



FLACSO
BRASIL

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE DESAFIOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

MIRIAM ABRAMOVAY (ORG.)

MARCOS VINÍCIUS SALES (ORG.)

ELEONORA FIGUEIREDO (ORG.)

ANA PAULA DA SILVA (ORG.)

Série Cadernos FLACSO

N23

www.flacso.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões interdisciplinares sobre desafios e políticas educacionais no Brasil [livro eletrônico] / organização Miriam Abramovay...[et al.]. -- Brasília, DF : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2024. -- (Cadernos Flacso ; 23)
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Marcos Vinícius Sales, Eleonora Figueiredo, Ana Paula da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87718-44-6

1. Educação - Aspectos sociais 2. Espaços escolares 3. Jovens - Educação 4. Políticas educacionais 5. Violência nas escolas I. Abramovay, Miriam. II. Sales, Marcos Vinícius. III. Figueiredo, Eleonora. IV. Silva, Ana Paula da. V. Série.

24-244506

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e sociedade 370.19

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Série Cadernos FLACSO

N23

www.flacso.org.br





FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

Número 23

Flacso Brasil

Diretora: Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

*REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE DESAFIOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
BRASIL*

Miriam Abramovay (Org.)

Marcos Vinícius Sales (Org.)

Eleonora Figueiredo (Org.)

Ana Paula da Silva (Org.)

ISBN: 978-65-87718-44-6

Dezembro, 2024

Flacso Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Brasília, 2024

Editora: Flacso Brasil

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão: João Gabriel da Silva

Flacso Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N23

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

| | | |
|---|--|-----|
| APRESENTAÇÃO FLACSO BRASIL <i>Rita Gomes do Nascimento</i> | | 5 |
| APRESENTAÇÃO OEI <i>Rodrigo Rossi</i> | | 10 |
| CULTURA DA NÃO VIOLÊNCIA, EXTREMISMO E INTERSETORIALIDADE: PERSPECTIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS <i>Ana Paula da Silva, Eleonora Figueiredo, Marcos Vinícius Sales e Rayanna Freitas</i> | | 13 |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS JUVENTUDES <i>Miriam Abramovay e Marcos Vinícius Sales</i> | | 46 |
| ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS DE VIDA DE JUVENTUDES DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA <i>Rayssa Ávila do Valle</i> | | 83 |
| ESCUA PROTEGIDA: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.431/2017 NO BRASIL <i>Vinicius Machado Cursino</i> | | 102 |
| EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CYBERBULLYING: ENSAIOS E REFLEXÕES PARA APROFUNDAMENTO NO TEMA <i>Ricardo José de Oliveira Barbieri</i> | | 122 |
| UM OLHAR SOBRE A COBERTURA JORNALÍSTICA DE ATAQUES ARMADOS CONTRA ESCOLAS <i>Maria Marta Picarelli Avancini</i> | | 144 |

APRESENTAÇÃO FLACSO BRASIL

Rita Gomes do Nascimento¹

A presente edição do Cadernos Flacso² é composta por seis artigos resultantes dos trabalhos finais do curso de aperfeiçoamento “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social”, no âmbito do Programa “Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências”, coordenado pela Professora Dra Miriam Abramovay.

Os resultados dos trabalhos realizados são, a um tempo, inquietantes e animadores, uma vez que trazem à baila um tema que é objeto de interesse e atenção de toda a sociedade, sobretudo de pais, professores e gestores educacionais – que é a violência na escola, seja ela física ou simbólica. Por outro lado, são animadores ao percebermos que, cada vez mais, promove o debate qualificado sobre assunto de tamanha relevância e impacto social, o que tem contribuído para inserir estratégias de enfrentamento na agenda das políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal, além da atuação significativa de organizações sociais e da sociedade em geral.

O primeiro artigo busca contribuir para a compreensão desse complexo problema e identificar propostas de soluções para seu enfrentamento, por meio de políticas públicas efetivas. Para tanto, parte da tríade: cultura da não violência, extremismo e intersetorialidade para a análise e a busca de solução da problemática. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de a sociedade adotar e fortalecer a cultura da não violência, o que pressupõe a resignificação de valores e sistemas de crenças, mas que, ao fim, possibilitará o fortalecimento da liberdade, da justiça, da democracia e dos direitos humanos. O extremismo não só tem comprometido a

¹ Indígena do povo Potiguara de Crateús, cidade localizada no estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. Doutora em Educação, com pós-doutorado em Estudos Interdisciplinares. Diretora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) no Brasil e coordenadora do Programa Povos Indígenas, Populações Negras e Comunidades Tradicionais.

² Os Cadernos Flacso é uma publicação da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), Sede Acadêmica Brasil, que reúne uma série de artigos, ensaios, entrevistas e demais produções no âmbito de suas pesquisas. A Flacso é um organismo internacional criado em 1957, que tem como objetivo promover o ensino, a pesquisa e a cooperação em temas na área das Ciências Sociais, colaborando para o desenvolvimento e a integração da América Latina e Caribe.

convivência pacífica na sociedade como, também, tem se mostrado uma ameaça concreta para o regime democrático. Sobre seus potenciais consequências, já aprendemos muito com capítulos relativamente recentes da história. Por fim, trata da intersectorialidade, entendida como a ação conjunta das diversas instituições, como um caminho possível para a prevenção e o combate à violência na escola, por meio da implementação de políticas publicadas integradas que sejam capazes de lidar com essa questão multifacetada e multifatorial.

O segundo trabalho aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as juventudes e analisa como a EJA, instituída legalmente no Brasil em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), se efetiva para as juventudes. Em seu desenvolvimento, chama a atenção para o papel desempenhado pela EJA enquanto política para a inclusão dos “sujeitos mais excluídos do sistema” na sociedade brasileira, e como mecanismo para assegurar a “participação cidadã” e “viabilizar oportunidades de mobilidade social”. Não obstante, mostra que a EJA ainda enfrenta dificuldades relacionadas a gênero, classe social e raça, entre outras, o que demonstra que, apesar da existência de uma política pública destinada a atender aqueles que ficaram à margem das trajetórias escolares, não alcançou plenamente seus objetivos, entre os quais a democratização do acesso e permanência na escola.

Considerando esse contexto diverso – e adverso – é importante conhecer as percepções dos gestores escolares sobre o tema. Entre outras conclusões, o trabalho mostra que a EJA tem vivenciado um processo de instrumentalização que dela retira o espírito crítico, criativo e transgressor, substituindo-o por um modelo de educação pautado no ensino regular, o que desvirtua seus objetivos e fins. Adicionalmente, a EJA sofreu de severos efeitos causados pela pandemia da Covid-19, uma vez que foi conferida prioridade à manutenção do ensino regular, muitas vezes pela falta da existência de métodos próprios para que se pudesse ofertá-la. Ao final, indica a necessidade da adoção de medidas que assegurem a oferta de uma EJA alinhada a seus princípios e fins e que considere a especificidade de seus sujeitos.

O terceiro trabalho realiza uma revisão bibliográfica acerca da “escolarização e projetos de vida de juventudes do campo”, partindo de duas perguntas centrais: como os jovens do campo percebem o desafio da escolarização? Quais são as expectativas

desses jovens em torno da escolarização e projetos de futuro? Para sua realização, foram selecionadas duas teses e duas dissertações disponíveis no Banco de Teses de Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Superior (Capes) que contemplam a relação entre escolarização e projetos de vida de jovens do campo.

Observa-se que, embora os jovens do campo vejam a escola como meio para a melhoria de oportunidades e suas condições de vida, entraves de distintas naturezas persistem para que esses jovens possam exercer plenamente esse papel, tornando-se, não raras vezes, espectadores desse processo. Mostra, também, o impasse aos quais esses jovens são submetidos: permanecer no campo ou migrar para as cidades? Menos do que a idealização da vida urbana como ideal, muitos jovens são impulsionados a saírem de seus territórios tão somente por verem, ali, a possibilidade de terem acesso à educação. Assim, conclui que as políticas públicas voltadas à educação das juventudes no campo devem oferecer as condições necessárias para que esses estudantes possam desenvolver-se, independentemente de onde residam.

O quarto artigo trata dos desafios da implementação da Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017, que criou o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência e estabeleceu procedimentos para a Escuta Especializada e o Depoimento Especial dessas crianças e adolescentes, tornando-se um marco significativo na proteção dos direitos fundamentais desse público. Traz uma importante contribuição ao demonstrar que, apesar de sua criação, a lei não vem sendo totalmente implementada, o que dificulta e até impede sua efetividade. Entre os principais problemas para a implementação da lei, destaca a falta de treinamento e a escassez de profissionais, entre outros aspectos. Chama a atenção, nesse sentido, para a necessidade de desenvolver e implementar estratégias que permitam superar esses desafios, garantindo a aplicação integral da lei e conferindo-lhe a importância como política pública para assegurar os direitos das crianças e adolescentes, reconhecendo-os efetivamente como sujeitos de direitos, tal como preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

O quinto texto explora a dinâmica das interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), onde se desenvolvem as atividades de educação a distância

(EaD), buscando verificar os desafios decorrentes pelo *cyberbullying* nesses espaços virtuais. Parte do princípio de que para a efetivação da educação a distância, a interação entre os alunos é primordial. Não obstante, a comunicação digital requer o estabelecimento e a propagação de normas de convivência nos ambientes virtuais. A ausência do estabelecimento dessas normas e de seu respectivo cumprimento pode apresentar-se como fator determinando para o insucesso da comunicação, o declínio da comunicação interpessoal e até a toxicidade nesses ambientes, além da prática do *ciberbullying*, o que pode tornar infrutífero o alcance dos objetivos da EaD. É necessário promover uma cultura de respeito e tolerância, evitando que se desenvolvam relações tóxicas e abusivas.

O sexto e último texto apresenta uma análise preliminar da narrativa produzida e disseminada na mídia sobre a cobertura jornalística de ataques armados contra escolas, a partir do estudo de duas ocorrências. Ressalta que, em que pese o fato de a violência na escola não ser um fenômeno novo no país, os registros e estudos que indicam sua manifestação, remontam aos anos 1980. Foi, entretanto, em 2023 que esse fenômeno passou a ganhar mais notoriedade no Brasil a partir de uma onda de ataques armados contra escolas.

Entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 foram contabilizados 36 ataques. O aumento do número de casos levou professores, gestores educacionais e representantes da sociedade civil organizada a se debruçarem sobre o tema, de forma a, não apenas investigar as razões pelas quais acontece, mas, também, buscar formas de evitar que voltem a se repetir. Para isso, é necessário ampliar a compreensão do significado desses ataques direcionados à escola, que é o lócus privilegiado para o aprendizado e o desenvolvimento das relações sociais.

O trabalho também identifica perfis de alunos responsáveis por esses ataques, observando que guardam muita semelhança. Na maioria das vezes, estão alinhados a ideias extremistas e, não raro, sofreram *bullying* no ambiente escolar. É nesse contexto que a categorização da violência realizada por Abramovay (2012), ganha especial relevância, ao mostrar desde fatos que podem ser considerados como meras incivildades até atos extremos, como ataques armados, sem desconsiderar a violência simbólica, tão presente em nossa sociedade. Ao não serem adequadamente tratadas no

ambiente escolar, essas incivilidades, muitas vezes imperceptíveis, culminam com ataques armados contra escolas, quando trazem à tona todo o seu potencial destrutivo. É nesse sentido que o texto aponta para a necessidade de que, ao noticiar eventos dessa natureza seja abordada a questão da violência escolar, que se constitui em um problema complexo e multidimensional.

Espera-se, com esse conjunto de textos, oferecer aos leitores um panorama sobre o tema dessa edição dos Cadernos Flacso a partir dos resultados de estudos e pesquisas realizados pelos discentes e na perspectiva de oferecer, conforme a proposta do curso, uma melhor compreensão das juventudes, seu papel na sociedade e de ambientes escolares mais propícios ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e o exercício pleno da cidadania.

Desejo uma ótima leitura!

APRESENTAÇÃO OEI

Rodrigo Rossi³

É com grande satisfação que apresentamos esta publicação, resultado da colaboração da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). Nossa frutífera parceria tem sido marcada por iniciativas que buscam fortalecer a educação como um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a transformação social. Para a OEI, a realização do curso de aperfeiçoamento “Juventudes, Espaço Escolar e Violências: uma proposta de Intervenção Social” reafirma nosso compromisso de contribuir para o desenvolvimento social e cultural no país por meio de uma educação inclusiva e de qualidade.

Ao longo dos últimos anos, a OEI vem trabalhado conjuntamente com a Flacso em diversas frentes para promover a qualidade e a equidade na educação brasileira. Por meio de seminários, workshops, pesquisas e publicações, temos atuado na formulação de propostas inovadoras que busquem não apenas a ampliação do acesso à educação, mas também o aprimoramento dos métodos de ensino e a capacitação dos profissionais da educação. Cursos como o “Juventudes, Espaço Escolar e Violências: uma proposta de Intervenção Social”, que já alcançou 196 participantes de diferentes regiões da América Latina, gerando duas publicações “Juventudes, educação e violências: articulações e controvérsias” e “Reflexões sobre Convivências e Violências nas escolas”, exemplificam a força dessa colaboração, que já impactou milhares de professores, gestores e estudantes em diferentes regiões do Brasil.

Apesar dos recentes avanços no âmbito da educação e da segurança escolar no país e na região, os desafios permanecem significativos. Em recente pesquisa, “Diagnóstico Participativo da Violência nas Escolas”, o estudo apontou que 5 em cada 10 estudantes indicaram que foram agredidos física ou verbalmente na escola. Além disso, 69,7% do corpo discente declarou ter presenciado alguma situação de violência entre pares no ambiente escolar. E 7,4% do corpo discente relataram que se sentiram

³ Diretor da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) no Brasil

ofendidos. Além disso, ameaças e cyberbullying foram as formas de agressão mais citadas no estudo da OEI.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no país cerca de 50 milhões de pessoas ainda não completaram a educação básica. Além disso, a taxa de analfabetismo, embora tenha diminuído para 6,6% em 2022, permanece alta, especialmente entre os mais idosos e nas regiões mais vulneráveis, e apenas 20% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. Esses números refletem a urgência de iniciativas que promovam uma educação de qualidade, inclusiva e acessível a todos, reforçando a importância de nossa cooperação para alcançar essas metas.

É nesse contexto que a realização de iniciativas como as da parceria OEI e Flacso, reflete nosso compromisso em apoiar políticas públicas que promovam a equidade e a qualidade educacional, atendendo às demandas locais e contribuindo para os esforços globais de desenvolvimento. Nesse percurso, reconhecemos que ainda há um longo caminho para que a educação de qualidade alcance a todos os brasileiros, especialmente em um país continental e tão diverso. O fortalecimento das redes de colaboração entre organização, governos e a participação ativa da sociedade civil são essenciais para superarmos as lacunas ainda existentes e garantirmos que todas as crianças, jovens e adultos possam ter acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

Acreditamos que a educação deve ser contínua, adaptável às necessidades dos indivíduos e integrada às realidades locais e globais. Por isso, investimos em programas de formação e capacitação que englobam desde a educação infantil até o ensino superior e a educação técnica e profissional, buscando sempre inovar e adaptar nossas estratégias às mudanças e desafios contemporâneos. Entre os projetos da OEI no âmbito da educação, destacam-se o “Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade da Educação Básica”, que busca reforçar as capacidades dos professores e gestores escolares em diversas regiões do país, e o “Observatório Ibero-Americano de Educação”, que atua como um centro de referência para dados, pesquisas e boas práticas educativas na região.

Reafirmamos, portanto, a importância da colaboração entre a OEI no Brasil e a Flacso no Brasil, certos de que essa união de esforços continuará a gerar frutos significativos para a educação no país. Esperamos que muitas outras parcerias se estabeleçam entre nossas organizações, potencializando e ampliando o alcance de nossas ações para contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento sustentável e inclusivo do Brasil e de toda a região Ibero-Americana.

CULTURA DA NÃO VIOLÊNCIA, EXTREMISMO E INTERSETORIALIDADE: PERSPECTIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS

Ana Paula da Silva⁴
Eleonora Figueiredo⁵
Marcos Vinícius Sales⁶
Rayanna Freitas⁷

Introdução

Os episódios de violências que aconteceram nos últimos anos nas escolas brasileiras reacenderam, aos olhos da sociedade, a urgência de pensar sobre o fenômeno da violência. O Brasil vivenciou um período em que o discurso de ódio, as intolerâncias, as discriminações diversas ganharam força de forma inédita na história do país.

Para contribuir para a compreensão desse complexo contexto, no qual afloram as violências, foram construídos três verbetes baseados em temas emergentes. Os temas foram encadeados a partir da seguinte lógica: cultura da não violência – o verbete introduz a discussão sobre violências e suas respectivas manifestações na sociedade, aborda como é possível reconhecer o fenômeno e destaca uma postura de enfrentamento. A cultura da não violência é um caminho alternativo a ser construído pela sociedade para contornar a situação de ataque às escolas. Sendo uma reformulação do sistema de crenças vigente, coloca em questão quais são os valores da sociedade e implica em fortalecimento da liberdade, justiça, democracia e direitos humanos, baseados em solidariedade.

Na sequência, o extremismo: uma postura filosófica e política, que tem comprometido a convivência nas sociedades. O extremismo representa uma ameaça para a manutenção da democracia pois pressupõe a retirada de direitos. As expressões das violências são resultados, diretos ou indiretos, do comportamento extremista. A história do mundo é testemunha dos genocídios cometidos, o que exige da sociedade

⁴ Doutoranda em Educação (IJED-UFF). Pesquisadora no programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências (Flacso Brasil).

⁵ Mestrado em Educação (IESAE-FGV). Pesquisadora no programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências (Flacso Brasil).

⁶ Doutorando em Sociologia e Antropologia (PGSA-UFRJ). Pesquisador no programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências (Flacso Brasil).

⁷ Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO).

vigilância constante e conhecimento das características e pormenores desses acontecimentos que podem prejudicar a vida dos cidadãos.

O último verbete, intersectorialidade, aborda perspectivas para um trabalho conjunto das instituições presentes na sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas. O tema tem sido apontado como um dos caminhos para a prevenção e combate às violências no ambiente escolar. Intersetorialidade significa o reconhecimento das diversas origens dos problemas sociais e que, por isso, não podem ser resolvidos isoladamente, ou seja, é preciso integrar, dialogar, interagir e somar esforços.

Esperamos que esse material possa servir de subsídios na construção de políticas públicas protetivas, afirmativas e efetivas para as escolas públicas brasileiras.

1. Cultura da não Violência.

Imagem 1: Escultura da Não Violência



Fonte: ONU - de Carl Fredrik Reuterswärd, na sede da ONU em Nova Iorque.

Mahavira (599-527 a.C.), o 24º tirthankara do jainismo (religião indiana), introduziu o conceito de "não violência" (*ahimsa*) para o mundo, a partir do seu próprio modo de ser. Na sua visão, para se alcançar o nirvana (libertação do sofrimento), era necessário se abster da violência. Pregava a não violência não apenas no sentido estrito de não matar ou de não praticar violência física quer com pessoas, animais ou meio ambiente, mas também em observar como a violência pode estar presente em nossas palavras, pensamentos e atitudes cotidianas (SHARP, 2012). Neste observar, enquanto ação, a não violência não significa passividade, mas a ausência de violência, opção

atenta de se causar pouco ou nenhum dano ao outro, enquanto passividade significa não fazer nada.

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas (ONU), quando a comunidade internacional saía da Segunda Guerra Mundial (1945), defendeu a urgência e necessidade de falar dos princípios da não violência, tendo como base o diálogo na resolução de conflitos. Entendeu que a chave de sucesso para a questão geopolítica se daria através da educação. Assim nasceu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com objetivo de fomentar, em futuras gerações, competências necessárias à não violência, cujos pilares sustentam o respeito à vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta; redescobrir a solidariedade.

Em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz marcando o início de uma mobilização mundial para transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Sendo a educação uma das prioridades da UNESCO. Em 1998, instituíram a década 2001-2010, como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo e designa a UNESCO - por ser a agência das Nações Unidas com expertise para responder aos atuais desafios globais por meio da educação - como agência líder, responsável para a construção da paz e a promoção do desenvolvimento sustentável. Sua missão é substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz não apenas no que diz respeito à prevenção de violências, mas também no estabelecimento de valores que reflitam os princípios de liberdade, justiça, democracia e direitos humanos baseada em tolerância e solidariedade.

Como encontrar os caminhos e meios para alterar os valores, atitudes, crenças e comportamentos do tempo presente? A educação é o caminho! Por seu intermédio se formam mentalidades mais democráticas ao promover a compreensão, a tolerância, a solidariedade e o respeito às identidades individuais, raciais, religiosas, de gênero, de geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural⁸.

⁸ Texto ancorado no relatório Cultura de paz: da reflexão à ação. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919/PDF/189919por.pdf.multi>. Acesso em 19 jul. 2023.

Escola e Família são as principais instituições na formação de crianças, adolescentes e jovens para que se sintam seguros e com autoestima para estarem preparados para viver. E a escola, não raro, é o único equipamento público presente em uma comunidade, além de ser um lugar privilegiado para a formação e a socialização. Entretanto, nos intramuros das escolas as violências estão na ordem do dia, como apontado em diversas pesquisas (ABRAMOVAY, 2002, 2005, 2009, 2012, 2021). As microviolências (ROCHÉ, 2002), por exemplo, expressões verbalizadas ou não, repetidas diversas vezes, ocorrem rotineiramente, muitas vezes são consideradas banais e naturalizadas pela sociedade, mas na realidade reforçam preconceitos e podem causar dores a quem sofre.

Para exercer sua missão como agente de transmissão do conhecimento, socialização e mudança, e recuperar seu valor na construção de um projeto de uma sociedade mais justa e humana, a escola precisa ocupar lugar central no debate político para o enfrentamento das violências e violações de direitos.

Por esse motivo torna-se imperativo tratar a cultura da não violência a partir da questão essencial: a violência. Neste sentido, violências, violências nas escolas, cultura da não violência e convivência, são eixos centrais na reflexão construída neste verbete.

A violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade, não se reduz a conflitos de guerra ou agressões físicas, e sim a todo e qualquer tipo de situação que atente à dignidade humana quer ocorridas no interior de famílias e escolas, como nos espaços públicos. Pode ser percebida em diferentes contextos sob diversas formas, desde a violação aos direitos humanos, a falta de acesso à educação, à justiça, as desigualdades existentes no mundo, aos discursos de ódio, às mudanças climáticas, entre outras. Destarte, é preciso expandir a noção de violência para além do senso comum e considerar sua dimensão simbólica, sobretudo nas minúcias em suas manifestações.

A diferença histórica no trato da questão é a sua visibilidade dada, sobretudo pela mídia e redes sociais, muitas vezes banalizando-a (CHESNAIS, 1999). Gera sentimento de insegurança na medida em que faz parte da vida cotidiana de maneira alarmista como ameaça constante e que aumenta, a cada dia, criando, não raro, a crença de que a humanidade corre para as barbáries mais sórdidas (DORVIL, 1988). É um

fenômeno dinâmico cujos significados, representações e dimensões se modificam de acordo com o contexto das sociedades e do momento histórico.

Peralva (1995), sinaliza que a violência atinge a todos, independentemente da idade e do sexo, causando um nível de sofrimento, muitas vezes, intolerável no qual a insegurança, a impotência e o medo de que as violências possam atingir, individualmente ou coletivamente, a todos torna-se comum. Portanto, a mesma sociedade, que produz a cultura da violência tende a banalizá-la.

Gandhi⁹ pensava a pobreza, por exemplo, como a pior forma de violência. No Brasil, durante os últimos anos, entre 2020-2022, no contexto da pandemia da COVID-19, a pobreza manifestou-se como uma forma de violência ainda mais severa e escancarada, na medida em que houve um grave aprofundamento das desigualdades sociais existentes e suas injustiças, crise econômica, desemprego, falta de acesso a direitos como educação, saúde, alimentação, dentre outros. Este cenário comprometeu, em grande medida e em larga escala, a dignidade humana para muitas populações que, anteriormente, já viviam em situação de vulnerabilidade.

De acordo com o Ministério da Saúde (2009), a violência é um problema social de grande dimensão que afeta toda a sociedade, atingindo crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres, durante diferentes períodos de vida ou por toda a vida dessas pessoas. É responsável no mundo inteiro por adoecimento, perdas e mortes e se manifesta através de ações realizadas por indivíduos, grupos, classes e nações, provocando danos físicos, emocionais e/ou espirituais a si próprios ou a outros.

Recorrendo a Butler (2021) à luz dos problemas contemporâneos, com a pandemia do coronavírus que trouxe o aumento e a exposição das “desigualdades radicais”, entender o que é violento bem como identificar quem é violento ou não, para a autora, o Estado e as instituições são depositários do monopólio da violência legítima, na medida em que detém poder desproporcional em relação aos seus eventuais oponentes. Sob a ótica sociopolítica, portanto, as violências manifestas em várias formas, decorrem das relações de poder.

⁹ Mohandas Karamchand Gandhi, mais conhecido como Mahatma Gandhi, líder do movimento pela independência da Índia e um dos principais representantes na luta pelo pacifismo e no respeito dos direitos humanos e da justiça.

Num modelo de sociedade desigual, a autora aprofunda sua teoria na compreensão das condições e manutenção da vida em que certas vidas são mais valorizadas do que outras. Ou seja, “algumas vidas são consideradas pura violência ou ameaça iminente de violência, enquanto outras são consideradas como tendo direito à autodefesa e à preservação” (BUTLER, 2021, p. 116).

Butler (Idem) utiliza como contraponto da violência, a “não violência” que somente pode existir com os ideais sociais de interdependência e igualdade. Este é um conceito importante quando analisamos a instituição escolar como um “espaço democrático e igualitário”. Entretanto, existe por parte da instituição escolar, a valorização da autoridade e da disciplina, e supervalorização da escola tradicional com relações hierárquicas acentuadas, potencializando o debate em torno das relações de poder.

A ampliação do acesso à educação/universalização/massificação da educação sob a égide de “escola para todos”, possibilitou, sem dúvida, melhores condições de vida para um maior número de indivíduos, colaborando para o aumento da heterogeneidade de comportamentos, culturas, linguagens e valores. Entretanto, apesar do caráter planejador, a instituição escolar não conseguiu adequar-se ao novo público causando tensões decorrentes de desigualdades profundas que levaram a novas formas de “desordem”, com aumento potencial de conflito e, em alguns casos, de violências cujos efeitos negativos incluem baixo rendimento escolar, baixo nível de concentração, alto índice de absenteísmo, abandono escolar, reprovação (ABRAMOVAY et al., 2021).

Desconsideram-se as diversidades e desigualdades e a escola, presa à sua estrutura tradicional, reproduz a cultura dominante, e resiste na admissão e adoção de novos tipos de relações sociais, tanto na nova organização familiar como nas relações de gênero/sexualidade, relações etárias etc., levando à dificuldade de comunicação e a confrontos. Assim, segue buscando a (re)valorização da autoridade e da disciplina negando as atitudes consideradas “transgressoras” (culturas de “rua”). As mudanças na sociedade são consideradas “inversão” dos valores, decadência da moralidade, perda dos “bons costumes” (ABRAMOVAY et al., 2021, p. 37).

Ao valorizar o autoritarismo, a obediência passiva, cala crianças, adolescentes e jovens sobre seu interesse em fazer parte da comunidade escolar. É o que Krauskopf

(2003) denomina adultocentrismo, onde a relação adultos e educandos é assimétrica, na medida em que os adultos têm como referência sua visão de mundo, sua forma de ser, seu poder na sociedade, ou seja, lógicas de ação que se infiltram na dinâmica curricular causando tensionamentos entre adultos e adolescentes e jovens.

Aqueles que não conseguem corresponder às expectativas da instituição quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes deste espaço, são “problema” e, não raro, excluídos. “Embora se espere que a instituição funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando 'para fora' outros” (ABRAMOVAY, et al., 2021, p. 28). Isto significa que a escola é também um espaço expressivo de exclusão considerando, sobretudo, os inúmeros problemas estruturais que elevam as desigualdades e reduzem as capacidades de lidar com as barreiras apenas por vias pedagógicas do próprio corpo escolar.

Refletindo sobre o território onde a escola está inserida, a violência que afeta este espaço pode afetar igualmente a escola e seus sujeitos. A violência e as violações de direitos perpassam a escola de muitas maneiras, que tanto pode ser produtora deste fenômeno como reprodutora. O sistema educacional ao ser acometido por problemas como a falta de segurança e a eclosão de diversas modalidades de violências - fenômenos conhecidos, mas pouco debatidos -, fica impedido de cumprir efetivamente a sua função primeira que é ensinar e socializar.

Diversas manifestações podem ser identificadas como violências: gestos e atos físicos (em que se encaixam as agressões e roubos), verbalizações (ameaças, insultos, humilhações), comunicação não-verbal (gestos, olhares, silêncios, zombarias ou isolamento do grupo), situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face), e tensões, isto é, forças contrárias que prolongam uma situação até os limites. Vale ressaltar que os conflitos (decorrentes de visões de mundo, de interesses divergentes) são inerentes e necessários às relações sociais e são exatamente as controvérsias responsáveis pela possibilidade de mudanças nas organizações sociais.

Por sua vez, as ações e tensões violentas podem ser classificadas em três tipos de violências segundo Chesnais (1981), Bourdieu (1989) e Roché (2002), respectivamente: a violência “dura” (CHESNAIS, 1981) diz respeito a atos enquadrados como crimes ou contravenções penais. Estão presentes no código penal. A violência simbólica (Bourdieu, 1989) decorre por imposição de símbolos de poder. Nessa relação os que não tem poder não conseguem se defender das violações. As microviolências (Roché, 2002) são mais frequentes, não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, porém violam regras da boa convivência (humilhação, falta de respeito, xingamentos), o que Charlot (2002, p. 437) denomina incivilidades (desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, que ocorrem frequentemente e ferem “o direito de cada um [...] ver respeitada sua pessoa”). Charlot (Idem) trata ainda a transgressão como o absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito etc.

Pensar sobre as violências nas escolas implica, entretanto, em identificar e discutir as causas, assim como elaborar estratégias específicas de enfrentamento adequadas a cada problema. Percebe-se, por exemplo, que muitas vezes, fenômenos que poderiam ser considerados violentos (como xingamentos, constrangimentos públicos, brincadeiras de mau gosto, pequenas agressões físicas, coerções, extorsões etc.) são tão rotineiros que são banalizados, não chegando sequer a ser nomeados e lembrados como atos violentos. Deste modo, contribuir para o reconhecimento de formas que sequer são reconhecidas como violentas pode ajudar a ampliar e requalificar o debate.

A este respeito, subjacentes às violências que viralizaram nos noticiários e redes sociais, ou seja, ou atentados as escolas, há um histórico de atos violentos que, por não terem sido reconhecidos e tratados ao longo do tempo, eclodiram de forma intensa e com potencial de dano muito mais intensificado entre 2002 e 2023 no Brasil¹⁰.

Vivemos sob uma crise social ameaçadora diante da qual a violência não pode ser subdimensionada, subnotificada ou desconsiderada. Entendendo ser a violência multifatorial, há que se analisar as raízes das violências nas escolas para que se

¹⁰ Fonte: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em <https://soudapaz.org/noticias/ataques-em-escolas-casos-com-uso-de-armas-de-fogo-foram-tres-vezes-mais-letais-que-os-com-armas-brancas/> Acesso em 19 jul. 2023.

reconheça as especificidades das situações nas quais ela é produzida, bem como sua abrangência como componente da sociedade contemporânea. As violências nas escolas carecem de análise no âmbito das relações intraescolares, ou seja, como, elas mesmas, propiciam violências.

Na medida em que a prática da não violência implica em repensar as relações sociais e a escola como um local privilegiado onde se pode e se deve retomar a questão dos laços afetivos e sociais, há que se questionar o modelo de escola atual que deveria valorizar igualmente o bem-estar, a saúde, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento emocional, a aprendizagem, a sociabilidade, dentre outras capacidades. A escola tem que ser um local seguro, de convívio, socialização, do aprender com alegria (FREIRE, 1997). É preciso reconhecer a subjetivação dos estudantes que segundo Paulín (2019, p. 30), “é um trabalho subjetivo de si mesmo com os outros”, e dar oportunidade para as crianças, adolescentes e jovens desenvolverem também aspectos de sua personalidade que os identificam e os diferenciam.

As medidas repressivas observadas nos últimos anos como escola sem partido; denúncia de professores; militarização; polícia e/ou câmeras dentro do ambiente escolar; silenciamento sobre temas como gênero e sexualidade, podem inibir condutas indesejadas, porém, não alteram efetivamente valores, atitudes e comportamentos, assim como eventos pontuais que celebram de alguma forma a paz, pouco ou nenhum efeito tem surtido para resolver a questão da violência. Agrega-se ainda a prática docente que, de modo geral, ainda se ancora na punição e na eliminação como tratativa do fenômeno da violência. Nesse sentido, imputar aos estudantes a responsabilidade por manifestações de violência no ambiente escolar desfavorece a extinção da violência (RUOTTI, 2010) e aumenta a violência institucional como reforça Jacques Paim.

Rosser Limiñana; Suriá Martínez e Villegas Castrillo (2015) refletem sobre três questões que consideram importantes, como o currículo, as interações sociais e a gestão escolar, como modo de prevenir as violências no ambiente educativo e sua reprodução.

Sobre o currículo, Galvão et al. (2010) ressaltam a importância da pedagogia crítico-reflexiva na formação socioeducativa sensível às problemáticas sociais passando pela cognição e afeto, o que tornaria o currículo significativo à realidade dos estudantes

(mitigando questões como desmotivação, desatenção, falta de concentração, baixo rendimento acadêmico, absenteísmo, dentre outros.

A construção de saberes e a vivência em um cenário inclusivo dá oportunidade de os estudantes se expressarem, se sentirem pertencentes despertarem seus potenciais e se desenvolverem como sujeitos autônomos, criativos, sensíveis à realidade do outro e não violentos. Charlot (2002, p. 442) elucida: “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola” sinalizando o quanto a violência obstaculiza o papel da escola em promover o desenvolvimento humano.

Tal reflexão vai ao encontro das formulações construídas por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1996). O autor dedicou sua carreira intelectual e científica a problematizar o que chamou de educação bancária¹¹, ao mesmo tempo em que valoriza o que compreende como educação problematizadora, uma prática emancipatória, com incentivo ao pensamento para além de sua instrumentalidade.

A educação problematizadora tem a intencionalidade de possibilitar ao homem descobrir-se construtor do mundo e sujeito da cultura. Procura conscientizá-lo e capacitá-lo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica da opressão, que transforma a sua realidade. Deste modo, afirma-se como sujeito livre contra qualquer regime de dominação que vise à massificação, conquistando sua liberdade e efetivando-a pela práxis (JESUS, s.d: 04).

Ao definir essas competências, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), e mostra-se ainda alinhada à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) que estabelece metas na busca do fortalecimento da paz universal, erradicando a pobreza e protegendo o planeta direcionando o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se desdobram em 169 metas, destaca-se, em linhas gerais, o Objetivo 16¹² que representa

¹¹ Na concepção Freiriana, “a educação bancária tem como eixo central a configuração dos alunos como receptáculos onde são depositados os conhecimentos e os professores como detentores do saber que se deve aprender” (SANTOS, 2020, p. 5).

¹² ODS - Objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

um significativo desafio para o Brasil na construção da cultura da não violência e garantia de acesso à justiça para todas as pessoas e oferece diretrizes para que as instituições sejam mais eficazes.

Reduzir significativamente todas as formas de violência é a primeira meta relacionada ao ODS 16 e, para que a Agenda 2030 se concretize, é preciso comprometimento dos governos, federal, estaduais e municipais, instituições e a sociedade como um todo. Seu cumprimento passa por soluções que propaguem a não violação dos direitos, fortaleçam as instituições relevantes para a prevenção da violência e à promoção do cumprimento de leis e políticas não discriminatórias, proporcionando o diálogo, aumentando a confiança e o respeito entre as pessoas.

No que concerne às interações sociais, Rosser Limiñana; Suriá Martínez e Villegas Castrillo (2015) focalizam situações conflituosas e intolerantes na escola originadas por contextos adversos (quer familiares, da comunidade a que pertencem como na própria escola) e sugerem a elaboração de estratégias para aproximar pais e comunidade educativa, de modo a transformá-los em parceiros na tarefa de construir uma escola menos violenta. Assim, ações envolvendo as famílias e a comunidade do entorno ampliam as competências da escola para além do ensino de conteúdos curriculares, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento para superar as violências. A escola, portanto, é espaço para aprender, conviver, sociabilizar desenvolver qualidades sociais e emocionais.

Neste sentido, Manzini (2013) recomenda que as escolas, para maior interação e exercício da alteridade, valorizem, cada vez mais, a escuta, a manifestação das subjetividades, onde adultos e estudantes entendam a relevância do respeito à diversidade e da desconstrução de preconceitos incluindo, nesse esforço, as famílias.

O aprendizado para a convivência denota ser o ponto chave para adotar estratégias que corroborem tanto para o enfrentamento das intercorrências de maneira positiva, como para aumentar a capacidade crítica e argumentativa dos estudantes. A convivência proporciona a oportunidade de construir relacionamentos significativos e duradouros. Vale ressaltar que este aprendizado engloba não apenas as relações interpessoais, mas também a compreensão das normas e valores que regem uma sociedade.

Na interação com o outro, são absorvidos conceitos fundamentais como ética, justiça e igualdade que ajudam a construir uma sociedade mais justa e equitativa. Em uma sociedade permeada pela diversidade territorial, econômico-social, cultural, sexual, de gênero, dentre outras, a educação deve ter foco no diálogo e observância à pluralidade e respeito às diferenças (MORIN, 2000)¹³, reflexões críticas, e transformações que autorizem a esperança no desenvolvimento humano integral. E práticas pedagógicas meramente conteudistas não conseguem alcançar esse intento.

Retomando as ideias de Paulo Freire a respeito da educação bancária, Santos afirma que:

Essa forma de educação condiz com a abordagem monocultural vivida pela escola e sociedade onde existe uma estrutura dominante que insere a ideologia de um único grupo nas teorias e práticas educativas, desconsiderando os diferentes movimentos socio-histórico-culturais vividos pelos diferentes sujeitos (SANTOS, 2020, p. 7).

Nesse sentido, cabe considerar que a prática bancária do ensino trabalha para manter o *status quo* de grupos e práticas dominantes no sistema de crenças vigentes padronizando corações, mentes e comportamentos, comprometendo o estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade por si e compreensão de si mesmo, levando a uma postura passiva e inerte nos estudantes. A educação, aos moldes do que Paulo Freire critica, inibe a reflexão, a criatividade e o desejo de transformação, o que, por sua vez, contribui para a manutenção das situações e expressões de violências.

Quanto à gestão democrática escolar - entendida como um modelo no qual a administração de uma instituição de ensino é conduzida por meio da participação efetiva de toda comunidade escolar envolvendo, gestores, coordenadores, docentes, funcionários, estudantes, famílias e demais pessoas impactadas pela escola em questão, sob o olhar de Crispino e Gonçalves (2013) estes sugerem conhecer a realidade, quantificar, categorizar, modelar, propor soluções, avaliar resultados e replanejar a dinâmica pedagógica.

Desta forma, como observado por Lopes et al. (2012) e Sebastião (2013) a compreensão das lógicas específicas de cada evento de violência, pode torná-lo mais

¹³ Morin, aborda que somos seres humanos com características diferentes e respeitar as diferenças é primordial para compreender a condição humana.

visível e encontrar tratativas onde retiram-se abordagens punitivas cedendo espaço à participação, ao diálogo, às normas claras, explicadas e pactuadas impactando positivamente no ambiente escolar. Essa gestão democrática, deve estar centrada no aprendizado da convivência, agindo frontalmente no eixo do problema, corroborando para bloquear passagens à reprodução da violência escolar (GALVÃO et al., 2010). Neste empenho, a formação qualificada, reconfigurando valores e a valorização dos profissionais da educação, seguidas de um diagnóstico sobre as demandas da comunidade escolar se fazem imprescindíveis.

Na compreensão do fenômeno da violência extrema às escolas o Ministério da Educação publicou em 2023 o relatório “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” onde aborda, dentre outras proposições para o enfrentamento das violências nas escolas a gestão democrática e convivência escolar bem como a educação integral, educação em direitos humanos (EDH) e currículo. Para viabilizar essas ações, deposita-se esperança em políticas públicas educacionais que abarquem a interdisciplinaridade e intersectorialidade na construção da cultura da não violência voltadas ao pluralismo democrático, que obriga a desconstruir estereótipos e posições hegemônicas (BARDISA & VIEDMA, 2006).

Acredita-se na escola como momento único na vida dos sujeitos, por essa razão, vale reiterar a dimensão essencial da educação nos processos de desenvolvimento integral do ser humano para a tomada de consciência de si e do mundo, e evoluir na direção da cultura da não violência com uma sociedade humanizada, participativa, inclusiva, consciente de seus direitos, deveres buscando soluções inovadoras indo além dos modos tradicionais de ensinar e aprender.

Referências bibliográficas:

- ABRAMOVAY, Miriam, & RUA, Maria da Graça. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.); CUNHA, Anna Lúcia e CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora. Violência e Escola: as juventudes e suas inquietações. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora; SALES, Marcos Vinícius. **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021.
- BARDISA, Teresa & VIEDMA, Antonio (Coords.). **Convivência escolar**. Madrid: UNED, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa. Difel, 1989.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, 2009. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cultura_paz_saude_prevencao_violencia.pdf. Acesso em 03 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relator Daniel Cara. Brasília-DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 jul. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 17 jul. 2023.
- BUTLER, Judith. **A Força da Não Violência: um vínculo ético-político**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CHESNAIS, Jean-Claude. **A Violência no Brasil**. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção. In: *Ciência e Saúde Coletiva*. Vol. 4, nº 1, 1999.
- CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel. Evangelho. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 821-38, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400009> Acesso em 19 jul. 2023.

DORVIL, Henri & Jean-Claude. Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours. Paris, Éditions Robert Laffont, Collection Les hommes et l'histoire, 1981 (rendu). In: **Nouvelles pratiques sociales**. Vol. 1, n° 1, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JESUS, Marisa Batista. **Reflexões sobre as Implicações da Educação Bancária**. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14321/1/Marisa%20Batista%20De%20Jesus.pdf>. Acesso em 23 jul. 2023.

KRAUSKOPF, Dina. **Participación social y desarrollo en la adolescencia**. 3. ed. 2003. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2003.

LOPES, Erika Lucas et al. **A violência no contexto escolar: visão de professores de uma escola pública da cidade de Montes Claros-MG**. Motricidade, v. 8, n. S2, p. 820-824, 2012.

MANZINI, Raquel Gomes Pinto. **Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em 17 jul. 2023.

PAULÍN, Horacio Luis. **Ganarse en respecto: jóvenes y conflictos en la escuela**. Córdoba: Universidad de Córdoba. 2019.

PERALVA, Angelina. **A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil**. São Paulo: Relatório de Pesquisa/CNPq, 1995.

RENTE, Maria Angelica de Melo e MERHY, Emerson Elias. **Luto e não-violência em tempos de pandemia: precariedade, saúde mental e modos outros de viver**. Psicol. Soc. 32. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bL9QtLxWKVL8VysmnnWNNMk/?lang=pt#> Acesso em 19 jul. 2023.

ROCHÉ, Sebastien. **Tolérance Zéro? Incivilités et insecurités**. France: Odile Jacob, 2002.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Editora Ágora, 2006.

ROSSER LIMIÑANA, Ana; SURIÁ MARTÍNEZ, Raquel; VILLEGAS CASTRILLO, Esther. La exposición a violencia de género y su repercusión en la adaptación escolar de los menores. **Revista de Pedagogía**, v. 67, n. 2, p. 117-30, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016142> Acesso em 7 nov. 2016.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 339-55, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100010> Acesso em 19 jul. 2023.

SANTOS, Rosane. Entre a Educação Bancária e a Interculturalidade: Refletindo os Ideais de Paulo Freire em tempos de "Pátria Educadora". **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 3, n. 2, p. 60-81, 2022.

SEBASTIÃO, João. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 71, p. 23-37, 2013. Disponível em: <https://sp.revues.org/933>. Acesso em 7 nov. 2016.

SHARP, Gene. **Sharp's Dictionary of Power and Struggle: Language of Civil Resistance in Conflicts**. New York. Oxford University Press. 2012.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

2. Extremismo

“um extremista é aquele que considera as suas crenças, sejam elas religiosas ou políticas, totalmente corretas e inquestionáveis, e tem por isso a responsabilidade de impô-las ao resto da humanidade, se necessário usando a violência”.

The Tony Blair Institute for Global Change (s.d.).

No dicionário¹⁴, o termo aparece definido como:

- qualidade ou condição do que é extremo, radical.
- doutrina ou movimento que advoga a adoção de medidas extremas como forma de resolução de problemas sociais, políticos etc.; radicalismo.
- Atitude de zelo extremo e radical na defesa de crenças ou opiniões, geralmente acompanhada de intolerância anteposições distintas; fanatismo.

Esses apontamentos denotam que o extremismo é uma postura no qual o sujeito não coloca limites para a defesa de suas ideias. A percepção da realidade é pouco flexível

¹⁴ Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/extremismo>. Acesso em 09 de jul. 2023.

e a existência da diversidade representa uma ameaça. Nesse sentido, o extremismo é a total intolerância às exceções e impacta diretamente a convivência nas sociedades. De acordo com um estudo de Hogg et al. (2010), o extremismo é impulsionado por uma necessidade de identidade social e pertencimento, onde a adesão a uma ideologia radical fornece uma sensação de segurança e significado em um mundo percebido como caótico e ameaçador.

O extremismo pode ser de diferentes tipos (político, religioso, afetivo etc.), mas aqui trata-se, especificamente, do político, que ajuda a expandir a consciência para os de outros modelos. Adotando como ponto de partida a democracia e sua capacidade de dar espaço à participação social e a convivência da diversidade, tem-se que a ditadura, intolerância, nazismo, fascismo, fundamentalismo e extremismo são formas de dissolução do espaço comum, e não formas de produção de liberdade e espontaneidade, que são característicos de sistemas políticos eficientes e reais (ARENDR, 2011).

De acordo com a UNESCO¹⁵ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o extremismo “é uma ameaça constante à segurança, aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável.” A instituição ainda poderá que “embora o extremismo violento não se limite a qualquer idade, sexo, grupo ou comunidade, os jovens estão particularmente vulneráveis aos discursos de extremistas violentos e organizações terroristas.” (UNESCO, 2023).

Conforme apontado por Berger (2015), a internet tem facilitado a radicalização ao proporcionar acesso fácil a conteúdos extremistas e criar bolhas de eco onde indivíduos são continuamente expostos a informações que confirmam suas crenças preexistentes. Esse fenômeno não só amplia o alcance das ideologias extremistas, mas também dificulta os esforços de desradicalização, pois as redes online são resilientes e adaptáveis a tentativas de monitoramento e intervenção.

Este tipo de postura se alicerça em uma verdade absoluta, na crença de um único caminho possível e na intimidação por outros pontos de vista, o que o incentiva a planejar e executar ações de eliminação de seus antagonismos. Para o sujeito extremista

¹⁵ UNESCO. **O que você precisa saber sobre a prevenção do extremismo violento por meio da educação.** 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/o-que-voce-precisa-saber-sobre-prevencao-do-extremismo-violento-por-meio-da-educacao>. Acesso em 09 jul. 2023.

é impossível coexistir com a divergência. Não há espaço para questionamento, as regras para serem eficientes devem ser eternas, imutáveis e “sagradas” (FERREIRA, 2023, p. 70). É nessa medida que os episódios de extremismo narrados na história estão vinculados a grandes atos de violências para eliminação do outro.

Pessoas extremistas tendem a pensar que possuem amplo conhecimento sobre assuntos diversos e, também, utilizam crenças conspiratórias para justificar sua visão. Simplesmente toma-se uma posição que tende a permanecer constante sem muito esforço cognitivo associado (ALBA et al, 2018, p. 23).

De forma esquemática Siteo (2022, p. 9) em acordo com The Tony Blair Institute for Global Change elenca as principais características de um sujeito extremista. São elas:

- A busca da imposição de suas crenças, ideologias ou valores aos demais através da doutrinação e intolerância das crenças e perspectivas dos outros;
- Tem uma visão do mundo binária [nós versus eles];
- A busca pela limitação dos direitos humanos dos outros com base no gênero, religião, sexualidade e raça;
- A exclusão dos outros grupos, particularmente as minorias, da vida pública através da discriminação e fomento do ódio por via de atos de violência.

Em adição, Siteo (2022) complementa tais apontamentos com a leitura de Bötticher (2017) sobre o comportamento extremista:

Extremismo caracteriza uma posição ideológica abraçada por aqueles movimentos anti-establishment, que entendem a política como uma luta por supremacia mais do que uma competição pacífica entre partidos com diferentes interesses que buscam o apoio popular para avançar em direção ao bem comum [...] sem espaço para a diversidade de opiniões ou um estilo de vida alternativo. O extremismo é, devido ao seu dogmatismo, intolerante e não disposto a criar compromissos. Os extremistas que olham para a política como um jogo de soma zero tendem – havendo condições – a engajar em militância agressiva, incluindo atos criminais e violência em massa [...]. Onde os extremistas ganham o poder do Estado tendem a destruir a diversidade social e buscam impor uma homogeneização da sociedade numa ideologia baseada na fé (BÖTTICHER, 2017, p. 74 apud SITEO, 2022, p. 10).

Hardin (2002) nos informa que a visão política extremista tem uma “epistemologia falha”, alimentada por perspectivas e concepções vindas de grupos conhecidos, ignorando outras fontes. A completa repulsa a outras visões de mundo é

uma forma de assegurar ideologias de uma maneira ortodoxa e rígida. Quando se trata deste aspecto, o ciberespaço tem contribuído para que o discurso de ódio, intolerâncias e atos de extremismo encontrem ressonância e amparo em comunidades virtuais, como vem sendo observado com o crescimento de células neonazistas¹⁶ na internet, no Brasil, nos anos recentes.

Belligni (1998), ao analisar sistemas políticos baseados no autoritarismo e extremismo, como foi o nazismo na Alemanha de 1933-1945, diz que:

O Extremismo indica [...] um comportamento ou um verdadeiro e específico modelo de ação política adotados por um movimento, por um partido, por um grupo político, que rejeita as regras de jogo de uma comunidade política, não se identificando com as finalidades, os valores e as instituições prepostos à vida pública, e fazendo por modificá-los radicalmente. O que caracteriza o Extremismo é, em última análise, a tendência em ver as relações políticas nos moldes das alternativas radicais, a conseqüente recusa em aceitar a gradualidade e parcialidade dos objetivos, a repulsa à negociação e ao compromisso, e a urgente busca do "tudo e agora" (p. 458).

É possível, então, relacionar o crescimento do extremismo e suas respectivas intolerâncias com um período histórico e a consolidação de sistemas e mandatos com vieses avessos à democracia. A ditadura militar no Brasil (1964-1985) foi um período caracterizado por extremismo, intolerância, perseguição e supressão da liberdade de expressão das oposições, principalmente as de esquerda.

O último mandato vigente do governo federal (2018-2022) teve como particularidade uma prática da intolerância, na qual foram usados canais institucionais para comunicar mensagens de discriminação, desvalorização das diversidades e degradação de imagem dos opositores através da desinformação ou das chamadas *Fake*

¹⁶ Fantástico. **Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos.** G1, Rio de Janeiro, 16 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>. Acesso em 09 jul. 2023.

SCHURIG, Sofia & SPAGNOUL, Sérgio. **Canais Neonazistas Proliferam no Telegram.** 25 nov. 2022. Disponível: <https://www.nucleo.jor.br/reportagem/2022-11-25-canais-neonazistas-brasileiros-crescem-no-telegram/>. Acesso em 09 jul. 2023.

MELLO, Igor. **Investigação de massacre em creche de SC revelou células nazistas no Rio.** 16 dez. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/12/16/investigacao-de-massacre-em-creche-de-sc-revelou-celulas-nazistas-no-rio.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 09 jul. 2023.

GHERMAN, Michel & EFRAIM, Anita. **Brasil vive Epidemia ede Neonazismo.** Revista Piauí. 30 nov. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/brasil-vive-epidemia-de-neonazismo/>. Acesso em 09 jul. 2023.

News, além da valorização das armas de fogo e da violência como mecanismos de resolução de conflitos o que tem relação direta com o crescimento de episódios de violência e ataques às escolas¹⁷. Já em 2023, grupos de extremistas invadiram¹⁸ o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), o Palácio do Planalto e realizaram atos de vandalismo em revolta à eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Os episódios citados vão ao encontro de uma literatura que divide a ocorrência do extremismo em duas maneiras: sem ações de violência extrema, ficando restrito à esfera de ideias e pensamentos, mas muitas vezes, sendo expresso em interações sem rosto, como nas comunidades online, através de discurso de ódio e linchamento virtual; e o extremismo violento, “que tem o desejo de impor suas crenças e gerar transformações através de ações concretas de violência, tal como acontece com grupos terroristas” (SITOE, 2022, p. 10).

O que se tem como concreto é que o extremismo e suas respectivas expressões são resultados de uma cultura da violência e um ódio generalizado e irracional a um grupo específico. Embora seja feita essa distinção entre uma prática velada e o extremismo violento, ambos são igualmente perigosos e ameaçam a coesão da sociedade. O extremismo dialoga com todo tipo de pré-conceito e discriminação, como: misoginia, LGBTQIAP+fobia, racismo, xenofobia, etarismo, intolerância religiosa, capacitismo, classismo etc., conseqüentemente tem sido associado a homens, brancos e heterossexuais.

Nessa lógica, “o extremismo tem a singularidade de se converter em práticas e atitudes de agressão, além da busca pela retirada de direitos dos setores considerados inimigos” e ainda, possui “disposição consciente de atitudes de violência ou de interferência direta no Estado para a imposição de uma determinada cosmovisão” (VIEIRA, 2018, p. 97).

¹⁷ G1 via Instituto Sou da Paz. **Brasil registrou 12 ataques em Escolas nos Últimos 20 Anos, Aponta Levantamento**. 28 nov. 2022. Disponível em: <https://soudapaz.org/noticias/g1-brasil-registrou-12-ataques-em-escolas-nos-ultimos-20-anos-aponta-levantamento/>. Acesso em 09 jul. 2023.

D'MASCHIO, Ana Luísa. **Em webinar realizado pela Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação), as pesquisadoras Telma Vinha e Catarina de Almeida Santos falam sobre prevenção e causas do extremismo em escolas**. Porvir, 03 abr. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/o-perfil-do-extremismo-nas-escolas-e-como-a-sociedade-precisa-agir/>. Acesso em 10 jul. 2023.

¹⁸ CNN. **Criminosos invadem plenário do STF, Congresso Nacional e Palácio do Planalto**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/manifestantes-furam-bloqueio-e-entram-na-esplanada-em-brasil/>. Acesso em 09 jul. 2023.

Levitsky e Ziblatt (2018) afirmam que demagogos extremistas surgem de tempos em tempos em todas as sociedades, mesmo em democracias saudáveis. Os autores completam que:

Sempre que extremistas emergem como sérios competidores eleitorais, os partidos predominantes devem forjar uma frente única para derrotá-los. Para citar Linz, eles devem estar dispostos a “juntar-se com oponentes ideologicamente distantes, mas comprometidos com a ordem política democrática” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 38).

Tem-se visto um movimento político, em diversos países, para combater e prevenir práticas de extremismo violento. No Brasil, por exemplo, existem campanhas para levantar este tema no espaço público e evitar o número crescente de vítimas.

Imagem 2: Armas não, livros sim



Fonte: Imagem publicada no Twitter em 2 de jul. 2022 por Rubens Otoni¹⁹ (Deputado Federal pelo PT-GO).

¹⁹ Ver: <https://twitter.com/RubensOtoni/status/1543317274874023937>. Acesso em 10 jul. 2023.

Imagem 3: “Livros Sim, Armas não!”



Fonte: Campanha Organizada pelo APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo²⁰.

Imagem 4: Ilustração + Livros - Armas



Fonte: Autor: Nando Motta - Site Brasil 247.²¹

²⁰ Ver: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/educacao/livros-sim-armas-nao-assista-o-clipe-da-campanha/>. Acesso em 10 jul. 2023.

²¹ Disponível em: BRASIL 247. <https://www.brasil247.com/charges/mais-livros-menos-armas>. Acesso em 13 jul. 2023.

O Relatório ao Governo de Transição coordenado pelo professor Daniel Cara e intitulado “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental”²² (2022, p. 20) descreve precisamente quais comportamentos observados em adolescentes e jovens podem ser sinais de extremismo:

- interesse incomum por assuntos violentos (tais como obsessão por armas de fogo ou massacres),
- atitudes violentas (verbais ou físicas);
- recusa de falar com professoras e gestoras mulheres;
- agressividade e uso de expressões pejorativas ao falar com mulheres e meninas;
- capacitismo;
- racismo, LGBTQIA+fobia, e
- exaltação a ataques em ambientes educacionais ou religiosos.

Essas características devem estar sob o olhar de professores, gestores e outros profissionais presentes no ambiente escolar para que sejam devidamente tematizados para subsidiar políticas intersetoriais de prevenção e enfrentamento às violências nas escolas, bem como para a promoção da cultura da não violência.

O extremismo violento representa uma ameaça significativa à democracia, pois busca desestabilizar as instituições democráticas, promover a intolerância e minar os valores fundamentais de liberdade e igualdade. Movimentos extremistas violentos frequentemente utilizam táticas de terror para intimidar populações, suprimir dissidências e promover agendas autoritárias que são incompatíveis com os princípios democráticos.

A UNESCO destaca que o extremismo violento pode corroer a coesão social, gerar desconfiança entre grupos sociais diversos e provocar uma espiral de violência que enfraquece o Estado de direito e as garantias de direitos humanos (UNESCO, 2017). Num

²² Ver: O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em 10 jul. 2023.

cenário no qual a democracia é fragilizada, a emergência de extremismo violento pode agravar a polarização política, dificultando ainda mais a governança eficaz e inclusiva.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante na prevenção do extremismo violento ao promover uma educação inclusiva e de qualidade que fomenta o pensamento crítico, a tolerância e o respeito à diversidade. As escolas são espaços privilegiados para desenvolver habilidades de convivência democrática e valores de cidadania global (UNESCO, 2018).

A educação pode equipar os jovens com ferramentas para resistir à propaganda extremista, incentivar a resolução pacífica de conflitos e reforçar a importância do diálogo e da empatia. Cabe destacar que os currículos que abordam diretamente temas como direitos humanos, justiça social e a história da violência extremista podem ajudar a sensibilizar os estudantes sobre os perigos do radicalismo e a importância de defender os princípios democráticos.

Referências bibliográficas:

ALBA, George et al. A relação entre extremismo político, ilusão de conhecimento e crenças conspiratórias e seus impactos nos eleitores de três municípios do Rio Grande do Sul. **Revista de Administração IMED**, v. 8, n. 2, p. 23-38, 2018.

ARENDDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

BELLIGNI, Silvano. Extremismo. In: Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino. **Dicionário de Política**. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. pág. 457-459, 1998.

FERREIRA, Manuela Lowenthal. A crise da democracia brasileira e o papel do extremismo político e religioso. **Revista Fim do Mundo**, n. 9, p. 61-74, 2023.

HARDIN, Russel. The crippled epistemology of extremism. In A. Breton, G. Galeotti, P. Salmon, & R. Wintrobe (Eds.), **Political extremism and rationality**, p. 3-22. 2002.

HOGG, Michael A.; KRUGLANSKI, Arie W.; VAN DEN BOS, Kees. Uncertainty and the roots of extremism. **Journal of Social Issues**, v. 66, n. 3, p. 474-491, 2010.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2018.

SITOE, Rufino. Extremismo, Radicalismo e Radicalização: Uma distinção necessária no debate sobre o Terrorismo. **Ágora - Revista de História e Geografia**, v.24, n.2, p. 3-19, julho-dezembro, 2022.

UNESCO. **Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century**. Paris: UNESCO, 2018.

UNESCO. **Guia para Professores sobre a Prevenção do Extremismo Violento**. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policy-makers**. Paris: UNESCO, 2017.

VIEIRA, Henrique. Fundamentalismo e extremismo não esgotam a experiência do sagrado nas religiões. Esther Solano et al. (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, pág. 94-99, 2018.

Biblioteca de vídeos:

4 Fatos sobre Extremismo Político - Canal Minutos Psíquicos. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=M9tWVIBFbeY&list=WL&index=2>

Papo Reto: Extremismo - Canal História Online. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=9GK79iITZ6E&list=WL&index=3>.

O Extremismo veio para ficar? - Gabriela Priori. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZYFGjF41K-U&list=WL&index=1>.

Ultraconservadorismo e extremismo de direita entre jovens, com Letícia Oliveira e Daniel Cara - Canal Carlos Aberto Jr. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=0rv629vCLZU&list=WL&index=3>.

Extremismo e política no Brasil - Marco Antônio Villa. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=fz0TEen3bEKg&list=WL&index=1>.

Entre a precarização e o extremismo: um retrato do dia a dia dos professores - TV 247. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nyc5xhZ0kUM&list=WL&index=4>.

3. Intersetorialidade

Intersetorialidade é um conceito que se refere à colaboração e coordenação entre diferentes setores ou áreas de atuação para enfrentar problemas complexos e promover soluções abrangentes. Na prática, envolve a cooperação entre governos, organizações não governamentais, setor privado, sociedade civil, buscando a integração de recursos, conhecimentos e perspectivas para abordar desafios multifacetados.

As práticas denominadas intersetoriais e também transversais vêm sendo a ordem do dia na gestão pública brasileira nas últimas décadas, com registros nas políticas públicas, que afirmam adotar esse tipo de abordagem. O princípio de cada um desses conceitos é, contudo, distinto.

O surgimento da transversalidade como um conceito é controverso. Segundo o IPEA (2009, p. 779), ela remete aos estudos sobre educação, expandindo-se para a Sociologia, Filosofia e Psicologia, como sinônimo de uma “nova forma de abordar o processo pedagógico”, em que se privilegia a interdisciplinaridade. Outra compreensão remete à tradição do *gender mainstreaming*, que começou a se desenvolver a partir da experiência sueca de formulação de políticas para as mulheres e se difundiu, internacionalmente, após a IV Conferência Mundial de Mulheres, realizada em Pequim, em 1995 (Bandeira, 2005; Serra, 2006; Reinach, 2013; Papa, 2013). No Brasil, foi especialmente a partir de 2003 que a transversalidade foi incorporada à abordagem de políticas públicas do Governo Federal, com o surgimento e reorganização do que Reinach (2013) denomina “secretarias trigêmeas”: SPM²³, SEPIR²⁴ e SDH²⁵ (MARCONDES; SANDIM e DINIZ, 2018, s/p.).

No que diz respeito à intersectorialidade, seu conceito reconhece que muitos problemas enfrentados pela sociedade não podem ser resolvidos por um único setor isoladamente. Ao invés disso, busca-se a convergência de esforços e expertise de diferentes atores, possibilitando uma abordagem mais abrangente, transversal e eficaz. Isso é especialmente relevante em áreas como saúde pública, educação, meio ambiente e desenvolvimento social, nas quais a interação de múltiplos setores é crucial para alcançar resultados significativos.

As políticas intersectoriais, embora muito divulgadas pelas instituições, apresentam poucos dados de comprovação da sua efetividade. Apesar de ser uma prática necessária, apresentam desafios seja pela descontinuidade, ou por serem ações pontuais e isoladas. Segundo os autores Baldo e Lückmann (2015, p. 88), “trabalhar na perspectiva da intersectorialidade significa, portanto, buscar a sinergia entre as políticas e programas sociais com o objetivo de buscar e alcançar resultados qualitativamente melhores e mais eficazes”. Ou seja, um problema pode ser atendido a partir das diversas perspectivas e soluções conjuntas.

Segundo os autores acima, a Política Nacional de Assistência Social é pioneira em orientar desde 2005 o trabalho intersectorial, no entanto, não indica quem deveria realizar essa articulação, ficando apenas como uma indicação. É uma proposta essencial, mas que pouco se efetiva se não estiver direcionada nos documentos oficiais.

²³ Secretarias de Políticas para as Mulheres.

²⁴ Secretarias de Políticas para a Igualdade Racial.

²⁵ Secretaria de Direitos Humanos.

A intersectorialidade requer uma cultura de diálogo, parceria e coordenação entre os envolvidos, superando barreiras institucionais e promovendo a troca de informações e experiências. Cabe pontuar que a intersectorialidade não prevê somente a soma de esforços diferentes, mas sim um trabalho integrado, no qual os saberes se atravessam. Ao trabalhar em conjunto, os diferentes setores podem aproveitar suas respectivas vantagens e recursos para enfrentar desafios de forma mais abrangente, sustentável e inclusiva.

No que diz respeito às políticas de caráter nacional, é evidente o surgimento de uma tendência na América Latina de novas políticas sociais centradas em direitos, que adotaram a intersectorialidade como um de seus eixos principais. Essa tendência tem várias causas subjacentes, entre elas os efeitos limitados das tentativas anteriores de enfrentamento da pobreza e, com isso, o crescimento dos riscos de instabilidade social e, conseqüentemente, política (CEPAL, 2009). Também é certo que não é uma tendência uniforme, dada a realidade dos diferentes contextos institucionais, orientações ideológicas dos governos e graus de influência dos organismos internacionais (ACUÑA; REPETTO, 2009; REPETTO, 2009) (apud CUNILL-GRAU, 2005, p. 39).

A autora Cunill-Grau traz diversas experiências em sua pesquisa sobre intersectorialidade em países da América Latina, onde acontece em um mesmo país diversas modalidades de aplicação, conforme podemos verificar diferenças e convergências, como no Chile e México, nos quais os programas intersectoriais acontecem de forma descentralizada, em que o esforço é “(..) adotar o território como marco de ação (..)” (Ibidem, p. 40). A atuação acontece nos espaços sociais e institucionais próximos às residências dos beneficiários, através de sistemas integrados com institucionalidade única; ou a intersectorialidade ocorre como nas experiências da Colômbia e Chile que o foco é promover direitos de modo integral a grupos específicos, como idosos e crianças; ou a partir de um Sistema Intersectorial de Proteção Social, como no caso do Chile que olha de forma multidimensional o desenvolvimento pessoal, familiar e social através de ações e provisões sociais integrais e intersectoriais, a partir de necessidade específica de proteção social. Portanto, a abordagem intersectorial pode ser direcionada para um fim determinado.

A imagem abaixo elaborada por Cunill-Grau (2005) demonstra a tradução de mancomunidade (união de setores para um fim comum) (que pode ser total ou parcial) que compartilham informações, recursos e responsabilidades, e supõe alterações (fortes ou frágeis) nas estruturas organizativas.

Imagem 5: Intensidade da ação intersetorial

QUADRO 2. INTENSIDADE DA AÇÃO INTERSETORIAL DE ACORDO COM NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO DOS MECANISMOS DE GESTÃO E EXECUÇÃO E DAS ESTRUTURAS ORGANIZATIVAS

| Alta integração | Baixa integração |
|--|---|
| Compartilha-se a formulação das decisões, monitoramento e avaliação <i>(Incorporação no ciclo de políticas)</i> | Apenas uma parte do ciclo de políticas é contemplada. Por exemplo, um plano de ação básico, coordenado por alguma instância central, no qual intervém um órgão intersetorial de caráter técnico. |
| Planejamento conjunto | |
| Programação orçamentária comum | |
| Monitoramento e avaliação compartilhados | As atividades básicas de planejamento, elaboração do orçamento e avaliação continuam assumidas setorialmente. |
| Compartilha-se a execução das decisões, a informações os recursos (mancomunidade) | Compartilham-se somente assuntos operacionais. Por exemplo, transferência de informação sobre um mesmo público. |
| Ações, recursos e responsabilidades compartilhadas com funcionamento em rede | O financiamento das ações fica a cargo de uma autoridade central. |
| Produzem-se alterações nas estruturas organizativas setoriais <i>(Estruturas orgânicas suprasetoriais ao menos para a governança comum)</i> | Não existem arranjos para a ação intersetorial, salvo algum tipo de instância técnica multissetorial. |
| Intersectorialidade de alta intensidade | Intersectorialidade de baixa intensidade |

Fonte: Cunill-Grau, 2005.

A abordagem intersetorial é uma busca de governos brasileiros desde o final do século 20, a exemplo da Política de Saúde, que em 1990 através da Lei nº 8.080, no artigo 12, prevê a criação de comissões intersetoriais para as discussões do Sistema Único de Saúde (SUS) (BALDO e LÜCKMANN, 2015), no qual já se tinha uma ideia de saúde na sua integralidade. Um exemplo de política intersetorial apontada pelos respectivos autores é o Programa Saúde na Escola (PSE) que visa desde 2014 “integrar ações de promoção, prevenção e atenção à saúde”, através de estratégias entre educação e saúde, com o objetivo de atender integralmente a saúde dos estudantes da rede pública da educação básica (ibidem, p. 89). Outra política que pode-se citar nessa perspectiva é o Programa Bolsa Família, que é uma articulação da Assistência Social com a Saúde e Educação, na qual cabe à educação repassar a frequência escolar dos

estudantes, função estritamente burocrática, para o recebimento do benefício às famílias.

Intersetorialidade e participação também estão nas diretrizes do Programa Bolsa Família (PBF), em que se buscou integrar ações de saúde, educação e assistência social para acompanhamento das condicionalidades do Programa (Lei nº 10.836, 2004). Posteriormente, o Plano Brasil sem Miséria incorporou a intersectorialidade como um de seus princípios, decorrente da adoção do conceito de pobreza multidimensional, que demanda um conjunto articulado de ações para além de transferência monetária. Para sua concretização foram instituídas três instâncias interministeriais: o Comitê Gestor Nacional, o Comitê Executivo e o Grupo Interministerial de Acompanhamento (Decreto n. 7.492, 2011) (MARCONDES; SANDIM e DINIZ, 2018, s/p.).

Essa é uma importante política para garantir o acesso e permanência na escola e de superação da pobreza, mas não se sabe ao certo como essa intersectorialidade atende as demais vulnerabilidades das famílias e dos estudantes, como moradia, por exemplo, entre outras, e como acontece esse acompanhamento familiar, e quais são as perspectivas para quando não puderem mais receber o benefício. Esse é um dos *gaps* da efetivação intersectorial.

É necessário que as políticas intersectoriais atendam as necessidades identificadas, visando assim contribuir para o fortalecimento dos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com Baldo e Lückmann (2015, p. 90), “as políticas públicas desenvolvidas intersectorialmente requerem planejamento, uma vez que os programas e ações necessitam adequar-se à realidade de cada município”, além de uma avaliação. Nesse sentido, as políticas intersectoriais podem ser elaboradas em grandes estruturas institucionais, mas são as especificidades dos territórios que influenciam seu êxito.

Percebe-se que muitos são os desafios que a intersectorialidade exige. A pesquisa dos autores (ibidem, p. 91) apontam diversos, como o acúmulo de responsabilidades dos atores sociais, as quais somam-se as atividades inerentes da própria profissão e mais da articulação que a intersectorialidade impõe. Também a dificuldade de consenso das ações a serem realizadas, dada a diversidade de visões, assim como a dificuldade de diálogo entre as políticas públicas e definição de prioridades.

Em uma pesquisa sobre o processo de construção da intersectorialidade no Programa Saúde Escola, os autores Farias et al. (2016) apontam que os desafios encontrados a partir do estudo de caso foram: o conflito de interesse entre saúde e

educação, deficiência na comunicação entre os setores, poucos interlocutores além da saúde e educação, sendo uma das maiores dificuldades em “operar uma política necessariamente intersetorial, explicitada num ambiente com atores que possuem agendas setoriais previamente montadas e sem espaço suficiente para a correta execução da política” (p. 266).

Para a superação desses desafios, Baldo e Lückmann (2015) apontam que é necessário a institucionalização do trabalho intersetorial, em que este venha ser uma parte e não uma obrigação, além de se ter condições estruturais básicas, incluindo pessoal, planejamento e vontade política, ou seja, a intersetorialidade precisa ser constante e concreta e não apenas uma prática emergencial para lidar com situações extremas.

As políticas de superação de desigualdades, como a pobreza e de atenção social vem incorporando a intersetorialidade como diretriz ou estratégia de ação governamental desde a década de 1990, mas é a partir de 2003, que se consolida e outro tema ganha força, a transversalidade²⁶ (MARCONDES; SANDIM e DINIZ, 2018).

Pelo viés da construção de ações e políticas comuns em benefício de uma comunidade, a intersetorialidade desenvolvida por uma experiência popular em saúde e cultura (FERRUGEM et al, 2015), buscou articular diferentes áreas do conhecimento e setores sociais, incluindo a educação, professores e estudantes, saúde, psicologia e assistência social. Os resultados dessa iniciativa demonstram que a convergência interdisciplinar amplia os olhares para as questões surgidas no trabalho individualizado, mas também contribui para o fortalecimento de espaços coletivos que servem para trocas de experiências, participação, fortalecimento dos indivíduos e a reflexão crítica.

Para esse grupo de pesquisadores das áreas da saúde, assistência, psicologia, e especialistas em saúde da família e comunidade, a intersetorialidade “pressupõe articulação e integralidade das ações, buscando romper com a lógica neoliberal de fragmentação das intervenções” (ibidem, p. 508). Os mesmos evidenciam que “quanto mais esta relação entre os setores é realizada de forma próxima e parceira, há maior

²⁶ Segundo o site Educabrazil: “Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em 11 jun. de 2023.

possibilidade de o trabalho ser efetivo e qualificado, com impactos positivos para a comunidade em questão” (ibidem, p. 510). No entanto, apontam o quanto é difícil concretizar de forma efetiva essa relação intersetorial alinhada com a realidade dos serviços. E que na experiência foi mais um trabalho da área da saúde na educação, e, com isso apontam que “a intersetorialidade deve estar presente nas políticas, de maneira que estas estejam permanentemente interconectadas (..)” (ibidem, p. 510).

A interface entre intersetorialidade e educação é relevante, pois reconhece que a educação é um campo que se beneficia significativamente da colaboração entre diferentes setores e atores para promover resultados mais abrangentes e de qualidade. Algumas das principais conexões entre intersetorialidade e educação são:

1. Políticas educacionais integradas: A intersetorialidade permite a integração de políticas e ações provenientes de diferentes setores, como educação, saúde, assistência social, segurança pública, esporte, lazer, cultura, organizações sociais, entre outros, que pode resultar em abordagens mais holísticas e abrangentes para a educação, abordando não apenas a dimensão acadêmica, mas também aspectos sociais, emocionais e de saúde dos estudantes.

2. Acesso e inclusão: A intersetorialidade pode contribuir para melhorar o acesso e a inclusão na educação, especialmente para grupos vulnerabilizados. A colaboração entre diferentes setores pode identificar e superar barreiras, como a falta de transporte, necessidades especiais, questões socioeconômicas, entre outras, permitindo que mais pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade.

3. Educação integral: A abordagem intersetorial reconhece a importância de uma educação que promova a aprendizagem integral, indo além do ensino tradicional e incluindo experiências práticas, atividades culturais, esportivas, saúde e bem-estar, entre outros aspectos. A colaboração entre setores pode enriquecer o currículo escolar e proporcionar oportunidades diversificadas de aprendizado.

4. Parcerias e recursos compartilhados: A intersetorialidade na educação incentiva a formação de parcerias entre escolas, governos locais, organizações não governamentais e setor privado. Essas parcerias podem facilitar o compartilhamento de recursos, conhecimentos e expertise, ampliando as oportunidades educacionais e fortalecendo a capacidade de atuação.

Todos esses aspectos acima corroboram para a formação integral, a qual implica em um trabalho em rede, ampla articulação, constante vínculo, planejamento e ações complementares entre os setores, relações horizontais entre os sujeitos e instituições com o objetivo de garantir a integralidade das ações a serem alcançadas e envolvimento dos diversos segmentos sociais (CORÁ e TRINDADE, 2015).

Em resumo, a intersectorialidade na educação busca ampliar a visão sobre o processo educacional, reconhecendo a interdependência com outros setores e promovendo a colaboração entre eles. Essa abordagem visa uma educação mais inclusiva, integrada e voltada para o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando suas necessidades e potencialidades de forma ampla. Como é o caso da adoção na prática do Plano Nacional de Educação (PNE) que estipula estratégias intersectoriais para atendimento a estudantes com deficiência, o qual deve incluir órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, além da parceria com as famílias (Lei nº 13.005, 2014) (MARCONDES; SANDIM e DINIZ, 2018).

Libâneo (2001) afirma que a gestão intersectorial constrói relações sociais mais justas, proporcionando o reconhecimento do trabalho cooperativo e participativo, uma vez que, as experiências dos profissionais envolvidos são perceptíveis nas ações efetivadas no âmbito escolar.

Espera-se que as ações intersectoriais operem intervenções sobre os problemas na sua amplitude e complexidade, rompendo com a lógica parcializada das instituições governamentais que estão organizadas para o atendimento de forma fragmentada. Exige-se, portanto, articulação e integração entre as políticas sociais e ir além do trivial que a literatura brasileira nos revela, onde se apresentam ações intersectoriais sempre e apenas entre a educação, assistência social e saúde. É necessário pensar em ações que contemplem também a segurança pública, desenvolvimento social, cultura, entre outros, além da participação de outros segmentos e da sociedade civil, o que possibilita observar as distintas dimensões do indivíduo, além de diretrizes claras sobre como efetivar as ações intersectoriais.

As ações intersectoriais e transversais apesar de não ser tarefa fácil, são fundamentais para avançar nos indicadores sociais da população.

Referências bibliográficas:

- BALDO, Luana Cristina. LÜCKMANN, Luiz Carlos. A intersectorialidade como estratégia de implementação de políticas públicas. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. ISSN: 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 5. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.05.282. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/cec3/f7ad91e56321b10fa0aedd798b0ea1be9457.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2023.
- CORÁ, Élsio. José. TRINDADE, Letícia. De Lima. Intersectorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 81–94, out. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Tfq87BMCyppykJpwvtSS9jJw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 29 jun. 2023.
- CUNILL-GRAU, Nuria. A intersectorialidade nas novas políticas sociais: uma abordagem analítico-conceitual. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. – N. 26 (2016) - Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2005- 176p.; 28 cm. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2026.pdf#page=36>>. Acesso em 29 jun. 2023.
- FARIAS, Isabelle Carolline et al. Análise da Intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 261-267, abr. 2016. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712016000200261&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e02642014>.
- FERRUGEM, Renata Dutra. FUNK, Camila Samara. SOUZA, Renyelle Schwantes de. MACHRY, Denise Santos. SOUZA, Camila Coelho de. Bonde do Cine: uma experiência intersectorial de educação popular em saúde. **Rev. APS**. 2015 out/dez; 18(4): 507 - 511. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15747/8231>>. Acesso em 29 jun. 2023.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MARCONDES, Mariana Mazzini. SANDIM, Tatiana Lemos. DINIZ, Ana Paula Rodrigues. Transversalidade e Intersectorialidade: mapeamento do debate conceitual no cenário brasileiro. **Administração Pública e Gestão Social**, vol. 10, núm. 1, p. 22-33, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3515/351557762003/html/>>. Acesso em 29 jun. 2023.
- Biblioteca de vídeos:**
- Intersectorialidade e políticas públicas (TV PUC). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0syebpij9hs>>.
- SUS e políticas públicas intersectoriais (Faculdade de Saúde Pública do SUS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8od9QzT3_fl>.
- Diálogos: Políticas Públicas Intersectoriais (UnBTV). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-CaptGhEbXA>>.
- Universo Uno | Entrevista: Intersectorialidade na esfera pública (Unowebtv Unochapecó). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D4UInljhXxs>>.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS JUVENTUDES

Miriam Abramovay²⁷
Marcos Vinícius Sales²⁸

Resumo

A educação de Jovens e Adultos, EJA, é uma modalidade de ensino que objetiva oferecer oportunidade de escolarização a pessoas que não concluíram a educação básica no tempo regular. Apesar de ser reconhecida como um mecanismo importante de combate à exclusão escolar, a modalidade convive com diversos desafios que inviabilizam, muitas vezes, a sua realização como foi idealizada. Este trabalho pretende entender como a EJA se efetiva, para as juventudes, contando com entrevistas para analisar a percepção de responsáveis sobre o tema em alguns Estados e Municípios e de pesquisadores, tendo como foco a situação dos jovens que a frequentam. Foram entrevistados gestores de seis estados brasileiros, responsáveis por organizar a oferta da modalidade em seus estados e assegurar seu funcionamento. O texto traz, ainda, algumas recomendações para o fortalecimento da política nacional da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: EJA. Educação. Juventudes.

Abstract:

Youth and Adult education, known as EJA in Brazil, is a teaching modality that objectively offers schooling opportunities to people who have not completed basic education on time. Despite being recognized as an important mechanism for combating school exclusion, the modality faces several challenges that often make it unfeasible to carry it out as envisioned. This work aims to understand how EJA is effective, relying on interviews to analyze the perception of those responsible for the topic in some States and Municipalities and researchers on the topic, focusing on the situation of young people who attend it. Managers from six Brazilian states were interviewed, responsible for organizing the offer of the modality in their states and ensuring its operation. The text also provides some recommendations for strengthening the national youth and adult education policy.

Keywords: EJA. Education. Youth.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída legalmente no Brasil como modalidade de ensino, fundamental e Médio, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, destinada àqueles que não

²⁷ Doutora em Educação (Université Lumière Lyon 2), coordenadora no programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências (Flacso Brasil), pesquisadora da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE).

²⁸ Doutorando em Sociologia e Antropologia (PGSA-UFRJ). Pesquisador no programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências (Flacso Brasil).

estudaram na idade escolar própria, em atendimento à demanda de jovens e adultos analfabetos, à baixa taxa de escolaridade e ao atraso escolar, cujos índices, historicamente, compõem a realidade educacional do nosso país (BECKER, KELLER, 2020).

Tal iniciativa representou uma conquista para a sociedade brasileira que, através da EJA, pode incluir nos processos escolares os sujeitos mais excluídos do sistema. Como é amplamente conhecido, a educação é um mecanismo importante para garantir a participação cidadã e viabilizar oportunidades de mobilidade social.

Apesar disso, este instrumento político esbarra nas desigualdades de gênero, classe e raça, aprofundadas durante a pandemia da Covid-19, principalmente no que tange à educação e ao trabalho precarizado dos jovens. Segundo Therborn (2010), a desigualdade é uma violação dos direitos humanos, pois é parte do conjunto de fatores socioeconômicos que afeta um grande percentual da população menos favorecida, limitando-a a acessar direitos sociais mínimos, como educação, assistência à saúde, habitação e cultura (ABRAMOVAY et al. 2022, p. 31).

Conviver com essas desigualdades têm sido um obstáculo para que a EJA realize sua função social, ou seja, ser um lugar para aprendizagem e socialização daqueles que foram privados do direito a estudar, principalmente às juventudes, na qual a escola é o eixo central do processo de socialização e construção da identidade. Tal recorte está relacionado à condição juvenil que corresponde ao modo como a sociedade posiciona os jovens em determinadas estruturas sociais.

A EJA surge como uma política de inclusão, na medida em que o Brasil enfrenta problemas de evasão, atraso escolar e analfabetismo funcional em seu cotidiano. Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negros e indígenas ou estudantes com deficiências (UNICEF, 2021).

Num contexto de muitas adversidades e desafios, conhecer as percepções dos gestores e como analisam as políticas públicas da EJA é uma das possibilidades para refletir sobre como as políticas públicas deveriam ser mais inclusivas e protetivas.

O objetivo desta pesquisa é conhecer a EJA e sua situação atual, considerando os impactos da pandemia da Covid-19 e dos últimos quatro anos, tendo como foco a situação das juventudes que frequentam a modalidade.

Atualmente, o setor educacional na América Latina e no Caribe enfrenta as graves consequências da pandemia da Covid-19. Como já foi documentado em outras pesquisas, esta foi a região onde as escolas permaneceram fechadas por mais tempo entre 2020 e 2021 (Huepe, Palma e Trucco, 2022; CEPAL, 2022a). Entre as consequências deste fechamento estão potenciais perdas de aprendizagem, aumento das desigualdades e aumento do número de alunos que deixaram de frequentar a escola (UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022; CEPAL, 2022a)²⁹.

Para alcançar tal objetivo foram entrevistados técnicos das secretarias de educação de seis estados brasileiros (Alagoas, Maranhão, Paraíba, Piauí, São Paulo e Rio Grande do Norte) e especialistas de relevância que estão vinculados a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); Comissão de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão).

As entrevistas foram realizadas com o suporte de Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) e são do tipo semi-estruturadas, com um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, pois ajudam a conhecer os participantes e suas percepções, ao mesmo tempo em que dão espaço para que outros aspectos sejam levantados durante a interação, construindo um conhecimento horizontal.

Os recursos tecnológicos foram usados para provocar uma sinergia no contar e escutar sobre a EJA e suas situações particulares em cada estado, observando formas de expressão por sons, feições, olhares, silêncios, entre outros. Executar as tarefas de pesquisa remotamente trouxe muitas dificuldades adicionais ao trabalho de campo inerentes à presença em espaços virtuais, mas também promoveu diversos aprendizados. O limite de conectividade, os sons e imagens que falham, os ambientes compartilhados de trabalho, os barulhos, os alinhamentos nas agendas etc. são elementos que redefiniram os moldes tradicionais de fazer pesquisa e afetaram as subjetividades dos pesquisadores e dos pesquisados no percurso.

²⁹ Tradução nossa.

Em todas as entrevistas houve um esforço de aproximação entre pesquisadores e as interlocuções seguindo caminhos diversos, apesar de um roteiro de perguntas pré-estabelecido. Deixar os entrevistados à vontade para falar de si e explorar os temas na medida em que aparecem nas falas, é uma maneira de valorizar as experiências expostas durante as entrevistas. As perguntas estavam focadas na situação da EJA, dificuldades pedagógicas, materiais didáticos e currículos, evasão e permanência, professores e formação continuada, financiamento da política, educação profissional, futuro da política, entre outros. Durante o texto as entrevistas estão sinalizadas pelo nome do estado ao qual o depoimento pertence e o ano em que a entrevista aconteceu. No caso dos especialistas, usou-se o sobrenome e o ano em que a entrevista foi realizada. Essa é uma maneira de não expor os entrevistados

Para pesquisar através das TIC's houve um grande esforço por parte da pesquisadora tanto para efetivar os contatos, mesmo com a colaboração da FGV, como para realizar as entrevistas em profundidade de forma não presencial e nesse sentido houve uma mudança nos parâmetros ao realizar entrevistas de maneira indireta, com a mediação das tecnologias de comunicação e com o agravante que não foi possível entrar em contato direto com jovens que frequentam a EJA.

Na análise dos dados encontrados na investigação empírica, adotamos a análise de conteúdo - uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todos os tipos de documentos e textos. Esta análise, que conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a compreender os seus significados a um nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 8).

O objetivo da análise de conteúdo é alcançar níveis mais profundos de compreensão dos fenômenos que constituem a nossa investigação. Essa técnica permite perceber as informações nas entrelinhas, a partir de um conjunto de falas, posturas, entonações, reações projetadas no contexto da entrevista e que mudam de acordo com os ritmos em que a conversa se desenvolve.

O texto passeia por alguns aspectos importantes da educação de jovens e adultos, questões de aprendizagem, o impacto das desigualdades sociais, a situação da

educação profissional, os obstáculos à consolidação da modalidade, investimento público e conclusões na qual são pontuadas algumas recomendações.

1. A Educação de Jovens e Adultos em Perspectivas Gerais

A EJA no Brasil tem evoluído ao longo do tempo, impulsionada por mudanças na legislação, políticas públicas e uma crescente compreensão da importância de oferecer oportunidades educacionais para pessoas de todas as idades. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades educacionais (analfabetismo e evasão escolar) no país.

Com suas raízes históricas profundas, a Educação de Jovens e Adultos assumiu diversas especificidades através do tempo. No período colonial, por exemplo, os padres jesuítas tinham papel importante com ações educativas missionárias em grande parte com adultos. O objetivo era difundir o evangelho, mas também ensinar “normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 15)³⁰.

A Primeira República (1889) expandiu a educação como um todo, mas a alfabetização de adultos continuou limitada, sem nenhum tipo de política que pensasse a educação do grande número de analfabetos que existiam. Embora, anos antes, com o decreto nº 3029, de 09 de janeiro de 1881, redigido por Rui Barbosa, conhecido como Lei Saraiva, que estabelece pela primeira vez restrições ao voto dos analfabetos. Isso trouxe novos elementos na problemática do analfabetismo. Como afirma Souza (2011):

[..] até então, o direito ao voto estava ligado a questões de natureza econômica e social, mas não especificamente ao grau de instrução do eleitor. Tem-se, assim, colocada em dúvida a capacidade de discernimento do analfabeto [...]. Assim, o analfabetismo começou a se destacar como vergonha nacional (SOUZA, 2011, p. 20).

Durante o governo de Getúlio Vargas, a educação, como um todo, teve grande enfoque. Porém, a educação de jovens e adultos ficou sem lugar nas políticas educacionais de tal governo. O objetivo central do Governo Vargas era formar mão-de-

³⁰ O salto histórico entre o período colonial e a Primeira República se dá pela dificuldade de encontrar dados e informações correspondentes a esse período.

obra para um processo acelerado de industrialização que acontecia no país. Mesmo com essa prioridade, em 1940, eram altos índices de analfabetismo. Em face disso,

O governo decide criar um fundo destinado a alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1942, Capanema (ministro da educação e saúde na época) apresenta a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) [...] O fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos (MAMÉDIO, 2019, p. 15).

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942), trouxe como novidade o “ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado aos adolescentes a partir de 13 anos e adultos” (MAMÉDIO, 2019, p. 14).

A partir da década de 40 o governo federal realizou o lançamento de diversas campanhas para contornar o desafio do analfabetismo. Com início em 1947 e duração até 1963, a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, pregou que qualquer pessoa escolarizada poderia alfabetizar aqueles que não possuíam domínio dos códigos da língua portuguesa, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação (SOARES & PEDROSO, 2016, p. 252).

Em seguida foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962- 1963) e as Comissões de Cultura Popular e Programa Nacional de Alfabetização (1963-1964) (ROCCO, 1979, p. 45).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)³¹, que entrou em atividade em 1969 e durou até 1985 também teve uma atuação significativa na alfabetização de adultos. O movimento, assim como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, defendia que qualquer pessoa, sem formação específica para a docência, poderia contribuir com a alfabetização da população.

³¹ Fundado em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379. Vinculado ao ministério da educação, ele tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964. O MOBRAL se propunha a alfabetizar 11.4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar de fato somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. O Mobral organizava-se nos níveis federal, estadual e municipal através de comissões mobilizadoras que viabilizavam os recursos necessários, inclusive a mão de obra, e buscavam o público a ser alfabetizado. Disponível em: <http://querepublicaessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html>. Acesso em 10 out. 2023.

Na perspectiva de Soares e Pedroso (2016, p. 252) “o voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho” foram características que dominaram as iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos durante muitos anos.

Essa visão de Educação de Jovens e Adultos foi alvo de muitas críticas, dentre as quais estava não preparar, adequadamente, professores para trabalhar com essa população (SOARES & PEDROSO, 2016, p. 254). Os autores descrevem que,

No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis, recomendando uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES & PEDROSO, 2016, p. 255).

As ideias de Paulo Freire, por exemplo, foram ganhando força e tiveram seu auge no final dos anos 50, marcando o início de uma mudança substancial na abordagem educacional. O autor problematizou os processos políticos-pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos e expandiu a noção de alfabetização para além do simples aprendizado funcional, trazendo uma crítica às metodologias de ensino que se assemelhavam àquelas usadas com crianças e adolescentes.

Dentre todas as experiências realizadas por Paulo Freire, chama atenção seu período como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina, onde segundo Soares e Pedroso (2016, p. 252) foi possível ampliar as experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais.

O processo de alfabetização se dava nos espaços da cidade cedidos por distintas instituições e a prefeitura participava com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares (SOARES & PEDROSO, 2016, p. 252).

Entretanto, de acordo com Sanchez e Silva (2023),

Durante a década de 1970, o período militar trouxe a proibição da utilização de autores como Paulo Freire. Para o Estado, as propostas desse autor, por exemplo, não eram adequadas a uma proposta de educação desejada por eles. Os anos de repressão são representados por uma educação voltada para

preocupações políticas, econômicas e principalmente ideológicas que pretendiam conservar o status quo (SANCHEZ & SILVA, 2023, p. 132).

A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu o direito à educação para todos, independentemente da idade, e enfatizou a importância da EJA como um componente essencial do sistema educacional.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96³², a EJA viveu um novo momento, sendo afirmada como uma importante política pública para reinserir os sujeitos que não completaram o ensino básico na idade adequada novamente na escola. Esse momento representa a institucionalização da EJA no país.

A Lei reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996).

Em 2004, o campo da EJA foi profundamente marcado pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no MEC, com um departamento dedicado à implementação de políticas para jovens e adultos (IRELAND, 2022, p. 96).

Essa especificidade traz para o contexto da educação de jovens e adultos um público caracterizado pela extrema vulnerabilidade social. Em linhas gerais, quem frequenta a EJA são pessoas pobres, jovens que se evadiram da escola por necessidade ou desinteresse, meninas que tiveram gravidez durante a educação básica; adultos e idosos analfabetos; ex-presidiários etc.

A EJA todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da educação de jovens e adultos (RIBEIRO et al. 2015, p. 36).

Um dos nossos entrevistados apresenta uma visão objetiva da função da EJA para os indivíduos em situação de vulnerabilidade e da importância da escolarização para a inserção na sociedade:

³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 out. 2023.

A educação de jovens e adultos é um desafio. A gente tem uma dívida com essa população, né? Então, é uma dívida social que muitas vezes ela, a própria população, o próprio público que seria o público-alvo, que está fora da EJA, não tem esse entendimento. As pessoas estão encontrando dificuldade de entender a necessidade e a importância da escolarização não só como fator de emprego, de colocação no mercado de trabalho, que era uma coisa muito forte alguns anos atrás e que hoje ultrapassa isso, é uma questão de inserção na sociedade. A escolarização é fundamental para que a pessoa possa se inserir na sociedade. É um dos nossos slogans aqui com o pessoal. Se a pessoa tem dificuldade ou se ela nunca foi à escola, se ela tem dificuldade de se inserir nas novas tecnologias, ela não consegue nem fazer uma reclamação de uma conta de água, de uma conta de energia, não consegue receber o seu pagamento por falta dessa escolarização, que é fundamental para essa inserção social hoje (São Paulo 2, 2023).

2. Educação De Jovens e Adultos e Aprendizagem

O público da EJA é atravessado por inúmeras diversidades. Esse aspecto é reforçado por todos os entrevistados na pesquisa: “São estudantes diversos e que têm trajetórias diversas (Paraíba, 2023)”. No geral, são jovens que abandonaram a escola, têm um olhar crítico sobre a mesma e, em certos casos, foram expulsos desse espaço. Há que se considerar que existe uma falta de identificação dos jovens com a escola que, para além das desigualdades sociais, serve de incentivo para que estes sujeitos evadam das mesmas e consideram que seu futuro não passa pela escolarização:

A gente também identifica que a escola não é mais um lugar na vida deles, é uma coisa indiferente. Tem gente que fala que é dessa geração, mas na verdade é uma falta de perspectiva, uma falta de vontade. Não há no âmbito escolar, familiar, social ou comunitário evidências de que o processo de escolarização traz perspectivas de futuro. A vida material vai se distanciando da escolarização (São Paulo 1, 2023).

Um dos fenômenos apontados pelo campo é a Juvenilização da EJA. Ela consiste em um aumento significativo de jovens na modalidade que, em tese, não foi pensada para eles:

Estamos vivendo uma situação muitíssimo delicada nas escolas. Há um entendimento de que, pelo fato da educação de jovens e adultos ser a partir dos 15 anos para o ensino fundamental. Então, todo menino que repete de ano ou que é indisciplinado, deve ir para EJA. E aí o menino fica esperando completar 15 anos para ser empurrado lá. E educação e a política de EJA não é para isso. A política de EJA é a gente ofertar uma política pública para atender aquelas pessoas que estão querendo voltar a estudar por necessidade ou por desejo e a gente dá conta disso. Isso está dificultando muito o nosso processo formativo, está dificultando muito a convivência do educador da educação de jovens e adultos com esse educando, porque nem

ele quer a EJA, nem a EJA é para ele. Ele foi empurrado para ali. A gente recebe muitos pedidos para que os alunos mais novos voltem para o diurno. Essa é uma parte dos problemas que a gente enfrenta (Rio Grande do Norte, 2023).

Os entrevistados apontam que o aumento do número de jovens potenciais que estão entre 15 e 29 anos está “inchando” a modalidade: “A gente está inchando a EJA. Os jovens estão indo para uma modalidade que tem muito menos apoio do que a educação básica regular. Eles são menos atendidos, com uma qualidade pior (Sarmiento, 2023)”.

Embora exista este obstáculo, os jovens retornam a EJA para entrar no mercado de trabalho, com esperança de ter acesso à universidade e em alguns casos quando trabalham há a exigência: “Eles voltam para acelerar e entrar no mercado de trabalho. Alguns querem fazer universidade e outros vem porque já trabalham e têm a exigência do diploma. A gente tem o retorno do jovem que está trabalhando e o chefe cobra (Alagoas, 2023)”.

Lidar com um público que convive com tantas dificuldades faz, mais ainda, com que a EJA tenha que pensar metodologias de ensino e aprendizagem que sejam compatíveis com a realidade de seus estudantes. Os professores, por exemplo, precisam dialogar com estudantes de gerações diferentes numa mesma classe, entendendo que cada um deles possui um tempo de vida, diferentes capitais culturais e aprendizado particular.

O desafio principal da EJA, num geral, é resgatar os sujeitos que estão fora do período escolar e possibilitar a eles uma aprendizagem significativa, viabilizando uma participação ativa no mundo letrado ao qual pertencem (OLIVEIRA et al, 2012, p. 183). O autor completa tal ideia afirmando que:

Os alunos atendidos pela EJA formam um grupo muito diversificado, que venceu barreiras para estar de volta à escola e que luta diariamente contra o cansaço e outros obstáculos de sua vida cotidiana para estar na sala de aula. Essas pessoas não estão lá em vão, elas voltam a estudar “por necessidade (o mercado de trabalho e a sociedade valorizam altamente o saber letrado), desejo (realização dos sonhos, de projetos de vida) e direito (conquista de algo que lhe é devido)” [...]. São indivíduos que possuem muitos conhecimentos, mas são taxados como “repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis..” [...], porque a conjuntura social os discrimina, pelos saberes formais que não dominam, por não haverem concluído sua escolarização (OLIVEIRA, et al, 2012, p. 191).

Não se pode desconsiderar que o letramento e o domínio de certos códigos de linguagem escrita e oral são determinantes para a inclusão dos sujeitos na sociedade e para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, o cotidiano da EJA pode ser entendido como um enfrentamento das desigualdades sociais, afirmação dos direitos humanos e democratização das oportunidades de participação social (MASAGÃO et al. 2015, p. 36).

A Educação de Jovens e Adultos vem contribuir para a igualdade social numa sociedade onde o código escrito ocupa lugar privilegiado, onde a leitura e a escrita são bens relevantes e o não acesso a eles, [...] impede o atingimento da cidadania plena; vem reparar o direito a escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade do ser humano na sociedade (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 69).

Bernard Charlot, pesquisador francês na área de sociologia da educação, parte da reflexão sobre a relação entre os indivíduos e o conhecimento, especificamente a noção de "relação com o saber". Charlot (2000) argumenta que a maneira como as pessoas se relacionam com o conhecimento e a aprendizagem é influenciada por diversos fatores, como seu ambiente social, cultural e experiências de vida. Nas palavras do autor,

[...] a relação com o saber é a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

Nussbaum (2014) complementa as contribuições de Charlot afirmando que,

[...] nada é mais determinante para a democracia que a educação dos seus cidadãos, onde serão inculcados hábitos e pensamentos pelo resto de suas vidas. Poderão aprender a fazer perguntas, conhecer a diversidade, saber respeitar e compreender as diferenças para aprofundar o pensamento crítico (p. 75).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deve dialogar com aspectos que compõe a realidade de seus estudantes. A escola, como um espaço de intercâmbio, é crucial para o desenvolvimento da autonomia e capacidade crítica. Ela transmite o patrimônio cultural e científico da humanidade (Morin, 2000) e proporciona a aquisição de capital social e cultural, segundo Bourdieu (1974). Esses capitais podem ser instrumentalizados de diversas formas, principalmente para garantir melhores condições de vida. Esta perspectiva ressalta a importância da escola.

A compreensão da educação como um direito decorre de certo consenso cultural quanto à importância da educação formal para o desenvolvimento das pessoas nos aspectos econômicos, pela possibilidade dos mais escolarizados alcançarem acesso a melhores empregos e colocações no mercado de trabalho, permitindo-lhes alguma ascensão social, o que torna a educação algo a ser almejado socialmente (SAMPAIO & HIZIM, 2022, p. 274).

Durante a pesquisa de campo, nossos entrevistados expuseram diversas falas que vão ao encontro da temática aprendizagem. Muitos relatam que muitas vezes o currículo não é compatível com a educação de jovens e adultos e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ignora a EJA. Além disso, destacam que há problemas com o tempo escolar, a falta de formação específica de professores e dos materiais correspondentes: “A dificuldade é ter um currículo significativo para esse público e ter pessoas (professores e gestores) que possam fazer a acolhida desse público (Costa, 2023)”.

Um dos entrevistados chama a atenção para a questão do currículo e do tempo escolar que, em especial, difere do ensino regular e relata que o público da EJA é composto por muitos estudantes trabalhadores: “Muitos são trabalhadores, empobrecidos e que estão na informalidade (Costa, 2023)”.

A particularidade do estudante da EJA é, a todo momento, ressaltada como um fator de impacto para a elaboração de materiais didáticos e currículos. Os entrevistados apontam que este é um grande desafio para os professores, gestores e demais profissionais da equipe pedagógica devido a falta de acesso a fontes e outros suportes.

A gente vê que o professor não tem onde pesquisar. Não tem material para EJA de fácil acesso, material que trabalhe o cotidiano, o trabalho, o dia a dia do mercado de trabalho. Então, a gente só encontra, na maioria das vezes, material para o ensino médio e para o ensino fundamental. Tudo que é direcionado para a EJA a gente tem mais dificuldade até para criar (Alagoas, 2023).

Este cenário deu abertura para os estados pensarem currículos e materiais didáticos específicos para seus contextos. De modo geral, os entrevistados afirmam que as secretarias possuem diretrizes, mas os professores têm autonomia para desenvolver o currículo e trabalhar em sala de aula a partir do que consideram pertinente.

Outro aspecto que não se pode desconsiderar sobre este tema é a unanimidade, entre os entrevistados, sobre a relação que os conteúdos trabalhados na educação de jovens

e adultos devem assumir com a trajetória e cotidiano dos próprios estudantes, tendo como referência os contextos locais e as culturas específicas.

Nós devemos olhar e utilizar as potencialidades locais através da história de vida (São Paulo 2, 2023).

A gente sempre considera que o currículo da educação de jovens e adultos é aquele que melhor atende a sua comunidade. Esse é o melhor currículo (Maranhão, 2023).

Eu costumo dizer que, se eu fosse professora de EJA, se hoje estivesse nessa sala de aula, com EJA, O meu material didático seria as narrativas e histórias de vida dos alunos da EJA. Você faz uma brochura de primeira qualidade, trabalha tudo ali dentro (Rio Grande do Norte, 2023).

Eles precisam aprender coisas que podem usar no seu dia a dia. A EJA não pode continuar sendo um reflexo pobre do ensino que é feito para as crianças e jovens da educação regular. Tem que ter outro sentido (Ireland, 2023).

Trazer os jovens de volta para escola é uma tarefa desafiadora para os gestores de todos os estados que participaram da pesquisa. Vale lembrar que a chamada pública está prevista na Lei que regulamenta a oferta de educação de jovens e adultos. Apesar da obrigatoriedade, os entrevistados pontuam dificuldades nesse processo.

A gente faz uma busca ativa, uma campanha anual por matrículas. Estamos fazendo um monitoramento dos que fazem matrícula, mas não permanecem. A gente usa as mídias digitais, vai a feira, vai a igreja, é na boca a boca, usa carro de som. É uma busca na comunidade, no território. A gente vai aos locais de difícil acesso. A gente faz atividades culturais, a gente faz a EJA descentralizada, levando professores a locais de difícil acesso (São Paulo 2, 2023).

Uma das entrevistadas destaca que a modalidade EJA “não é uma coisa da matrícula, é do convencimento, não é uma obrigação, é um desejo (São Paulo 1, 2023)”. Nesse sentido, a importância da busca ativa e dos estados adotarem diferentes estratégias para alcançar o público e trazê-lo de volta à escola:

[..] a gente usa muito as redes sociais e as escolas mobilizam bastante nesse aspecto, né? A escola, ela tem muita autonomia nesse fazer, porque como ela está lá no território, ela conhece bem sua comunidade. O que a gente faz é orientar para que haja esse chamamento. Isso potencializa os espaços da escola, considerando que a escola, ela sabe muito bem quem são essas pessoas, ela conhece muito bem suas comunidades, né? Ela sabe bem quais são as necessidades que aquele local tem de atendimento. Então acaba sendo o espaço da escola o mais potencializado para essa convocação (Maranhão, 2023).

São feitas ações planejadas, uma busca ativa, a gente faz camiseta, a gente faz panfleto, a gente faz matrícula em praças públicas. Os gestores participam dessas ações conhecidas como “Dia D”. Nós fizemos um chamamento para as 21 gerências regionais, todas tem que fazer a mesma ação, elas podem

diversificar o dia, mas o dia d precisa ser feito. A gente usa música, enfim. (Piauí, 2023).

Esta realidade é descrita pelos representantes dos outros estados. As mídias sociais assumem centralidade na chamada pública, mas não dispensam as ações presenciais, com especial cuidado relacionado às diversidades.

Nós elaboramos vídeos no Youtube para os canais institucionais para convidar os próprios estudantes a se matricularem na EJA. Uma iniciativa ainda incipiente que ainda não foi suficiente. A gente fez a última campanha de jovens, mulheres trans, e chamando também e falando do direito social, né? (Paraíba, 2023).

Apesar de todos os esforços, nem sempre as chamadas públicas alcançam o êxito esperado. Os entrevistados relatam que esta é uma tarefa dividida entre as secretarias de educação e as unidades escolares e que, nem sempre, as escolas cumprem com essa obrigação. Tal desencontro causa um grande vácuo na circulação de informações sobre matrículas na EJA.

Cada estado contou como tem organizado a oferta da EJA. É importante ressaltar que existe autonomia para oferecer a modalidade de acordo com o projeto de educação que o estado tem vigente. Os depoimentos indicam um o reconhecimento do estudante da EJA como trabalhador. Tal aspecto influencia a forma como a modalidade se dá, valorizando novamente as características territoriais.

[..] a gente tem tentado fazer uma discussão onde o ensino para ser ofertado para a educação de jovens e adultos, ele deve corresponder à particularidade de cada local e é o que a gente defende. A gente não pode falar de um Ensino unificado, um ensino generalizado. Então a prática do nosso ensino é que dá autonomia para que as escolas, para que elas estruturam seus currículos e atendam seu público a partir do local, a partir da sua vocação local, né? A gente costuma dizer que tem esse diferencial, porque a gente tem dado autonomia, inclusive curricular, para que as regionais, elas trabalhem seus currículos de acordo com a particularidade do local onde essa escola está inserida, né? Esse é o tipo de ensino que a gente tem praticado olhando para a situação geracional e olhando para o território, né? O ensino é voltado, com o olhar voltado para, já que a escola é no território mesmo, para as pessoas que estão lá (Maranhão, 2023).

É demarcado também que, dentro da modalidade, existe um esforço em acionar uma percepção do tempo diferente do ensino regular.

Dentro da oferta a gente trabalha trazendo o tempo escola, o tempo comunidade, o tempo trabalho. Nessa perspectiva de que eles lidem na

escola com o que eles lidam no dia a dia para que eles se reconheçam dentro da oferta e que permaneçam (Alagoas, 2023).

A permanência é um tema incontornável quando se pesquisa EJA. Uma modalidade constituída de sujeitos que abandonaram a escola, foram expulsos e não tiveram possibilidades de continuidade, tem esse assunto como um eixo central: “A gente consegue atrair estudantes para um ingresso, mas fracassamos na permanência. Eu acho que faltava um planejamento, um olhar diferenciado (Piauí, 2023)”.

A assiduidade escolar dos jovens que frequentam a EJA tem várias condicionantes para além das já conhecidas. A relação com o espaço físico e a falta de atração pelas escolas também precisa ser levada em consideração.

Eu acho que o ambiente das escolas é muito infantil, pensado para crianças e não acolhem e nem atraem jovens. Eles escaparam da escola porque odiavam. Eu acho que um ambiente adequado faz toda a diferença. Eu acho que a gente tem que pensar em espaços de aprendizagem adequados para as idades. A maioria das escolas não oferece isso (Ireland, 2023).

Outra política que fortalece a permanência é a concessão de bolsas – um recurso transferido diretamente para os estudantes, os quais determinam o seu uso. Os estados que possuem tal política contam que conseguem ter algum êxito na conclusão da educação básica desses estudantes. Sabe-se que as políticas de transferência de renda têm papel crucial nas trajetórias juvenis e no combate à pobreza e trazem motivação para a permanência na escola.

Aqui nós oferecemos uma bolsa permanência que atrai a demanda potencial. As bolsas são pagas pelo estado, no valor de R\$ 100. São para os alunos do ensino médio. Após a conclusão, eles têm a bolsa conclusão, no valor de R\$ 2000 para aqueles que concluem. No ensino fundamental, após concluírem, recebem uma bolsa de R\$ 500. Nós tivemos quase 50 mil certificações e esse ano nós tivemos a abertura de 263 escolas com oferta de EJA no noturno (Alagoas, 2023).

Somente a questão financeira não é suficiente para fortalecer a permanência dos jovens na EJA. Todos os entrevistados, sem exceção, afirmam que é preciso atenção e cuidado à saúde mental, emocional, principalmente pós-pandemia: “A gente criou guias de acolhimento da EJA e nesses guias de acolhimento tem uma discussão que a gente inicia também com os professores, esse conceito do que é estudante da EJA, né? (Paraíba, 2023)”.

No campo da sociologia das emoções, tendo como foco o conhecimento, Morin reitera que o conhecimento é “[...] um fenômeno multidimensional, no sentido em que é, de maneira inseparável, ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 1996 pág. 15 apud. Abramovay et al. 2022, p. 241). Nesse sentido, é crucial atenção das equipes de gestão e pedagógicas das escolas providenciar esse acolhimento aos estudantes.

A permanência na educação tem relação direta com a discussão sobre o abandono e a evasão. Nas entrevistas essas temáticas caminharam juntas. Os interlocutores contam que a EJA sofre muito com a saída e o abandono dos estudantes, principalmente por questões do trabalho.

A questão que a gente quer dar centralidade é ser trabalhador. Quando não tem trabalho, ele permanece numa boa, mas quando tem o trabalho, muda o horário ou aumenta a carga horária, ele deixa a escola. E aí a gente tem várias entradas e saídas, né? Dessa pessoa, ao sabor dessa necessidade de trabalhar ou a necessidade de ter que sair da para trabalhar (Sarmento, 2023).

Uma boa parte da evasão da EJA está relacionada ao crescimento de trabalhos temporários e a escola começa a esvaziar. Na EJA é comum, em alguns períodos do ano, final do ano mais ainda, quando aparecem os empregos temporários, eles saírem. Já é uma rotina da EJA ter esse fluxo (Alagoas, 2023).

Tal realidade reforça a necessidade de pensar a EJA numa interseção com o universo do trabalho. O estudante trabalhador precisa ter o suporte adequado para conseguir concluir a educação básica em consonância a suas obrigações profissionais. É consenso que, através da educação, é possível expandir as possibilidades de inserção no mercado, ocupar postos de trabalho formal com direitos sociais garantidos e conquistar algum tipo de mobilidade social.

3. Marcadores: como a diversidade atravessa a EJA

Levando em consideração que a relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento recebe influência de fatos externos, pensar as desigualdades que atravessam a educação de jovens e adultos é um percurso incontornável. No Brasil, onde as marcas do racismo estrutural estão presentes até hoje, é comum vermos que os estudantes da EJA são, em sua maioria, pretos e pardos (negros). De acordo com o Censo

Escolar de 2020³³, uma pesquisa coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação de todo o país, os negros são uma maioria relevante na EJA.

Gráfico 1



Seguindo a esteira das desigualdades sociais, sabemos que o público da EJA é, em sua amplitude, pertencente às faixas mais pobres da população. Nesse sentido, vê-se que mesmo entre a população pobre, os negros são os sujeitos que mais tem sua trajetória escolar interrompida, com uma discrepância de 51,9% dos brancos na EJA Fundamental e 37,4% na EJA Médio.

Tais fatores reafirmam que para amenizar as desigualdades no país deve-se assumir como prioridade o combate ao racismo estrutural. Outros dados relevantes que corroboram o impacto do racismo estrutural na vida da população negra são sobre a população carcerária no país. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁴ mostrou que o sistema carcerário é composto, em sua maioria, por negros. Na pesquisa realizada entre 2005 e 2022, percebeu-se que houve crescimento de 215% da população branca em

³³ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_nso_escolar_2020.pdf. Acesso em 04 out. 2023.

³⁴ Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023. 357 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em 04 out. 2023.

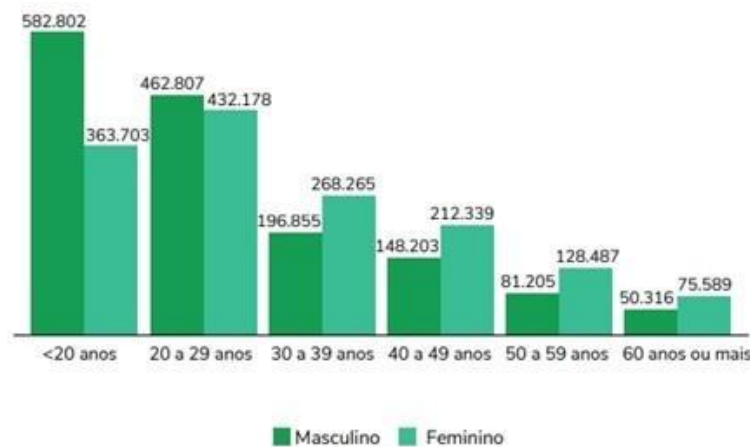
situação prisional. Mesmo assim, em linhas gerais, a taxa de encarceramento dos brancos caiu de 39,8% para 30,4% entre os presos. Enquanto isso, entre os negros cresceu 381,3%, no mesmo período. De forma objetiva, segundo o Fórum a população negra encarcerada no país é de 70%, enquanto os brancos e outras população não brancas (amarelos e indígenas) somam 30%.

Por esse ângulo, tem-se o racismo estrutural como um fenômeno que impacta diretamente os sujeitos e suas relações com o saber. Sua ocorrência tem afastado, ao longo dos anos, muitos estudantes negros da escola, privando-os de dar continuidade aos estudos, no ensino básico ou ensino superior, melhores oportunidades profissionais e, sobretudo, das possibilidades de uma certa mobilidade social. Os entrevistados afirmam que, inegavelmente, o público da EJA é negro e que este recorte tem relações com questões históricas: “Em sua maioria, quando vai para o recorte de raça é uma população preta que está lá conosco nas turmas da educação de jovens e adultos, até por questões históricas, né? (Maranhão, 2023)”.

Nas reflexões de Silvio de Almeida (2019) sobre o racismo estrutural, este é um processo de constituição de vantagens e desvantagens a grupos sociais, caracterizando-se sobretudo, não através de atos isolados ou eventuais, mas a partir de Instituições e estruturas sociais, políticas e econômicas. De tal modo, a escola como uma instituição social responsável pela transmissão dos códigos e letramento deve ter papel protagonista no combate ao racismo.

O próximo gráfico ilustra a faixa-etária e sexo dos estudantes da EJA em 2020. Vê-se que, entre os mais jovens os homens são a maioria, mas quando avançamos na faixa-etária vemos que as mulheres ganham protagonismo. Este fato está relacionado ao casamento precoce, a maternidade e a dedicação exclusiva à vida doméstica que foi imposta a muitas dessas mulheres de mais idade, o que inviabilizou a continuação dos estudos na idade escolar adequada.

Gráfico 2



NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO - BRASIL - 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os dados sobre faixa-etária e sexo demonstram que o nosso país também convive com uma disparidade entre homens e mulheres e que essas disparidades flutuam quando são relacionadas a variável idade. As mulheres de mais idade retomam a vida escolar muito mais que os homens, essa realidade se expressa em mais de uma faixa-etária (30 a 39 anos, 40 a 49 anos, 50 a 59 anos e 60 anos ou mais). No caso das faixas-etárias mais jovens, há uma concentração de homens que retornam a estudar, isso é explicado pela alta de evasão escolar e reprovação de jovens no período regular de escolarização, enquanto as jovens, atualmente, seguem terminando seus estudos ou foram obrigadas a abandonar a escola por terem engravidado ou serem obrigadas a cuidar de seus filhos e familiares. O cuidado é sempre feminino e desigual.

A situação das mulheres chama atenção pois as assimetrias de gênero são confirmadas pelos dados citados. O machismo, a misoginia e o patriarcado fazem parte de um sistema de crenças em que as mulheres são colocadas em posições desfavoráveis em relação aos homens. O casamento, o cuidado doméstico e familiar, a gravidez e a maternidade têm retirado, há séculos, a oportunidade de mulheres avançarem na sua escolarização e realizarem suas aspirações pessoais relacionadas à profissionalização. Nas falas dos entrevistados essa realidade é reconhecida.

Temos muitas mulheres e a gente sempre esbarra na questão dos cuidados com os filhos. São muitas mulheres que pararam de estudar porque casaram e tiveram filhos. Muitas mulheres saem da escola por causa do casamento ou

da maternidade. Os anos passaram, separaram ou os filhos cresceram. Assim elas estão retomando (Alagoas, 2023).

Nesse contexto de significativa oneração do feminino, foram criadas iniciativas que possibilitaram o retorno à escola para aquelas mulheres que precisam conciliar a educação com as responsabilidades da maternidade. As salas de acolhimento, realizadas no âmbito do Programa de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), são um modelo do que pode ser feito para que mulheres retomem suas trajetórias escolares com mais tranquilidade, inclusive na educação de jovens e adultos.

De acordo com Castro e Abramovay (2017):

Tradicionalmente, às mulheres tem sido confiado o cuidado às crianças e é com certa dificuldade que conseguem voltar a estudar e mesmo a trabalhar, muito embora possam ser encontrados casos em que os homens tomam para si o papel no cuidado com os filhos. As Salas de Acolhimento surgem para responder à demanda dessas jovens mães que não têm com quem deixar seus filhos para frequentar a escola (CASTRO & ABRAMOVAY, 2017, p. 271).

As autoras ponderam que as Salas de Acolhimento “colaboram para o resgate do direito à educação dos jovens do Projovem Urbano que não têm com quem deixar seus filhos quando frequentam as aulas” (CASTRO & ABRAMOVAY, 2017, p. 268) e que “essas devem ser lugar prazeroso para as crianças e que brincar e ser protegido são dimensões básicas do Programa, sem ter educação escolar como vetor” (CASTRO & ABRAMOVAY, 2017, p. 274).

É importante fortalecer instrumentos como as Salas de Acolhimento para que mulheres não precisem optar pela interrupção das suas trajetórias escolares. Sabe-se que as questões familiares e domésticas são os motivos históricos que inviabilizam que mulheres realizem seus desejos e projetos de vida: “ainda tem a questão do marido, que às vezes não quer deixar a mulher ir continuar os estudos (Maranhão, 2023)”.

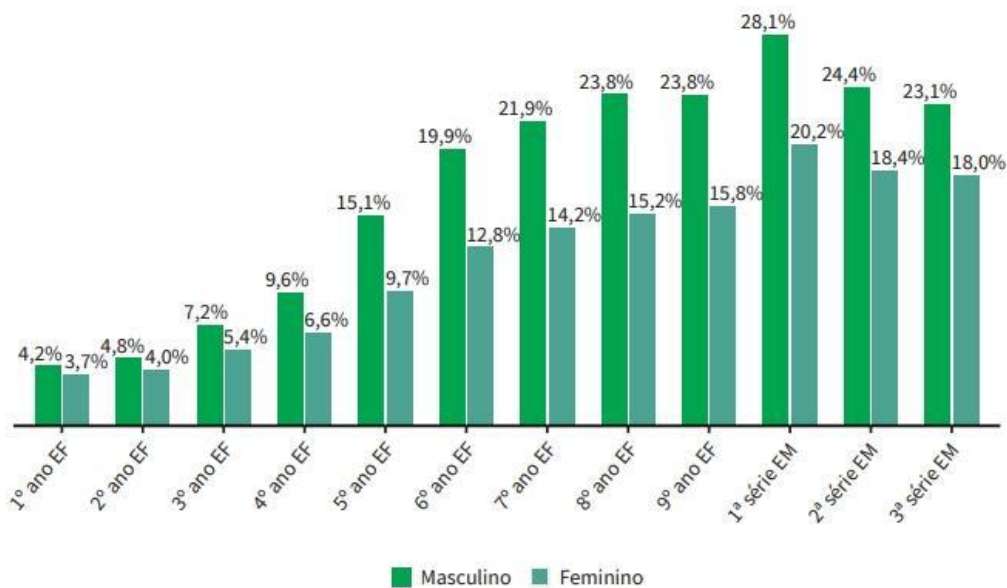
O gênero, apesar de muitos avanços sociais relevantes, persiste com um marcador social de discriminação e vulnerabilidade, desprivilegiando sobretudo mulheres. Um dos entrevistados reforça o lugar do gênero nas discussões sobre a educação de mulheres na sociedade contemporânea.

A gente vê que a maioria das mulheres, muitas vezes, deixam a escola por um período porque se casam, porque tem filhos ou porque precisam cuidar de alguém da família. São aqueles papéis femininos que a sociedade criou para as mulheres: a questão do cuidado e do casamento (Sarmiento, 2023).

Se, como apresentado pelo gráfico, mulheres mais velhas voltam a estudar porque já estão com seus filhos crescidos e independentes e mulheres mais jovens têm mais dificuldades de voltar a estudar porque precisam optar pelo sustento de filhos, cuidados com a família e/ou proibição de seus cônjuges por ciúmes, esse cenário confirma a urgência e necessidade de políticas públicas específicas para mulheres estudantes: bolsas permanências com valores diferenciados, salas de acolhimento, acompanhamento pedagógico especial e assessoria para planejamento familiar.

O gráfico abaixo ilustra a distorção série-idade no ensino fundamental e médio no Brasil em 2022. É visível que a discrepância entre os sexos masculino e feminino são significativas. Tais dados demonstram como a trajetória escolar de jovens meninos tem sido mais dificultosa nesta fase.

Gráfico 3



TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE, POR ETAPAS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO, SEGUNDO O SEXO - BRASIL - 2022

A maioria dos jovens presentes na Educação de Jovens e Adultos, na faixa-etária entre 20 e 29 anos, motivou uma aproximação da EJA com a Educação Profissional. Já que, devido às desigualdades sociais, muitos deles deixam de estudar no período regular de escolarização para procurar uma fonte de renda. Sabe-se que a inserção no mercado de trabalho sem qualificação se dá em postos de trabalho informal e precarizados.

4. Obstáculos à consolidação da EJA

Em 2008 a UNESCO realizou uma grande pesquisa na qual listou alguns desafios para a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo após mais de uma década esses desafios persistem, principalmente com a pandemia da Covid-19, com a qual as desigualdades sociais foram aprofundadas e EJA sofreu esses impactos. Os desafios são:

- 1º Desafio – assegurar o direito de todos à alfabetização e escolarização de qualidade.
- 2º Desafio – incorporar uma concepção ampliada de alfabetização.
- 3º Desafio – estimular a participação social.
- 4º Desafio – promover a formação dos educadores.
- 5º Desafio – considerar a diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem.
- 6º Desafio – elaborar e distribuir materiais didáticos.
- 7º Desafio – desenvolver uma cultura de avaliação adequada.

A UNESCO trouxe uma afirmação importante para o campo da educação de jovens e adultos, na qual expandiu a noção de aprendizagem e sua relação com a trajetória dos sujeitos inseridos nesse modelo:

A aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem todas as formas de educação e aprendizagem que visam a assegurar que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Elas denotam todo o corpo de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, por meio do qual aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem, desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades (Unesco, 2017, p. 6).

A Educação de Jovens e Adultos não pode, tão somente, reproduzir as práticas pedagógicas que são utilizadas nos anos regulares de escolarização. Os sujeitos presentes na EJA têm a ruptura dos seus estudos como uma característica que precisa, o tempo todo, ser levada em consideração. Além disso, os educadores e gestores da EJA não podem perder de vista que os estudantes convivem com outros dilemas e preocupações, muitos desses relacionados à vida e responsabilidades adultas.

[..] uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos (RIBEIRO, 2004, p. 03).

Oliveira (2012) pontua que a Educação de Jovens e Adultos deve se distanciar de uma abordagem tradicional dos conteúdos, de um trabalho amparado no senso comum, da infantilização do adulto, da desvalorização dos conhecimentos prévios dos alunos e da falta de relação entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas cotidianamente pelos educandos (OLIVEIRA, 2012, p. 191).

Ainda na perspectiva de Ribeiro (2004, p. 03), o caminho é uma escuta solidária dos sujeitos estudantes para que seja possível incorporar a pluralidade de “conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos.” A autora ainda traz uma abordagem interessante sobre os currículos dessa modalidade de ensino que, em suas palavras:

[..] precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA, adotando-se estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino (RIBEIRO, 2004, p. 02).

A aproximação com os estudantes pode oferecer linhas de fuga a uma prática de educação compensatória, favorecendo uma prática emancipatória e que fundamente uma participação social de qualidade. De acordo com Paulo Freire (1996), a educação deve ensinar a problematizar o mundo e nossa própria existência. O autor afirma que:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que em que se acham. [...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1996, p. 65).

Nessa medida, a construção de uma educação de jovens e adultos que produza sujeitos capazes de prosseguir suas vidas com inserção social e condições de participar, demanda revisão das práticas pedagógicas e currículos; engajamento dos estudantes

num processo de aprendizagem ativo; estímulo a uma convivência escolar pautada na colaboração, diálogo e valorização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes; incentivo a autonomia e pensamento crítico.

A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento (RIBEIRO, 2004, p. 03).

A oferta de EJA não encara, tão somente, os desafios pedagógicos e relacionais para enfrentar. Existem fatores sociais que vão incidir diretamente na procura e oferta de EJA nos municípios. Sampaio e Hizim (2022) listam alguns dos elementos que podem funcionar como obstáculos para que a EJA seja consolidada assim como a educação regular. Para os autores,

[..] a não disponibilidade de docentes preparados para trabalhar com as especificidades da modalidade; falta de condições para a oferta de transporte escolar no período noturno da zona rural para a zona urbana, onde se concentram as escolas com oferta de EJA; deficiências da segurança pública, vinculadas aos problemas de violência que já alcançam pequenas cidades; organização curricular que considere as características locais de trabalho e produção (SAMPAIO & HIZIM, 2022, p. 286).

Os autores complementam:

Consoante a isso, a falta de oferta da EJA em escolas próximas aos locais de trabalho configura um aspecto que inviabiliza a matrícula de muitos trabalhadores, assim como os problemas advindos da violência nas periferias das grandes cidades ou mesmo a falta da oferta de EJA no período diurno. Somam-se a isso questões como a dissociação da atividade escolar do mundo do trabalho e dos interesses do trabalhador. Esses parâmetros são elementos que colocam em pauta questões que precisam ser consideradas nas políticas educacionais de EJA (SAMPAIO & HIZIM, 2022, p. 287).

O campo aponta que os estudantes que procuram a EJA carregam consigo uma baixa autoestima e um desconhecimento de seus próprios direitos sociais e à bens culturais. Na perspectiva dos entrevistados, tal narrativa tem como consequência a naturalização da exclusão e a manutenção do status quo. Esse fator psicológico também constitui um obstáculo para que a EJA concretize sua função social, ou seja, ser “um lugar de muita potência para desfazer essas camadas de negação e dar incentivo a superação (São Paulo 1, 2023)”.

Mesmo diante dessa problemática, existe uma esperança na qual o estudante, no futuro, poderá “rejeitar a narrativa do sujeito carente, do coitado e dizer assim: “eu tenho necessidades que o estado não atendeu” Eu espero um sujeito ativo que que possa exigir os seus direitos com dignidade (Paraíba, 2023)”.

5. Educação de Jovens e Adultos e Investimento Público:

Cabe ressaltar que os pontos listados anteriormente precisam ir ao encontro de maiores investimentos na educação de jovens e adultos. Os gráficos³⁵ abaixo mostram que na última década houve um severo decréscimo nos recursos destinados a EJA. É consenso que a boa vontade dos profissionais de educação envolvidos não opera milagres, é preciso ter recursos disponíveis para que a educação alcance patamar de excelência.

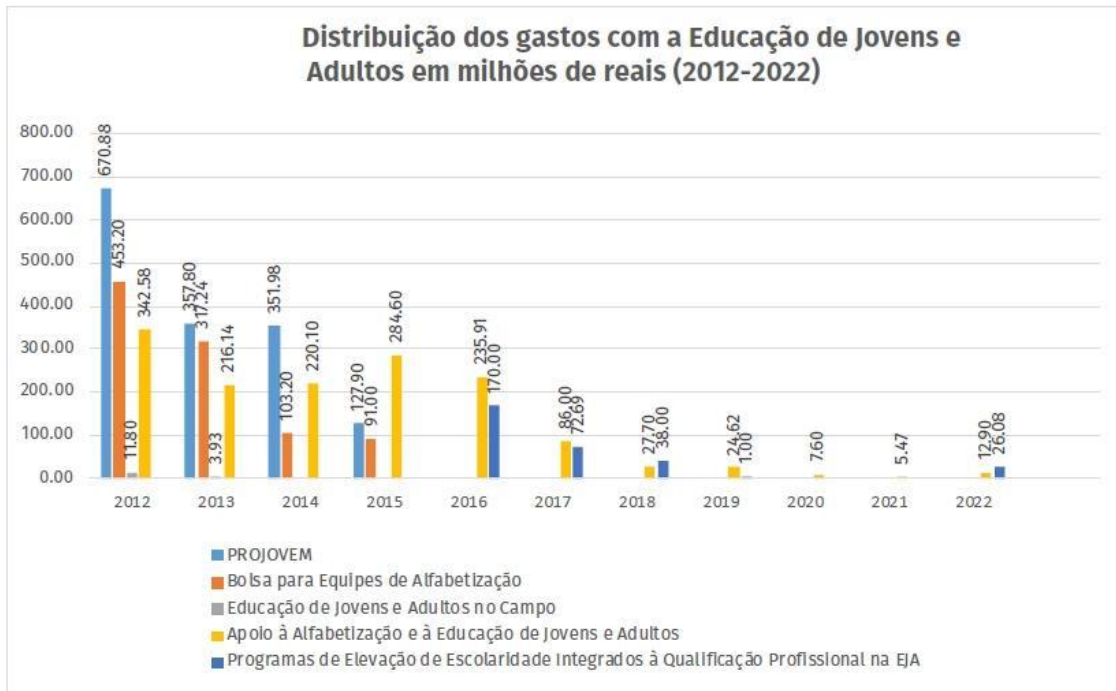
Gráfico 4



Fonte: SIOF. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

³⁵ As informações gráficas foram retiradas do Dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA” produzido pelo Movimento Pela Base (Ação Educativa, Cenpec, Instituto Paulo Freire) em 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeia.pdf>. Acesso em 04. Out. 2023.

Gráfico 5



Fonte: SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

Os gráficos acima demonstram um decréscimo preocupante nos investimentos destinados à Educação de Jovens e Adultos. A falta de recursos compromete, sobremaneira, o funcionamento dessa modalidade de ensino, sabendo que a qualidade do espaço físico, a diversidade de materiais didáticos, a capacitação dos profissionais e outros elementos dependem dessa verba. O declínio no montante de dinheiro destinado simboliza uma desvalorização da EJA e contribui para os processos de exclusão e desigualdades sociais.

A Educação de Jovens e Adultos tem potencial para convidar os sujeitos que tiveram suas trajetórias na educação interrompidas para uma nova oportunidade de aprenderem os conhecimentos tão necessários às melhores oportunidades de emprego e, inclusive, a continuidade dos estudos no ensino superior. Nesse sentido, o desinvestimento na EJA pode ser interpretado como um retrocesso social e econômico. De acordo com Ireland (2022, p. 93) “garantir o direito à educação pouco adianta sem garantir os incentivos e as condições de estudo para concretizar essa promessa”.

Na perspectiva de Ribeiro (2010), a queda no orçamento direcionado a essa modalidade de ensino revela que, material e simbolicamente, a EJA continua

transitando nas bordas da educação. Ocupando, na tradicional hierarquia que comanda o sistema educacional brasileiro, um lugar de pouco valor, o que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social da população à que se destina. A autora completa que:

De um modo geral, é possível perceber que a sociedade brasileira ainda não naturalizou o direito à alfabetização, à escolarização e aos demais processos educativos, escolares e não-escolares. Ainda não admitimos que a educação é um bem coletivo, que vai muito além do indivíduo que aprende. Na verdade, precisamos, também, educar-nos para essa compreensão (RIBEIRO, 2010, p. 2).

Os entrevistados reconhecem que a queda significativa nos recursos destinados à educação produziu maior impacto na EJA, uma modalidade de ensino já fragilizada. A percepção desses sujeitos, acompanhada dos dados apresentados, mostra como é flagrante a queda orçamentária da educação de jovens e adultos.

Nós sabemos muito bem que no governo Lula e Dilma, nós tivemos um olhar muito mais próximo para EJA, com recursos muito mais abrangentes. Porém, nos últimos seis anos a educação de jovens e adultos ficou num limbo. A gente tinha recursos na casa dos bilhões. Em 2014, nós tínhamos R\$ 2 bilhões. Agora, em 2019, fomos para R\$ 700 milhões, ou seja, uma queda tremenda nos recursos que foram colocados para a EJA (Costa, 2023).

O orçamento destinado à EJA impacta o tipo de educação que pode ser oferecida ao público. Nesse sentido, nos últimos anos foram constatadas dificuldades na elaboração de materiais didáticos – “o MEC que disponibiliza um programa de distribuição de livros didáticos e não foi renovado, então ficou a EJA sem livros (Paraíba, 2023)”. Outros temas como: melhorias na infraestrutura de espaços escolares, formação de professores e bolsas também foram afetados. Esta realidade contribui para que os estudantes evadam da escola por falta de condições adequadas de aprendizado e permanência.

6. Uma Educação que caiba na vida dos jovens: conclusões e recomendações

Especialistas em estudos de juventudes têm alertado que precisamos de uma educação que caiba na vida dos jovens e não o contrário. Este convite é importante para termos em mente que as políticas desenhadas para a educação e suas respectivas modalidades devem estar centradas em seus usuários.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma ferramenta de combate às desigualdades sociais pois objetiva concretizar o direito à educação para aqueles que foram privados desta no tempo adequado, mas não só numa perspectiva do letramento, mas sim do convite ao reconhecimento de si como sujeitos de direito.

De acordo com Sanchez e Silva (2023, p. 134) “a exclusão do ser humano na sociedade em que vive não se limita à dificuldade de ler um documento, uma placa, um jornal ou qualquer documento. Ela se torna mais cruel quando o indivíduo, mesmo alfabetizado, não se dá conta de sua participação política na sociedade”. Nesse sentido, deve-se conhecer os sujeitos da EJA do ponto de vista intelectual, mas também levando em conta suas experiências de vida para convidá-los a ressignificar sua relação com o mundo e refletir sobre suas próprias subjetividades.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 37, § 1º, é claro ao expressar esse ponto de vista para a Educação de Jovens e Adultos:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

É de suma importância pontuar que a motivação para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos está relacionada a diversas necessidades das subjetividades que buscam essa modalidade de ensino. De acordo com Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) os estudantes matriculados expressam a vontade de concluir a educação básica para “garantir um futuro melhor para si e para seus filhos, o que está normalmente associado a uma melhor inserção no mercado de trabalho e/ou à qualificação profissional direcionada a um emprego melhor” (p. 84). Os autores ainda completam que a conclusão dos estudos, para esses jovens e adultos, está atrelada à possibilidade de poder sonhar com um futuro melhor, ser “alguém na vida” e construir um futuro diferente daquele vivido pelos seus pais.

Mesmo com seu potencial transformador, o professor Timothy Ireland (2022, p. 83) aponta que “a educação de jovens e adultos tem sido tratada majoritariamente como escolarização tardia/ educação compensatória ou como um processo de formação/adaptação contínua de ‘recursos humanos’ competentes para o mercado de

trabalho.”. Esse *modus operandi* tem dificultado que o panorama desse modelo de educação aponte para um futuro de mais esperança.

Ainda de acordo com o Professor Timothy Ireland (2022),

O repensar do direito à educação no cenário atual é essencial para poder entender melhor o que esse direito representa no contexto da Covid-19 e no processo pós-Covid, que já exigiu e continuará exigindo profundas mudanças na forma e no conteúdo da educação. Esse período transitório obrigará os países a enfrentarem um debate sobre que tipo de educação será necessária para reverter as crises climáticas, sanitárias e civilizatórias. Em outras palavras, teoricamente, a educação de jovens e adultos (EJA) deveria sair com maior força desse processo de reconstrução (IRELAND, 2022, p. 88).

Se, ao longo dos últimos anos, temos vivenciado um processo de “sombria instrumentalização”, que retira da EJA o espírito crítico, criativo e transgressor, substituindo-o por uma escolarização quase sempre pautada pelo modelo do sistema regular de ensino de crianças e adolescentes (IRELAND, 2022, p. 89), é urgente uma revolução completa em todos os sentidos, que envolvam professores, estudantes, gestores, familiares e a própria sociedade civil. O autor ainda pondera que,

A recuperação do espírito crítico, criativo e transgressor da EJA se torna fundamental para contribuir com o fortalecimento dos valores democráticos e da democracia. Para tanto, a retomada da discussão sobre o que constitui o direito à educação é absolutamente necessária para garantir o direito de todos a uma educação cuja função não é a de servir como um processo de adaptação e de instrumentalização, mas de preparo para uma vida “convivencial” (IRELAND, 2022, p. 97).

Cabe considerar que a Educação de Jovens e Adultos, nos últimos anos, sofreu desarticulações em diversos âmbitos. A reforma do ensino médio, por exemplo, trouxe retrocessos para a modalidade que já convivia com dificuldades muito particulares. Os entrevistados avaliam que essa reforma prejudicou, sobretudo, as disciplinas que possibilitam a construção do sujeito e da sua cidadania e que reforçou significativamente as desigualdades.

A reforma do ensino médio foi um enxugamento das disciplinas críticas. Uma precarização da educação. Não está funcionando, os alunos têm ficado grande parte do tempo sem fazer nada. Parece que trouxe de volta a escola de pobre e a escola para rico. Na primeira se formam os que apertam os parafusos, na segunda se foram aqueles que devem pensar. A gente acaba regredindo. É uma proposta empobrecida que coloca qualquer um para poder dar aula (São Paulo 2, 2023).

Outro instrumento que fragilizou a EJA e contribuiu para um formato de educação aligeirada, tão criticada por profissionais e especialistas, foi a resolução 01/2021³⁶ que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Com a elaboração da resolução 01/2021, acabou ficando ainda mais preocupante porque o ensino, ele passou a ser, digamos assim, secundarizado, né? O ensino e a aprendizagem. Na verdade, a ideia agora é só sair certificando para gerar números. Essa é a resolução que a gente tem por que, no momento que você coloca 80% de carga horária a distância para uma educação de jovens e adultos, você está querendo desmontar a coisa, você quer acabar com tudo logo, né? Já não é tão eficiente, né? As estratégias que são utilizadas. A ideia é boa, mas a forma como é tratada não é a mais adequada. Então acaba que quem sai penalizado é a pessoa que está lá sendo atendida (Maranhão, 2023).

A EJA sofre com um não lugar. Veio aquela diretriz 01/2021 que tem vários problemas, traz um conceito de educação ao longo da vida completamente distorcido, como se a educação ao longo da vida fosse a educação especial; faz uma miscelânea dos marcos legais da EAD e da educação profissional (Paraíba, 2023).

É preciso lembrar que a pandemia trouxe efeitos severos para a EJA relacionadas ao abandono em massa dos estudantes:

A EJA na pandemia não existiu. Foi um cenário de abandono. Foi abandonada complementarmente em todos os âmbitos (municipal e estadual). Antes da pandemia a gente já fazia um esforço, depois da pandemia os estudantes não voltaram (São Paulo 1, 2023).

Os entrevistados afirmam que a modalidade conviveu com muitas dificuldades para acontecer, principalmente relacionadas ao acesso aos meios digitais. “Muito poucos acompanhavam tudo pela internet, não tiveram grandes prejuízos, mas a maior parte foi brutalmente prejudicada. Se eu disser que foi tudo maravilhoso, é mentira (Maranhão, 2023)”.

Um dos caminhos para contornar uma oferta de educação aligeirada, compensatória e puramente instrumental, bem como redimir algumas das lacunas deixadas pela pandemia é a formação de professores específicos para a atuação na EJA. Soares e Pedroso (2016) recuperam o Parecer CEB/CNE 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58):

³⁶ Ver: Ministério da Educação. Resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em 31 jan. 2024.

que afirma sobre a formação dos professores para educação de jovens e adultos “Tratar-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.

Os professores que atuam na EJA são professores concursados das secretarias de educação. Eles atuam na educação regular e complementam a carga horária na EJA. Tal dinâmica é apontada como um aspecto que compromete o desempenho profissional já que a carga horária de trabalho elevada tem efeito direto na prática docente: “é um nível de desgaste na profissão que compromete a qualidade. O professor não dá conta (Paraíba, 2023)”.

Existe uma percepção unânime entre os entrevistados que os professores, sobretudo os que atuam na EJA, precisam receber políticas direcionadas para, inclusive, garantir a qualidade das metodologias de ensino usadas na prática profissional.

Eu acho que para os professores, a maior dificuldade é lidar com esse aluno diverso. É fazer planejamento de certos componentes curriculares, de certos conteúdos adequados à EJA. É a questão da estratégia metodológica que se tem muitas dificuldades em utilizar uma metodologia que possa atender esses alunos. O professor está muito abandonado, a gente precisa dar formação continuada. As formações para a EJA existem, mas elas são pontuais, e elas precisam virar regra (Piauí, 2023).

Sabemos que quando os professores cultivam relações com os estudantes, sejam eles da EJA ou não, o processo de aprendizagem é mais eficiente e prazeroso. Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 96) pontuam que “as relações sociais entre alunos e professores são importantes para o clima escolar”. Os autores ainda ressaltam que, na perspectiva dos estudantes,

[..] o bom professor deveria saber desenvolver duas dimensões: Saber fazer, isto é, ensinar, ter conteúdo, método para tanto e saber conviver, respeitar o aluno e cuidar da individualização deste, ou associar conhecimentos acadêmicos com civilidade e sensibilidade para com os modos de ser jovem (Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015, p. 96).

É preciso criar e investir em processos de formação docente que tragam de forma enfática o compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos (PORCARO, 2011 apud. Soares e Pedroso, 2016, p. 257).

De acordo com Soares e Pedroso (2016):

Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal (p. 259).

A ideia de educação ao longo da vida tem sido discutida por diversos especialistas como um caminho para que a prática docente na Educação de Jovens e Adultos seja coerente com a trajetória dos sujeitos que a frequentam. De acordo com Robson dos Santos (2018), essa modalidade de ensino deve superar a educação formal que se processa no interior das instituições educacionais para agregar as experiências de vida e dialogar com o que os estudantes trazem consigo, levando em conta os contextos, ou seja, concordando com especialistas em juventudes quando afirmam que a educação deve caber na vida do estudante.

A EJA engloba a educação escolar, mas constitui um processo mais amplo do que aquele que se efetiva em instituições oficiais de ensino, incluindo a alfabetização, a ampliação da escolaridade e o desenvolvimento da participação social dos sujeitos na cidadania e no mundo do trabalho. Para tanto, toma as necessidades e capacidades permanentes de aprendizagem ao longo da vida social como fundamentos para a prática educativa, a partir de diversas finalidades e dos múltiplos contextos nos quais ela pode se processar, como no mundo do trabalho, igrejas, movimentos sociais, associações etc. (SANTOS, 2018, p. 145).

O Marco de Ação de Belém, “uma referência para as políticas de EJA – oriundo da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteá VI), realizada no Brasil em 2009 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com a participação de 144 países” (SANTOS, 2018, p. 145), representa um grande marco, no qual essa percepção de educação ao longo da vida ganhou visibilidade e relevância. Santos (2018) aponta que

O documento aponta que os processos de aprendizagem ocorrem ao longo da vida e não se extinguem quando a pessoa alcança a idade na qual a escolarização não é mais obrigatória por lei. Por isso, esse deve ser o “marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação” (Confinteá, 2010, p. 6), em especial para aquelas voltadas às populações excluídas dos sistemas escolares, e tem importância na medida em que constitui parte “substantiva do fomento da igualdade de oportunidades” (Valdés et al., 2014, p.78) (SANTOS, 2018, p. 146).

Esses argumentos são complementados quando o mesmo autor pondera que as identidades dos estudantes são multifacetadas a partir da experiência que vivem em

suas vidas. A bagagem que trazem consigo para a sala de aula não pode ser ignorada, principalmente porque essa bagagem, em muitos casos, serve de motivação para retomar a trajetória educacional e conquistar um diploma e transformar a realidade que vivem.

[..] ao considerar os jovens e adultos com baixa escolaridade, também é preciso ter em conta a pluralidade de identidades e inserções sociais que os caracterizam. Trabalhador, estudante, desempregado, a maternidade e à paternidade, entre outros papéis e condições sociais, passam a descrever “os outros sujeitos”, na construção de Arroyo (2012), para os quais a baixa escolaridade adiciona limites objetivos às suas aspirações subjetivas (SANTOS, 2018, p. 147).

Sabemos que a educação, por si só, não resolve todos os problemas. É preciso contar com vontade política e uma conjuntura de elementos para que a educação possa realizar seu potencial transformador. Gestores em todos os níveis, escolas, professores, currículos e possibilidade de permanência, família e comunidade precisam convergir para que todas as metas das políticas públicas sejam alcançadas.

Neste cenário de evidentes mudanças necessárias, os entrevistados discorrem sobre o futuro das juventudes que frequentam a EJA, bem como o futuro da modalidade. Um dos especialistas aponta como perspectiva futura uma urgente mudança no trato com as juventudes, entendendo suas condições e sua realidade.

Eu acho que ainda não enfrentamos a questão de como lidar com os jovens. Acho que tem um jogo: de um lado os jovens têm que estar no ensino regular até os 17 anos; de outro lado eles podem ir para a EJA com 15 anos. Muitos são convidados a deixar o ensino regular e ir para a EJA, são expulsos. Outros não aguentam mais a chatice da escola, serem tratados como crianças, acreditam que vai ser mais flexível e terminar mais rápido. A gente precisa voltar a pensar qual é a proposta para os jovens que precisam terminar a educação básica e começar uma formação profissional. A maioria já está no mercado de trabalho informalmente. Se a gente quer dar futuro, precisamos pensar em ferramentas (Ireland, 2023).

Outra especialista considera que, no futuro, a inexistência da EJA seria uma representação da inclusão de todos nos espaços escolares no tempo adequado. Mesmo que a modalidade esteja promovendo alguma inclusão, o cenário ideal é que não fosse necessário tal política.

O futuro que a gente gostaria é que não existisse educação de jovens e adultos, que todos pudessem participar da escola no momento certo e trabalhar no momento certo. E que depois os alunos iriam para a universidade. Então esse é o Panorama. Em termos objetivos, eu não sei se a

gente vai conseguir criar uma política de estado para a EJA. A gente precisa romper tanto com a questão do financiamento que vem caindo, como mudar o que está sendo feito. Andamos muito pouco. Na verdade, até agora a gente andou muito pouco. (Sarmiento, 2023).

As análises sobre o futuro da EJA têm um perfil otimista em função do retorno da Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão no novo mandato do Presidente Lula, iniciado em 2023.

Bom, eu vejo com muita esperança, muita expectativa, esse retorno da Secadi. Eu penso que é um momento importante de retomada para a gente, porque a Secadi é o nosso espaço de discussão, é o nosso espaço de interação, é onde nós conseguimos nos ver dentro dessas políticas que são para a diversidade, para as modalidades de ensino (Maranhão, 2023).

Entretanto, também é ressaltado que é preciso elaborar políticas públicas eficazes para garantir o bom funcionamento. Essas políticas, por sua vez, precisam trazer uma outra visão da EJA, com uma percepção multifocal: o professor, o estudante, os materiais, as secretarias, entre outros.

A EJA precisa de políticas públicas, senão está condenada ao fracasso. Uma política de financiamento. Precisa ter um dinheiro na mão dos meninos para incentivar a volta aos estudos. Um novo regramento de tempo para que os estudantes permaneçam na EJA com menos rigidez (São Paulo 1, 2023).
A gente precisa estar discutindo educação como uma nova proposta, incluindo outros segmentos. A educação não pode mais pensar apenas metodologicamente. Quando a gente pensa só na metodologia, a gente vai melhorar a ação do professor, não a vida do aluno. Quando a gente pensa junto a economia, a saúde, as universidades, a gente amplia o debate. Porque o futuro não é feito só com a educação, né? (Rio Grande do Norte, 2023).

Durante as entrevistas houve o interesse de conhecer o que essas pessoas, com anos de atuação na EJA, recomendam para que a política seja mais reconhecida e valorizada:

- Investir em diagnóstico para planejar investimentos no campo da Educação de Jovens e Adultos.
- Responsabilizar gestores responsáveis pela construção de políticas públicas para EJA, seja nos ministérios ou nas secretarias de educação.
- Envolver outras instituições públicas e suas instâncias no fortalecimento da EJA.
- Criar, nas universidades, formação para EJA nos cursos de licenciatura.
- Formar professores especificamente para docência na EJA.
- Realizar concursos específicos para EJA.

- Compreender a realidade do estudante trabalhador e suas especificidades.
- Diversificar a oferta de EJA para a diversidade e grupos em situação de vulnerabilidade (LGBTQIAPN+, moradores de rua e idosos).
- Ofertar educação profissional.
- Criar currículo específico com habilidades direcionadas para a EJA.
- Oferecer materiais que dialoguem com a realidade das juventudes.
- Incluir os estudantes no sistema de avaliação da educação básica.
- Criar salas de acolhimento para mulheres, fortalecendo políticas de gênero.
- Incentivar práticas de acolhimento e cuidado à saúde mental e emocional.
- Melhorar a infraestrutura dos espaços escolares, criando atividades culturais e esportivas, espaços de participação e convivência.

Esta pesquisa se debruçou sobre a educação de jovens e adultos. Não é objetivo esgotar as questões que permanecem em aberto e carecem de pesquisas em profundidade e presenciais. Este panorama apresentado representa um recorte de algumas questões que ainda precisam ser investigadas. Não se pode desconsiderar que a participação dos entrevistados foi fundamental para que conseguíssemos concluir a pesquisa com tantas informações pertinentes. Consideramos que existe espaço para dar continuidade a pesquisa com a possibilidade de outras descobertas.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary García; WAISELFISZ, **Júlio Jacobo**. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Porque frequentam. Brasília-DF: Flacso-Brasil, Oei, Mec, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam et al. (orgs). **Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da covid-19**. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022. 288 p.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth; SANTOS, Robson; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane. A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 5, p. 35-35, 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Gênero e cuidado em políticas: salas de acolhimento do projoovem urbano. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 264-291, 2017.

CEPAL. Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. Jan. 2024. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/node/61210>. Acesso em 02 fev. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Penso, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

IRELAND, Timothy D. Do supletivo à aprendizagem e educação de adultos em 40 anos. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

MAMÉDIO, Rita de Cassia. **A EJA como direito na legislação e na política educacional brasileira**: uma análise da década de 1930 ao contexto atual. 2019. 61 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 732, 1999.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2000.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e Justiça Social**. Portugal: Pedagogo, 2014.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa. **Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181, 204, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Unesco, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por. Acesso em 28 dez. 2023.

PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; RIBEIRO, Eliane. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

RIBEIRO, Eliane. Educação de jovens e adultos no Brasil: conquistas e controvérsias. **Congressos Ibero-americano de Educación**. Buenos Aires, 2010.

RIBEIRO, Eliane. Os sujeitos educandos na EJA. **TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar.. e aprender por toda a vida. Boletim**, v. 20, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão; JÚNIOR, Roberto Catelli; HADDAD, Sérgio. (orgs). A avaliação da EJA no Brasil: Insumos, Processos, Resultados. **Relatos de Pesquisa**, n. 39, 2015. 58 p.

ROCCO, Gaetana Maria Jovin. **Educação de Adultos: Uma Contribuição para seu Estudo no Brasil**. São Paulo, Loyola, 1979.

SAMPAIO, Carlos Eduardo; HIZIM, Luciano. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 271-298, 2022.

SANCHEZ, Dariana; SILVA, Marcos. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Intersaberes**, v. 12, n. 41, p. 129-141, 2023.

SANTOS, Robson. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, p. 32-32, 2018.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, p. 251-268, 2016.

SOUZA, Emerson José. **Alfabetização de jovens e adultos na Primeira República: as Escolas regimentais**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Programa de Pós – Graduação Educação, Cuiabá, 2011.

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos estudos CEBRAP**, p. 145-156, 2010.

UNICEF. Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro. **UNICEF**. 28 jan. 2021. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em 31 ago. 2023.

ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS DE VIDA DE JUVENTUDES DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Rayssa Ávila do Valle³⁷

Resumo:

Apresenta-se um levantamento bibliográfico sobre projetos de vida das juventudes do campo no Brasil, em um diálogo com a educação. A partir de um estudo exploratório, descrevem-se os conceitos de “projeto de vida”, “juventude” e “do campo”, que definiram as buscas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Foram selecionadas para análise mais detida 2 teses e 2 dissertações que se aprofundam na relação entre escolarização e projetos de vida de jovens do campo, considerando a Educação Básica e as histórias de vida dos pesquisados. A escola é associada pelos sujeitos das pesquisas à crença na sua contribuição para as oportunidades e condições de vida dos jovens. Outros temas recorrentes são: permanência no campo versus migração para a cidade, trabalho, família, gênero, sociabilidades, diversidade das juventudes do campo.

Palavras-chave: Juventude do campo/rural. Expectativas de futuro. Projeto de Vida.

Abstract:

It is presented a bibliographical review about life projects of Brazilian rural youth, in a dialogue with education. From an exploratory study, the concepts of “life project”, “youth” and “rural” are described, defining the search in the Capes’ Bank of Theses and Dissertations. Two theses and two dissertations were selected for more detailed analysis, concerning the relationship between schooling and life projects of rural youth, considering Basic Education and life stories of young people. The school is associated by the research subjects to the belief in its contribution to the opportunities and living conditions of young people. Other recurring themes: staying in the countryside vs. migrating to the city, work, family, gender, sociability, diversity of rural youth.

Keywords: Rural youth. Expectations of future. Life purpose.

Introdução

Apresenta-se neste artigo um uma revisão bibliográfica, precedida de um estudo exploratório, que procura descrever o que a literatura tem apontado sobre os projetos de vida das juventudes do campo no Brasil, delimitando um recorte que dialoga com a educação. Pergunta-se: como os jovens do campo percebem o desafio da escolarização? Quais são suas expectativas em torno da escolarização e projetos de futuro?

As pesquisas e as políticas públicas devem questionar que escola se quer enquanto sociedade e, mais importante ainda, que busquem saber dos próprios jovens

³⁷ Especialista em Estudos Brasileiros, pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo; especialista em Cultura & Educação pela Flacso/Brasil; mestranda em Culturas & Identidades Brasileiras pela Universidade de São Paulo.

que escola querem, de forma alinhada aos seus projetos de vida. Pois, apesar de serem os principais beneficiários dos processos educacionais, os estudantes nem sempre são lembrados com a centralidade devida na política pública e mesmo dentro da hierarquia característica da cultura escolar, já que:

(..) persistem os entraves institucionais, materiais e simbólicos que limitam o exercício mais pleno desse papel pela juventude. Muitas vezes, os jovens se tornam espectadores de processos – sobretudo os de cunho educacional – nos quais são, da primeira à última instância, os principais sujeitos de interesse (RIBEIRO; MACEDO, 2018, p. 113).

Este artigo parte de três conceitos muito discutidos, especialmente quando em diálogo com a educação: “projeto de vida”, “juventude” e “do campo”. Um estudo exploratório sobre esses significados baliza a revisão bibliográfica feita a seguir, a fim de identificar as principais reflexões em torno desses temas interrelacionados, feitas por pesquisadores, por movimentos sociais e pelos próprios sujeitos, lutando por seu espaço na agenda pública.

1. Estudo exploratório

A começar pelo “projeto de vida”, entende-se que o sentido delineado quando o sujeito olha para o próprio passado constitui, dentre outros aspectos, sua identidade, bem como o fundamento para as escolhas a serem feitas por ele ao voltar-se para o futuro, direcionando seu projeto de vida. Essa visão se alinha à de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), que, na esteira de Bronk, afirmam a articulação da identidade com a construção de projetos de vida:

Nesse sentido, a formação da identidade e a construção de um projeto de vida são processos correlatos e altamente imbricados, uma vez que compartilham do enfoque nas crenças, nos valores e nos objetivos do sujeito. No entanto, embora estejam evidenciados em uma mesma etapa de vida e compartilhem o mesmo enfoque, trata-se de construtos diferentes, uma vez que a identidade se refere a *quem* somos e queremos ser, enquanto o projeto de vida se *refere ao que nos queremos tornar e por quê* (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.37, grifos dos autores).

No campo da psicologia, os referidos autores citam uma vasta tradição que coloca o sentido da vida relacionado ao propósito, ao projeto de vida dos sujeitos, mobilizando planos, objetivos e comportamentos de curto e longo prazos, conectando-se ao que é mais central em cada identidade e procurando impactar o mundo além de

si. São constituintes do projeto de vida uma certa estabilidade (isto é, uma não efemeridade, ainda que contemple flexibilidade), objetivos de longo prazo e a característica organizadora que mobiliza o sujeito em ações mais imediatas direcionadas ao que lhe é vital. No entanto, é o longo alcance no tempo que articula as metas do sujeito à sua identidade, conectando passado e futuro (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Os autores frisam ainda a relação com a experiência contextual no projeto de vida: “Cada sujeito tem uma forma muito particular de interagir com os contextos em que vive, articulando seus valores, interesses e vontades às possibilidades do contexto para a construção de seu objetivo mais amplo.” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.31). O território é um dos contextos em que jovens vivem (por exemplo, no campo ou na cidade), podendo configurar-se como um dos fatores de diversidade em suas expectativas de futuro. No campo, o acesso a políticas e serviços públicos é muito mais restrito que na cidade, interferindo nas possibilidades de decisão quanto ao projeto de vida (CASTRO, 2016).

No entanto, é importante entender o que significa ser “do campo”, buscando superar um dualismo simplista ou essencialista entre rural e urbano, conforme se propõe em muitos dos estudos sobre juventudes do campo (CARNEIRO, 2005; CASTRO, 2015; LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015; MARTINS, 2021). A definição do IBGE para situação de domicílio, que orienta também a definição da localização das escolas no Censo Escolar, entre “rural” ou “urbana”, é recorrentemente discutida, pois assim determina:

Localização: demarcação definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a classificação dos espaços rurais e urbanos. Há duas opções: zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou zona rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana). O perímetro urbano do município é definido por meio de lei municipal baseada no plano diretor do município – principal instrumento da política de desenvolvimento e expansão urbana (BRASIL, 2023, p.77).

De acordo com Maria José Carneiro (2005), por exemplo, pode-se criticar essa definição porque independe do número de habitantes e das condições de infraestrutura e serviços do aglomerado populacional (seja sede municipal ou sede distrital), bem como não corresponde às visões das pessoas que vivem nos diferentes contextos.

Geraldo Leão e Maria Isabel Antunes-Rocha (2015) também criticam esse entendimento estereotipado e tradicional, que determina o rural por uma negação, o não urbano, sendo que essa divisão pode ser muito tênue na prática.

Elisa Guaraná de Castro (2015) ainda problematiza a associação, presente no senso comum, do campo com o atraso e da cidade com o progresso, implicando na representação social da população do campo subordinada à urbana, a seu serviço, o que acarreta impactos econômicos, sociais e simbólicos. Essa subordinação e a compreensão do campo como espaço de trabalho, e não de vida, poderiam em parte explicar por que esse território tem historicamente menos acesso a serviços públicos. Uma situação que se pode entender, de certo modo, como herança do escravismo.

Além disso, muitos autores lembram as transformações ocorridas nas comunicações e nos transportes nas últimas décadas, possibilitando uma aproximação entre o que se entendia antes como os mundos rural e urbano, em termos de valores e de circulação de pessoas e informações (CARNEIRO, 2005; CASTRO, 2015; LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015). Com isso, atualmente essa divisão acaba por se tornar artificial em alguns aspectos.

Há ainda mais uma camada teórico-conceitual que contribui também como um posicionamento político e que é recorrentemente referida nos estudos de juventudes do campo. Conforme Leão e Antunes-Rocha sintetizam:

O conceito de campo vem se afirmando na prática social e científica como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo rural para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relativas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra, com as águas e com as florestas. (...) Desde então, o termo passa a designar o lugar, os sujeitos, suas práticas, acrescentando a intencionalidade de resistência e luta por mudanças na realidade camponesa (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p.19-20).

Portanto, o conceito de “campo”, enquanto território, deve ser entendido como um espaço material e imaterial de produção da vida, que não se limita à distinção geográfica, pois, pelo contrário, envolve dimensões simbólicas, culturais, econômicas, políticas, sociais (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015).

Adicionalmente, se em um primeiro momento a consolidação da categoria “juventude rural” nos anos 2000 auxiliou o enfrentamento de sua invisibilidade na agenda pública, aproximando diversos movimentos que se fortaleceram pela sua

articulação, em um segundo momento gerou-se o risco de uma perspectiva homogeneizadora, que camufla as múltiplas identidades de jovens do campo. Assim, a literatura e os movimentos sociais passaram a se valer da designação “juventudes do campo” quando pretendem realçar essa diversidade e subverter a oposição dicotômica contida em rural/urbano (CASTRO, 2015; FERRARI, 2020).

Cabe, assim, aprofundar o estudo das juventudes do campo, pois a “juventude”, por sua vez, não deve ser compreendida como uma simples transição da infância para a idade adulta, mas como um espaço temporal no qual acontecem experiências de vida importantes por si só, vividas por sujeitos de direitos, cujas histórias e demandas devem ser reconhecidas e encaminhadas, por meio de seu exercício de participação política e social (BRASIL, 2014; RIBEIRO; MACEDO, 2018).

Nesse contexto, vale celebrar o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), instituído pela Lei 12.852/2013, que estabelece uma representação da juventude que foi amadurecendo no debate público ao longo de toda a década anterior. De acordo com uma pesquisa de João Paulo Macedo e Castro (2005), sobre estudos publicados pela Unesco na década de 90 em torno da problemática da juventude, violência e cidadania, foi no decorrer desse período que a discussão sobre o jovem se deslocou do tratamento como problema sociológico para a perspectiva política. A juventude, enquanto categoria analítica, se refere aos jovens, que são indivíduos identificados segundo um recorte etário definido institucionalmente, na tentativa de estabelecer contornos para uma ideia de transitoriedade entre ciclos de vida, que consta no imaginário social. É questionável esse caráter transitório a que fica relegada a juventude, entre a infância e a vida adulta, uma vez que este é um não lugar. Mas o recorte por idade serve como ponto de partida para a categoria analítica, que absorve uma camada política quando posiciona os jovens como atores sociais que vivenciam uma condição específica, a juvenil, e que se manifestam, reivindicam e desejam ser ouvidos para que possam exercer sua cidadania.

A partir da tese de Macedo e Castro, para Marília Sposito (2007), naquela ocasião de deslocamento do discurso, os jovens passaram de segmento social no âmbito das políticas setoriais para constarem como objeto de intervenção do Estado na formulação de agenda pública, sendo um conjunto de atores sociais e políticos concretos ao qual se

deve dar atenção específica. Se, na década de 90, as instituições e o mundo adulto oscilavam em sua relação com a juventude, encarando-a ora como protagonista de um futuro promissor para a sociedade, ora como ameaça à ordem social, associando jovens à delinquência, os anos 2000 coroaram o entendimento de que os jovens são sujeitos de direitos e partícipes de propostas de intervenção.

Assim, o discurso sobre e pelos jovens enquanto sujeitos de direitos viabilizou o Estatuto da Juventude, que, por sua vez, instituiu com força de lei a especificidade dos direitos desses atores sociais e políticos. Isso fica explícito quando, por exemplo, o documento coloca como uma diretriz geral:

proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviço à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental (BRASIL, 2013).

Note-se assim que o jovem é considerado em sua integralidade, com um amplo conjunto de direitos em diversos âmbitos, importando suas especificidades geracionais. Chama a atenção também o sexto princípio do Estatuto (BRASIL, 2013), que declara o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude. Esse princípio ressoa com o recurso discursivo utilizado pelos movimentos dedicados à defesa dos direitos dos jovens: ainda que a legislação trate de “juventude”, no singular, o discurso político em grande parte das vezes emprega “juventudes”, no plural, como uma referência à diversidade de jovens e suas culturas (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELISZ, 2015; BRASIL, 2014).

Em se tratando de direitos e diversidade, cabe então voltar a pensar sobre o direito à educação dos jovens do campo, que tampouco podem ser entendidos como um grupo homogêneo. Na seção dedicada ao direito à educação no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), ocorre a remissão a outros documentos referentes à Política Nacional da Educação no Campo. Entre esses documentos, é possível encontrar a definição de “populações do campo” no Decreto de número 7.352/2010. São elas:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

É fundamental que todos esses grupos sejam nomeados na regulação da política de educação no campo. Isso é uma conquista dos movimentos sociais vinculados a cada um desses grupos, reunidos nesta política em função da sua característica comum relacionada à vivência no campo, gerando singularidades nas formas de seu direito à educação ser garantido. Fica evidente o desafio que é atender a essas especificidades, assim como está dada a obrigação do Estado de assegurar que nenhum desses grupos fique negligenciado na disponibilização de serviços públicos educacionais. É preciso então pensar que há ainda a condição juvenil para agregar uma camada interseccional a essa diversidade.

2. Metodologia

Para a revisão bibliográfica, depois do estudo exploratório, foram feitas buscas por meio de palavras-chave no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Considerando-se os distintos posicionamentos políticos implicados ao utilizarem-se as expressões “juventude do campo” ou “juventude rural”, as palavras-chave utilizadas nas buscas formaram as quatro seguintes combinações: “Juventude rural” e “futuro”; “Juventude do campo” e “futuro”; “Juventude rural” e “Projeto de vida”; “Juventude do campo” e “Projeto de vida”.

A intenção não foi examinar exaustivamente o material encontrado, mas sim selecionar algumas teses e dissertações para identificar as principais questões de pesquisa relacionadas ao assunto. Diante da lista de resultados da busca, aplicou-se um filtro nos programas de pós-graduação, separando aqueles que dialogam com a área de concentração da Educação.

A partir disso, foi organizada uma planilha com os dados de identificação dos trabalhos filtrados e seus respectivos resumos, para, com a leitura destes, identificar temas principais e secundários explorados. O rol de temas se formou pela enumeração dos já conhecidos mediante estudo exploratório e pelo acréscimo dos que recorriam ao longo da leitura dos resumos.

Descartados os trabalhos que em seus resumos revelavam enfocar tempos históricos não contemporâneos e/ou traziam a palavra “campo”, mas, devido à sua polissemia, não se referiam ao território, aplicou-se um novo filtro, desta vez, nos temas

encontrados: a opção feita direcionou-se à abordagem de “Escola/Educação Básica” e/ou de “História de vida”, para recortar o nível de ensino e trazer à tona a memória dos sujeitos pesquisados, que se articula com as identidades e a diversidade dos jovens, sendo fundamental para seus projetos de vida. Com isso, foram selecionados os trabalhos para leitura integral e análise mais aprofundada nesta revisão bibliográfica.

3. Resultados e discussão

Os resultados das buscas com as referidas palavras-chave parecem demonstrar uma descontinuidade nos estudos entre 2014 e 2018, de modo que, para os fins deste artigo, o recorte foram os anos mais recentes (2019 e 2020), totalizando 81 trabalhos. Não foram encontrados trabalhos de 2021 em diante no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave utilizadas. Em uma primeira análise, percebeu-se como a associação de temas é mais frequente na Educação, uma vez que, ao filtrar os programas de pós-graduação relacionados a essa área de concentração, ficaram 39 trabalhos, ou seja, quase a metade.

Com a leitura dos resumos, formou-se uma lista de temas relacionados às trajetórias de vida dos jovens (temas identificados: “Projeto de vida/Expectativas de futuro”; “História de vida”); níveis, etapas e modalidades de ensino (temas identificados: “Escola/Educação Básica”; “Educação do campo/Pedagogia da alternância”; “Ensino Superior”; “Educação Profissional e Técnica”; “Educação não formal”); questões presentes nos estudos de juventude do campo (temas identificados: “Inserção do jovem na produção agrícola”; “Dilema entre ficar ou sair do campo”; “Relações de poder e dominação simbólica”; “Participação social/política”; “Relação com família”; “Trabalho e/ou profissionalização”; “Cultura e/ou lazer”; “Socialização/ Convivência”); marcadores sociais da diferença³⁸ (“Gênero”; “Raça”; “Classe”; “Sexualidade”; “Religião”), além de “Docência e Gestão Escolar”.

Apenas um trabalho foi retirado por não tratar do tempo histórico contemporâneo, mas outros 29 foram dispensados por usar a palavra “campo” com

³⁸ Conforme definição de Zamboni (2014, p.15): “Entre essas características, algumas têm um peso profundo na definição da experiência dos indivíduos. Elas estão ligadas a relações de poder e sistemas de dominação mais amplos, sendo responsáveis pela produção e reprodução de desigualdades. É para refletir sobre esse tipo de diferença que a perspectiva dos marcadores sociais da diferença foi elaborada.”

significados distintos do de território (como sinônimo de “área de estudos” ou como o conceito bourdieusiano de “campo”). Ficaram somente 9 trabalhos, corroborando o que muitos estudiosos apontam: a invisibilidade das juventudes do campo nas pesquisas acadêmicas (CARNEIRO, 2005; WEISHEIMER, 2013; LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015; CASTRO, 2015; MARTINS, 2021). Vale ressaltar que, quando o resumo não evidenciava o território, pressupôs-se que o foco estava nas juventudes urbanas, pois estas são hegemônicas e constituem o padrão, isto é, se não há especificação, é a elas que se refere.

Por fim, ao filtrar os temas principais ou secundários, optou-se por selecionar os trabalhos que abordavam “Escola/Educação Básica” e/ou “História de vida”. Como resultado, 2 dissertações e 2 teses foram escolhidas para leitura integral. Elas contemplam uma diversidade regional, bem como se relacionam com distintas formas de oferta de Educação Básica. Patrícia Araújo (2020) realizou sua pesquisa qualitativa junto a 5 jovens que estudavam em 2 escolas de Ensino Médio regular e que viviam em comunidades rurais dos municípios mineiros de Governador Valadares e São Geraldo da Piedade. Débora Mate Mendes (2020) coletou suas fontes com até 60 jovens de 2 escolas de Ensino Médio no sistema modular de ensino (SOME) da Reserva Extrativista do Rio Cajari, nos municípios amapaenses de Mazagão e Laranjal do Jari. Jordane Oliveira (2020) realizou uma pesquisa-formação com 14 jovens e adultos estudantes do Curso Técnico em Aquicultura (PROEJA) em Tucuruí, no Pará. Por fim, Gláucia Ferrari (2020) entrevistou 6 jovens e 1 adulto dos municípios baianos de Brejões e Ubaíra e que são egressos do Curso Técnico em Agropecuária (PROEJA) com alternância, conforme se explica adiante. As pesquisas investigaram, portanto, realidades da região amazônica, do interior da Bahia e do nordeste de Minas.

Apresentando especificamente cada trabalho, a pesquisa de Patrícia Araújo (2020) seguiu uma abordagem etnográfica, por meio de encontros com um grupo formado por 5 jovens³⁹. Compartilharam relatos de vida, expectativas de futuro e sua experiência da condição juvenil no campo. Conforme o objetivo de identificar os sentidos da escola para os jovens, esse assunto foi o que mais se destacou entre os resultados. Importante mencionar o viés declarado pela pesquisadora, pois os jovens

³⁹ 4 do sexo masculino e 1 do sexo feminino.

que se mobilizaram a participar da pesquisa são os “encantados” pela escola, já que se engajaram em uma atividade cujo convite foi feito a partir desta, não representando, assim, a diversidade de sujeitos que frequentam ou deixam de frequentar o espaço escolar.

A autora comenta sobre a chamada “peneira” do Ensino Médio no Brasil, marcada por reprovações e abandonos, e também sobre a precarização sofrida pela escola a partir da universalização do acesso ao Ensino Fundamental na década de 1990. Se o cenário educacional proporciona tais desafios para as juventudes de modo geral, há ainda um singular histórico de exclusão educacional das populações do campo, cujas trajetórias são, não raramente, caracterizadas por interrupções e retornos à escola.

Mesmo diante de muitos desafios, a escola é vista pelos jovens abordados (ARAÚJO, P., 2020) como um mecanismo eficaz para a concretização de seus projetos de vida, podendo significar melhoria de condições para sua permanência no campo, um caminho para a profissão desejada e para a ascensão social, a possibilidade de uma vaga em universidade pública, um passo necessário na busca por melhores remunerações, por estabilidade financeira e por proporcionar condições de vida mais dignas para os pais. Além disso, falam da escola como um espaço de interação, diversão, aprendizado, convivência e fortalecimento de amizades. Sobretudo, a escola significa para esses jovens a chance de “ser alguém na vida”, isto é, de sair da invisibilidade social, superar a visão estereotipada relacionada ao campo, ser reconhecido, respeitado, ouvido.

Quanto às críticas feitas à escola pelos jovens ouvidos, destaca-se a fragilidade na mediação dos conflitos, no espaço de diálogo e participação democrática, com pouca ou nenhuma representatividade juvenil nos processos e decisões do ambiente escolar. Demandam também atividades escolares mais lúdicas e interativas, como uma oportunidade de sair das exaustivas rotinas pedagógica (dentro da escola) e laboral (fora da escola).

Já em relação à vivência da condição juvenil no campo, esses mesmos jovens apontam para dificuldades de mobilidade e de acesso à Educação Superior e a outros bens comuns. Também, na ausência de outras opções de lazer, ressignificam a igreja, a comunidade, as casas de amigos e a própria escola como espaços de sociabilidade. Além disso, apesar da discriminação sofrida por serem do campo, sentem-se orgulhosos de

suas origens, valorizando o convívio com a vizinhança e com a família, a proximidade com a natureza, a qualidade de vida, a tranquilidade e a liberdade experimentadas.

Débora Mate Mendes (2020), por sua vez, aplicou questionários junto a 60 jovens⁴⁰ da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) no interior do Amapá e, com 12 deles, montou grupos triangulares⁴¹ aos quais propôs que fizessem e comentassem desenhos representando o que significava a escolarização para seus projetos de vida. Esses estudantes tinham entre 15 e 26 anos de idade e eram provenientes das 1ª e 2ª séries de 2 escolas do Ensino Médio oferecido via Sistema de Organização Modular do Ensino (SOME)⁴², chamado na região de “módulo”, apenas.

Como na pesquisa anterior (ARAÚJO, P., 2020), também para esses estudantes (MENDES, 2020) há altas expectativas sobre a escola, representada como a única forma de ascensão social, um divisor entre ser ou não ser alguém na vida, um caminho para ter um futuro melhor, ajudar a família ou formar uma, melhorar a situação financeira, fazer faculdade, conseguir as próprias coisas e, no caso das jovens mulheres, não depender de homem. Porém, não apareceu nitidamente como essa busca por alternativas de vida mais digna se daria a partir da escola.

Para eles e elas, a escola oportuniza também o acesso a inovações tecnológicas e a um almejado ideal de modernidade, bem como figura como um significativo espaço de socialização, no qual os estudantes aproveitam o tempo com os amigos, divertem-se e se unem, pois passam a ter contato diário com colegas de tantas outras comunidades. Em se tratando de vínculo, é mencionada a importância do apoio da direção e da docência na motivação para persistir e na troca sobre como buscar diferentes possibilidades de futuro.

Especificamente sobre o SOME, declararam-no como a única alternativa para acessar o Ensino Médio no seu território, representando-o como um privilégio, que dava a oportunidade de estudar mais um pouco e retardava uma migração para a cidade. No

⁴⁰ 34 do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

⁴¹ 2 grupos de 3 pessoas foram formados apenas por estudantes do sexo feminino e mais 2 grupos de 3 pessoas foram formados apenas por estudantes do sexo masculino.

⁴² O módulo é um bloco de 50 dias, com 2 ou 3 disciplinas ministradas de forma concentrada, em semanas de 6 dias letivos, totalizando 4 módulos por ano. Os professores vêm de outros locais, passam 50 dias na comunidade e depois voltam à cidade, seguindo posteriormente para outro módulo em outras escolas. Dessa forma, 33 escolas em 12 municípios do estado eram atendidas, contemplando 257 comunidades e 1.463 alunos em 2018.

entanto, esse sistema apresentava vários problemas comentados pelos estudantes, em uma lógica de “ruim com ele, pior sem ele”. Consideraram que havia pouco tempo para estudar cada matéria, sendo possível aprender somente parte ou resumo do conteúdo, o que os prejudicava ao avançar na trajetória educacional. Além disso, o planejamento do ensino era fragmentado e o cronograma não era totalmente realizado, gerando as chamadas “lacunas”, que os estudantes cumpriam ao prestar exames em massa ou frequentar aulas que acabavam somando mais anos que o tempo previsto para a etapa de ensino. Isso porque não havia disponibilidade suficiente de professores e porque o absenteísmo docente era alto. Havia ainda outras dificuldades estruturais, como a limitação no fornecimento de energia elétrica, com um gerador ligado apenas por algumas horas do dia.

Diante das dificuldades de vivenciar a condição juvenil na floresta, 57% dos 12 estudantes pretendiam migrar para a cidade, o que não significava uma negação da vida no campo. Sentem orgulho dos valores do campo, como honestidade e coragem, mas o estigma também repercute em sua visão de si e do território, fazendo-os experimentar um pouco de vergonha. Muitas vezes, a intenção de permanência prevê o engajamento em atividades que não fossem de produção de alimentos ou extrativismo, ainda que nos relatos fique ambígua a possibilidade de conciliação. Oferecer condições para que os jovens possam ter oportunidade de escolher se seus caminhos futuros vão se desenhar no campo ou na cidade é recomendado na tese de Mendes (2020).

Como projetos de vida, os estudantes levantaram os objetivos de fazer faculdade, obter a casa própria, ter emprego e sustento, dar orgulho aos pais, ser professor, ser policial para ajudar a sociedade, ser exemplo com seu sucesso e trabalhar com computadores (convicto da futura inclusão digital em seu território). Percebe-se como são projetos difusos, com pouca compreensão da importância da luta por direitos e valorização dos saberes da floresta.

Passando a trazer destaques da pesquisa de Jordane Oliveira (2020), esse trabalho é o menos focado em questões das juventudes do campo, dentre os selecionados. Abordando jovens e adultos que estudavam em um curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Pará, a autora combinou as

metodologias de pesquisa-formação e histórias de vida e agrupou as unidades de análise temática em: (1) memórias sobre a infância; (2) êxodo, perspectivas educativas e juventudes; (3) formação profissional: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida. Interessam aqui particularmente (2) e (3).

Dentre os 14 sujeitos⁴³ de pesquisa, apenas 2 eram jovens de acordo com o marco legal (tinham 22 e 28 anos de idade na ocasião). Quanto à relação de parte deles com o campo, apenas 2 atuavam no ramo da pesca, 4 eram filhos de pescadores e 3 eram de famílias de trabalhadores rurais/ lavradores. Essa ligação do interior do estado com suas origens é o que tornou presentes as lembranças da condição juvenil no campo, ainda que não contemporaneamente, enquanto dados da pesquisa.

Assim, parte dos sujeitos pesquisados passou pela experiência da migração para a cidade, enfrentando o dilema comum às juventudes do campo. Sendo uma vivência não muito recente, ela carrega as causas características de um momento anterior na educação brasileira, ainda não completamente resolvidas: a quase inexistência de escolas no campo que oferecessem os anos escolares mais avançados. Para continuar estudando, os jovens tinham de se mudar para a cidade, junto com os pais ou passando a morar de favor na casa de parentes. O êxodo na juventude dos sujeitos da pesquisa deveu-se então à busca de continuidade nos estudos, pois a escolarização era a única possibilidade de promoção social ou de oferecer melhores condições de vida para os filhos, no caso de jovens que já estavam vivendo a parentalidade.

Em relação à formação profissional, a pesquisa explorou os projetos de vida dos sujeitos, inquirindo sobre as possibilidades abertas pelo Curso Técnico em Aquicultura. Em muitos casos, o curso significou mudança de vida, recuperação de valores, resgate de autoestima e autoconfiança, gerando novas perspectivas de vida e novas relações sociais, o que corresponde a um objetivo mais contemporâneo de formações profissionais:

O trabalho, nessa proposta de formação, é princípio educativo que não se pauta tão somente na ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios (OLIVEIRA, 2020, p.54).

⁴³ 10 do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Ainda, os projetos de vida dos sujeitos pesquisados incluíam a intenção de qualificar-se para atuar em sua comunidade ou para dar aulas, a busca de inserção produtiva ou do aprimoramento da prática profissional que já seguiam, além de sonhos que extrapolam o mercado de trabalho, como o desejo de novas experiências pessoais, de aprender mais, de conquistar um lugar no mundo e de acessar o Ensino Superior.

Gláucia Ferrari (2020), por sua vez, também coletou histórias de vida para sua tese, articulando entrevistas semidiretivas com técnicas etnográficas, junto a 6 jovens (entre 24 e 29 anos de idade) e 1 adulto (34 anos de idade) egressos⁴⁴ de um curso técnico do PROEJA com alternância, na Bahia. O objetivo era compreender as experiências e percepções quanto à diferença que o curso havia feito nas histórias e nos projetos de vida dos pesquisados.

É relevante, nesse caso, a oferta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio com alternância, pois os princípios dessa formação têm grande potencial de impactar visão de mundo e perspectivas de futuro dos estudantes:

Os princípios da Pedagogia da Alternância vão além da variação de tempos e espaços educativos. Segundo Gimonet (2007, p. 126), esse “sistema educativo” propõe uma prática político-pedagógica de formação integral, na qual se associam a formação profissional e a formação geral em um processo dialógico entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, entre os tempos e os espaços de formação e entre os elementos formadores (a família, os professores, os estudantes e o meio), estimulando a participação do aluno no desenvolvimento sustentável do contexto no qual esteja inserido (FERRARI, 2020, p. 22).

O grupo pesquisado demonstra esse impacto, ao compartilhar que o curso gerou reflexões sobre as possibilidades de intervenção na comunidade, ressignificou suas relações com a família, preparou-os para o trabalho e a atuação comunitária, os quais promovem sua inserção social e a saída da situação de invisibilidade. Além disso, o curso foi uma oportunidade de estudar sem ter de sair permanentemente do campo, ampliou a rede de contatos que possibilitou o ingresso no mundo do trabalho qualificado, fomentou a construção de identidade política e a conscientização sobre os próprios direitos, como o do acesso ao Ensino Superior.

Já a educação socioambiental desenvolvida no âmbito do curso levou os egressos a questionarem as práticas agrícolas tradicionais e o agronegócio, passando a mobilizar-

⁴⁴ 3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

se pelo desenvolvimento local e sustentável, a produção agroecológica e familiar, a economia solidária, a diversificação dos cultivos, a produção de alimentos saudáveis e o compromisso com a natureza.

Assim, os projetos de vida de muitos dos sujeitos da pesquisa previam a satisfação pessoal a partir da participação ativa na comunidade e do diálogo com o território, incluindo a permanência no campo com propósitos que ultrapassam a ordem do individual. Entre as possibilidades, planejavam continuar no campo e ter independência financeira, contribuir tecnicamente para o território, seguir carreira na educação para transformar vidas no campo, frequentar a universidade e retornar, manter a propriedade em produção e contribuir para uma comunidade mais organizada.

Mas, apesar das intenções de realização pessoal no campo e das razões afetivas para a permanência, como o apego à família e a valorização da tranquilidade e da qualidade de vida, os entrevistados também reconheceram motivos relevantes para a migração, seja temporária ou permanente. Entre eles, estão as condições de existência no campo que oferecem oportunidades limitadas de estudo ou trabalho, a carência de políticas públicas, a busca por melhores salários e por evitar o exercício de trabalhos subalternizados ou que contradizem seus valores (ambientais, por exemplo). Pode haver ainda o desejo de experienciar ambas as realidades, a rural e a urbana, em função da atual proximidade de mundos e do compartilhamento de valores que são juvenis, sobretudo, seja em qual território for. Ferrari (2020) cita vários estudiosos das juventudes, como Maria José Carneiro, Nilson Weisheimer e Regina Novaes, que corroboram essa nova síntese de valores, mas que chamam a atenção também para não homogeneizar as especificidades e diferenças ao encontrar pontos de unidade entre as juventudes. Com base em Maria de Nazaré Baudel Wanderley, Ferrari explica, por exemplo, que:

(..) o momento de organizar um projeto de vida traz ao jovem do campo duas tensões específicas, que não estão colocadas com a mesma intensidade para os jovens de espaços urbanos: a questão do lugar e das relações com a família. Ou seja, quando o jovem do campo se pergunta o que ele quer fazer, necessariamente está implícita a indefinição sobre onde fazer, no campo ou na cidade. Quanto à tensão familiar, mais percebida entre os jovens agricultores, refere-se ao fato de que para esses jovens a família é também uma unidade de produção agrícola. Nesse sentido, ao formular o seu projeto de vida, o jovem agricultor precisa problematizar sobre onde executá-lo e também sobre o seu papel na unidade de produção familiar, avaliando a sua

permanência no lugar de origem e também o peso de seu desejo de autonomia e de seu compromisso com a família. (FERRARI, 2020, p.74).

Para os pesquisados por Ferrari (2020), o convívio familiar pode gerar também conflito de ideias e dificuldades de conciliar demandas familiares com outros projetos pessoais. Mas dão grande importância à família, como transmissora de exemplos e conhecimentos do campo, espaço de segurança e suporte e grande incentivadora da escolarização dos filhos.

A representação da educação, assim, remete a uma possibilidade de mobilidade social, a superação do isolamento, um caminho para uma vida menos sofrida, com mais recursos e qualidade de vida. Tudo isso apesar da experiência de alguns dos pesquisados de frequentar escolas na cidade não preparadas para atender sujeitos do campo. A partir de um dado momento da trajetória educacional, cujo ano escolar não era oferecido por escolas no campo, os jovens passavam a estudar segundo um currículo urbanocentrado, tomando contato com uma cultura urbana que poderia excluí-los ou negligenciar o cuidado com a permanência no campo. Conforme Ferrari:

Não se trata de manter os jovens rurais no campo, mas de implementar ações que, em conjunto, possam significar suportes efetivos para o desenvolvimento de projetos em seus territórios, sem cercar, como nos lembra Carrano (2015), a liberdade de livre circulação e escolha de um novo e urbano lugar de moradia (FERRARI, 2020, p.102).

Vale observar que três (ARAÚJO, P., 2020; MENDES, 2020; FERRARI, 2020) dos quatro trabalhos estudados destacam questões de gênero como um fator significativo⁴⁵ para a vivência da condição juvenil no campo e a elaboração de projetos de vida nesse território ou na cidade. O gênero marca a divisão do trabalho nas unidades produtivas familiares, ficando para as mulheres as tarefas domésticas, trabalhos que não geram renda diretamente e papéis subalternizados em relação aos homens da família. A experiência delas também é marcada por mais restrição da liberdade de sair e se divertir. Além disso, em geral ficam em posição desprivilegiada no processo sucessório, cabendo aos homens herdar a liderança da unidade produtiva. Por outro lado, geralmente alcançam níveis mais elevados de escolaridade. Em função de tudo isso,

⁴⁵ Dados relativos a outros marcadores sociais da diferença, como raça/etnia, religião e renda, foram coletados por algumas das pesquisas, mas não apareceram nos depoimentos dos jovens. Portanto, não se apresentaram conclusões que associam as experiências a tais recortes. Questões de gênero, por sua vez, foram mencionadas explicitamente nos relatos.

observa-se que a migração para a cidade é majoritariamente feminina. Na pesquisa de Ferrari (2020), notou-se também uma forte presença das jovens mulheres na economia solidária e liderança das comunidades, evidenciando como elas reelaboraram suas existências no campo.

4. Considerações finais

Os quatro trabalhos (ARAÚJO, P., 2020; MENDES, 2020; OLIVEIRA, 2020; FERRARI, 2020) exploraram as experiências de jovens com a escolarização e buscaram relacioná-las com suas representações da educação influenciando seus projetos de futuro. A escola é unanimemente colocada pelos sujeitos das pesquisas em um lugar de valorização e de crença na sua contribuição para a melhoria das oportunidades e condições de vida dos jovens e adultos, aparecendo como um passo importante nas projeções de futuro. Além disso, as pesquisadoras afirmam o direito à educação de qualidade a partir das experiências dos estudantes e em seu território.

Uma ressalva é que os jovens que participaram das pesquisas não estavam em situação de evasão ou abandono, ou seja, não foram excluídos pela escola, de modo que acreditavam na educação. Provavelmente, se os sujeitos fossem estudantes que deixam de frequentar a escola, os resultados poderiam ser diferentes.

Nas quatro pesquisas, foram comentadas as experiências cotidianas dos sujeitos, enfrentando desafios educacionais, restrições nas opções de sociabilidade, discriminações em função do estereótipo relegado ao campo. Mas em geral os jovens sentem muito orgulho de sua origem, de sua identidade e dos valores familiares e do campo, ressaltando a qualidade de vida que se tem nesse território. O trabalho e a família são bastante marcantes nas vidas desses jovens. E a consciência de seus direitos, a mobilização política e a atuação comunitária para transformar suas realidades variam, sendo a oferta educativa disponível de grande relevância na influência desse direcionamento dos jovens.

Ademais, quando se fala em expectativas de futuro das juventudes do campo, o tema da permanência no campo ou migração para a cidade aparece com mais ou menos intensidade. A preocupação com um esvaziamento do campo levou a uma tradição de estudos com esse foco ao se abordar jovens do campo (MARTINS, 2021). Contudo, nos

trabalhos mais recentes e especificamente nos quatro selecionados (ARAÚJO, P., 2020; MENDES, 2020; OLIVEIRA, 2020; FERRARI, 2020), há uma ênfase na escuta dos jovens, entendendo o dilema entre ficar ou sair do campo como uma vivência que não se dá sem angústia. Não se trata de um encantamento pelo urbano, como o senso comum pode apontar, mas de uma busca por oportunidades educacionais e de trabalho muitas vezes não proporcionadas pelas políticas públicas no campo. A escolha do jovem pode ser por permanecer no campo exercendo atividades agrícolas e/ou não agrícolas, por sair do campo para empregar-se na profissão que deseja ou por migrar temporariamente, enquanto se forma e se qualifica profissionalmente, para então voltar. Questões de gênero são também muito relevantes nas experiências e escolhas de jovens mulheres, que são maioria na migração para a cidade.

A defesa dos quatro trabalhos (ARAÚJO, P., 2020; MENDES, 2020; OLIVEIRA, 2020; FERRARI, 2020) e que se corrobora neste artigo é de que é papel das políticas públicas oferecer condições para que jovens do campo possam vivenciar sua condição juvenil com plenitude e tenham um leque de escolhas ampliado para a concretização de seus projetos de vida, seja em que área de trabalho e em que território for.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFSZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** Por que frequentam? Brasília: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARAÚJO, Patrícia Fernanda. **“No meio do tudo e do nada”, jovens do campo ressignificam à escola. 2020.** 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida:** Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. Summus editorial, 2020.

BRASIL. **Decreto no. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação no campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *D.O.U. Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de novembro de 2010.

BRASIL. **Estatuto da Juventude.** Lei no. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *D.O.U. Diário Oficial da União*, Brasília, 6 de agosto de 2013. Edição 150. Seção 1.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. “Políticas públicas de juventudes”. In: BRASIL. **Estação juventude:** conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. ABRAMO, Helena (Org.). Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

CARNEIRO, Maria José. “Juventude rural: projetos e valores”. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná. “Juventude do campo: educação e a construção de um sujeito político”. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná. “Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil”. In: NOVAES, Regina et al. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

FERRARI, Glaucia Maria. **Jovens do campo e projetos de vida: experiências dos egressos do PROEJA com alternância do Instituto Federal Baiano - campus Santa Inês**. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. “Juventudes no/do campo: questões para um debate”. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MACEDO E CASTRO, João Paulo. **Unesco – Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: uma pedagogia da democracia no Brasil**. 2005. 312 f. 2v. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARTINS, Leonardo Rauta. Juventude rural no Brasil: referências para debate. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 94-112, fev. 2021.

MENDES, Debora Mate. **Juventude e educação do campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida**. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

OLIVEIRA, Jordane Lima Dias. **Formação profissional: os sentidos que emergem das histórias de vida de discentes do PROEJA**. 2020. 145 f. Tese (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**, v. 31, n. 42, p. 107-126, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. “Introdução: espaços públicos e tempos juvenis”. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, dez. 2013.

ZAMBONI, Marcio. **Marcadores Sociais da Diferença**. Sociologia: grandes temas do conhecimento, São Paulo, v. 1, Especial Desigualdades, ago. 2014

ESCUA PROTEGIDA: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.431/2017 NO BRASIL

Vinicius Machado Cursino⁴⁶

Resumo:

Os desafios da implementação da Lei nº 13.431/2017 no Brasil revelam obstáculos na proteção dos direitos de crianças e adolescentes contra crimes violentos, especialmente ofensas sexuais. A abordagem tradicional de colher depoimentos desses indivíduos vulneráveis, muitas vezes em ambientes como delegacias ou salas de audiência, sem preparação técnica adequada, agrava danos, resultando em revitimização secundária ou violência institucional. A Lei nº 13.431/2017 introduziu a escuta especializada e depoimento especial, um avanço legal significativo. No entanto, a implementação enfrenta desafios como treinamento abrangente para profissionais, coordenação de serviços integrados e superação de restrições logísticas e de recursos.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes. Escuta Protegida. Proteção.

Abstract:

The challenges of implementing Law No. 13,431/2017 in Brazil reveal obstacles in protecting the rights of children and adolescents against violent crimes, especially sexual offenses. The traditional approach of gathering testimonies from these vulnerable individuals, often in settings like police stations or courtroom chambers without adequate technical preparation, exacerbates harm, resulting in secondary revictimization or institutional violence. Law No. 13,431/2017 introduced specialized listening and special testimony, a significant legal advancement. However, implementation faces challenges such as comprehensive training for professionals, coordination of integrated services, and overcoming logistical and resource constraints.

Keywords: Children and adolescents. Protected Listening. Protection.

Introdução

A legislação aprovada em 2017 representa um marco significativo ao estabelecer o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência, modificando o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei introduziu importantes mecanismos como a escuta especializada e o depoimento especial, visando proteger os direitos fundamentais desses jovens durante procedimentos judiciais. No entanto, apesar de sua relevância, a implementação efetiva da Lei nº 13.431/2017 tem enfrentado desafios significativos em muitos municípios brasileiros.

⁴⁶ Graduado em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) com especialização em Juventudes, espaço escolar e violências pela FLACSO Brasil. Atua com educação há quase 10 anos e possui experiência com Políticas Públicas.

A efetividade dessa legislação tem sido comprometida por uma série de obstáculos práticos, incluindo a falta de estrutura adequada nos órgãos de proteção, escassez de profissionais capacitados para realizar a escuta especializada e o depoimento especial, bem como a complexidade logística envolvida nos processos judiciais voltados para crianças e adolescentes. Além disso, a conscientização e o treinamento insuficientes dos operadores do direito sobre os novos procedimentos introduzidos pela lei têm contribuído para a sua subutilização.

É crucial considerar o contexto histórico que levou à promulgação dessa legislação, destacando os desafios e lacunas existentes no sistema anterior de proteção à infância e à adolescência. O panorama histórico contextualiza a importância da Lei nº 13.431/2017 como uma resposta legislativa para corrigir falhas estruturais e garantir uma abordagem mais eficaz e compassiva para lidar com casos de violência infantojuvenil. A compreensão desses antecedentes é fundamental para identificar as razões por trás dos desafios enfrentados na implementação da lei.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de desenvolver e implementar estratégias abrangentes para superar os desafios e garantir a efetiva aplicação da Lei nº 13.431/2017 em todo o território nacional. Isso inclui investimentos em capacitação profissional, alocação de recursos adequados para os órgãos de proteção, e a promoção de parcerias colaborativas entre instituições governamentais, organizações da sociedade civil e organismos internacionais para fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

1. Justificativa

A realização de um trabalho sobre a Escuta Protegida e os desafios da implementação da Lei nº 13.431/2017 no Brasil é fundamental devido à relevância desse tema na proteção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. A lei representa um marco importante ao estabelecer mecanismos específicos, como a escuta especializada e o depoimento especial, para proteger jovens vítimas ou testemunhas de violência durante procedimentos judiciais.

No entanto, sua implementação enfrenta diversos desafios, como a capacitação adequada de profissionais, a integração de serviços e a garantia de que os direitos e a

segurança das crianças e adolescentes sejam efetivamente protegidos ao longo do processo. Portanto, investigar os obstáculos enfrentados na implementação da Lei nº 13.431/2017 é primordial para a identificação de lacunas e oportunidades de aprimoramento no sistema de proteção infantojuvenil no Brasil.

Além disso, o estudo da Escuta Protegida e da implementação dessa legislação é relevante para contribuir com políticas públicas mais eficazes e sensíveis às necessidades das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Compreender os desafios enfrentados na aplicação da lei permite identificar estratégias para fortalecer o sistema de proteção, garantindo que as medidas estabelecidas pela legislação sejam efetivamente implementadas em todo o país. Dessa forma, investigar a Escuta Protegida no contexto da Lei nº 13.431/2017 oferece *insights* valiosos para promover uma sociedade mais justa e inclusiva para a infância e adolescência no Brasil.

2. Metodologia

A metodologia deste trabalho baseou-se em uma revisão bibliográfica abrangente e na análise detalhada das legislações pertinentes à proteção de crianças e adolescentes em contextos de violência. Inicialmente, foi realizada uma extensa revisão da literatura sobre o tema, compreendendo os principais conceitos, debates e perspectivas. Essa revisão permitiu a contextualização e embasou a análise crítica das legislações vigentes, incluindo a avaliação do histórico de alterações nas leis, decretos, normativas e resoluções relacionadas à proteção infantil e adolescente.

A investigação dos documentos legais foi essencial para compreender o arcabouço jurídico existente, identificando lacunas, desafios e avanços na garantia dos direitos e na proteção efetiva de crianças e adolescentes em diferentes contextos sociais e jurídicos. Essa abordagem metodológica proporcionou uma base sólida para a análise crítica e a discussão dos temas abordados neste estudo.

3. Resultados e Discussão

3.1 Histórico da proteção e direitos de crianças e adolescentes no Brasil

A proteção dos direitos das crianças e adolescentes, no Brasil, tem seu marco legal com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990

(Brasil, 1990). O Estatuto trata da proteção integral à criança e ao adolescente em diversos setores da vida, como o direito à saúde, vida, dignidade, liberdade, educação, convivência familiar e comunitária, cultura, esporte e lazer, entre outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, é o documento mais moderno que temos em nível de garantia dos direitos desse grupo da população. Resultado de uma ampla discussão de vários campos da sociedade, envolvendo pesquisadores do tema e organizações defensoras dos direitos de crianças e adolescentes. Discussão essa que está presente, de forma vanguardista, na Constituição Federal Brasileira, mais especificamente no artigo 227 (Brasil, 1988) que diz:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A percepção de garantir direitos para crianças e adolescentes foi evoluindo historicamente, acompanhando as mudanças que ocorriam na sociedade a partir das alterações culturais, sociais, políticas e econômicas. Inicialmente esses indivíduos não eram vistos enquanto sujeitos de direito, eram colocados em posições de subordinação em relação aos níveis hierárquicos familiar, dependentes de uma concepção.

Ao remontarmos às relações econômicas do passado, crianças e adolescentes eram a mão de obra necessária para o funcionamento da produção agrícola e, posteriormente, das fábricas na industrialização de diversos países. Eram elas o complemento financeiro familiar, dinâmica essa que reverberou ao longo de muito tempo na história. A infância e adolescência foi por muito tempo entendida como objeto de controle dos Estados, em diferentes épocas e contextos políticos, através da determinação de diversos marcos legais.

O Brasil, que importou hábitos culturais e jurídicos de outros países, incorporou várias medidas que, durante muito tempo, foram entendidas como as melhores práticas de proteção de crianças, tal foi o caso da chamada Roda dos Expostos, como define Leite (2006):

“A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os

governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais para orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem”.

A prática que perdurou por anos no país não protegia as crianças, pelo contrário, estabelecia uma cultura de exploração do trabalho infantil que não era reconhecida como tal. A concepção de infância como um período crucial de formação do indivíduo ainda não era consolidada na sociedade.

Pensar nas crianças e adolescentes como seres que precisam de proteção é resultado do esforço coletivo de pessoas, governo e organizações ao longo de muitos anos de pesquisa e articulação política. No Brasil, diversas legislações foram aplicadas desde o período colonial, com definições do conceito de crianças e adolescentes e maioridade penal, por exemplo, bastante reduzidas comparadas ao contexto atual.

Quando retornamos ao processo de formação da república brasileira, com a sua proclamação em 1989, temos a instituição do Código Criminal da República, o Decreto nº 847/1890 (Brasil, 1890), que diz em seu artigo 27:

Art. 27. Não são criminosos:
§ 1º Os menores de 9 annos completos;
§ 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento;
§ 3º Os que por imbecilidade nativa, ou enfraquecimento senil, forem absolutamente incapazes de imputação;
(Brasil, 1890).

Neste sentido, a compreensão da imputabilidade, que se refere à capacidade de uma pessoa ser responsabilizada legalmente por seus atos, para crianças e adolescentes, era limitada a idade inferior a nove anos. Essas legislações serviam como parâmetros para a proteção desses indivíduos, no entanto, contribuíam para a vulnerabilidade das crianças e adolescentes da época.

A criança, nesse momento, não era entendida como um indivíduo que precisava de educação e outras medidas socioeducativas, sendo responsabilidade da polícia o caráter repressivo (Silva, 2009). “A delinquência juvenil era, portanto, tratada com repressão, não havendo preocupação com a intervenção educativa como forma de prevenção” (Silva, 2009).

No contexto brasileiro, um país que foi forjado no processo de colonização escravocrata, violento e exploratório não tem se pode deixar de ressaltar as distinções

de procedimentos adotados em relação as crianças e adolescentes negros. A situação destes era agravada pela existência da escravidão e pela exploração sexual da mulher escravizada, que reverberavam diretamente nas condições de vida das crianças escravizadas (Leite, 1991).

Mesmo após anos da abolição da escravidão no país, as desigualdades que afetam os jovens negros permanecem latentes, privando-os de segurança, oportunidades e da garantia de direitos, inclusive os já conquistados. As disparidades socioeconômicas e educacionais entre diferentes grupos raciais refletem décadas de discriminação estrutural e injustiça histórica, resultando em ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão.

Crianças e adolescentes negros e indígenas enfrentam obstáculos significativos no acesso à educação de qualidade, serviços de saúde adequados e oportunidades de emprego dignas. A violência policial e a criminalização da juventude negra são questões alarmantes que afetam esses jovens, expondo-os a situações de risco que comprometem gravemente seu bem-estar e segurança, evidenciando a persistência das desigualdades raciais no Brasil.

As mudanças mais significativas e que permaneceram por mais tempo foram incluídas no chamado Código de Menores de 1927, ou Código Mello Matos. Muitas foram as mudanças incluídas na nova legislação, como o aumento da maioridade penal para 18 anos, proibição do trabalho infantil para menores de 12 anos e ampliação dos mecanismos de proteção de crianças e adolescentes (Silva, 2009).

O código criou para os jovens com mais de 14 anos e menores de 18 anos, um processo específico em casos de comprovada responsabilização em crimes e delitos, como apresenta Silva (2009):

“[...] o Código tratava sobre a imputabilidade penal. O artigo 86 vetava a prisão comum para o menor e a responsabilidade criminal se voltava para os maiores de quatorze anos, que mereciam um "processo especial" (art. 69). O "menor delinqüente" com idade inferior a quatorze anos não podia ser "submetido a processo penal de espécie alguma" (art. 68).”

Essas transformações, prelúdio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marcaram uma mudança na proteção das crianças. Embora o Código de Menores tenha recebido muitas críticas, ele representou uma transformação lenta na sociedade

brasileira devido ao seu longo período de predomínio e ao pensamento conservador que vigorava nesse período. A proteção de crianças e adolescentes entre 1890 e o primeiro Código de Menores enfrentava dificuldades devido ao contexto histórico e às legislações vigentes.

A questão dos direitos da infância não era prioritária na agenda política e social, o que se refletia na ausência de leis específicas para a proteção desses grupos vulneráveis. As leis trabalhistas da época frequentemente ignoravam as necessidades dos jovens trabalhadores, permitindo sua exploração em atividades perigosas e insalubres, comprometendo seu desenvolvimento físico, emocional e educacional. A falta de acesso à educação de qualidade e a predominância do trabalho infantil impediam muitos jovens de frequentar a escola regularmente, resultando na violação sistemática dos direitos da infância.

Documentos internacionais como a Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por 196 países, influenciaram transformações no Brasil, impulsionando avanços na proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Esses incentivos internacionais e a organização da sociedade brasileira promoveram avanços significativos nos debates sobre os direitos infantojuvenis, ainda no século passado.

O período da Ditadura Militar (1964-1985) deixou marcas na legislação de proteção de crianças e adolescentes, como a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), criada em 1964. A Convenção sobre os Direitos da Criança foi incorporada na legislação brasileira em 1990, pouco depois da promulgação do ECA, reiterando um compromisso global e nacional com a proteção dos direitos da infância.

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) foi criada pela Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964 que autorizava a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, como aponta Miranda (2020):

“A Funabem, implantada em 1964 e extinta em 1990, passou mais de 20 anos procurando garantir a manutenção da PNBEM, a partir de medidas de disciplina e controle – os estados e as instituições particulares se encontravam sob sua administração centralizadora. É importante registrar que, na década de 1980, o Brasil assistiu à rearticulação dos movimentos sociais, que se mobilizaram tanto na luta pela reabertura política como em causas específicas (como os movimentos pela igualdade racial, em defesa das mulheres e pela moradia).” (Miranda 2020).

Em âmbito estadual, esse mecanismo ficou conhecido como Febem. A legislação aprovada na época foi bastante influenciada pelo contexto histórico, ainda sem um olhar de proteção dos jovens, mas sim uma perspectiva repressiva e opressiva. Miranda (2010) ressalta que a pobreza não necessariamente resulta no abandono ou na internação de crianças e adolescentes em instituições, recomendando o fortalecimento do núcleo familiar como medida preventiva contra a marginalização dos menores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, é um marco na legislação brasileira e internacional sobre os direitos da infância e adolescência. Sua aprovação resultou de intensas mobilizações e debates sobre a proteção integral desse grupo social. O ECA foi uma resposta às demandas sociais e ao reconhecimento da necessidade de políticas públicas efetivas para garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, repercutindo uma nova visão de proteção baseada na prioridade absoluta e na garantia de direitos como saúde, educação e proteção contra violência e exploração.

O caráter inovador do ECA está em sua abordagem integral e multidisciplinar para a proteção de crianças e adolescentes. O estatuto estabeleceu direitos específicos e promoveu a criação de políticas públicas integradas, envolvendo saúde, educação, assistência social e justiça. Introduziu princípios como o respeito à condição peculiar de desenvolvimento de cada criança e adolescente, reconhecendo sua vulnerabilidade e necessidade de proteção especializada. Isso levou à implementação de programas específicos para garantir o desenvolvimento saudável, proteção contra negligência, discriminação e violência.

Desde sua promulgação, o ECA tem sido um instrumento fundamental para garantir a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. Ele consolidou o princípio da proteção integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e assegurando-lhes prioridade absoluta em todas as políticas públicas. Além disso, o ECA criou uma rede de proteção envolvendo diversos atores sociais e contribuiu para a melhoria das condições de vida em diversos âmbitos: como saúde, educação e assistência social. O que demonstra seu impacto positivo e duradouro na promoção dos direitos da infância e adolescência.

Várias foram as transformações que ocorreram no âmbito da proteção de crianças e adolescentes no nosso país, o contexto histórico, sempre determinante, foi fundamental para as mudanças culturais na época, na qual iniciou-se as reflexões sobre como cuidamos das nossas crianças.

Hoje, com o ECA, temos um sistema mais sofisticado que compreende a proteção dos direitos da criança e do adolescente de forma mais multidisciplinar e multifatorial. Contudo, existem ainda muitas lacunas que precisam ser preenchidas, novos desafios que surgem, como é o caso das violências que acontecem no ambiente virtual, ou mesmo as dificuldades de implementação adequada da legislação.

4. Sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência – Lei nº 13.431/2017

A proteção de crianças e adolescentes é uma questão de extrema relevância global, essencial para garantir um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento saudável, livre de violência, abuso e negligência. Este tema integra valores fundamentais de direitos humanos e dignidade, salientando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que abranja direito, psicologia, assistência social, saúde pública e educação para assegurar o pleno exercício dos direitos de indivíduos desse grupo.

No âmbito acadêmico e político, a proteção da infância e adolescência é um campo interdisciplinar que exige estratégias integradas e coordenadas. Embora existam diversas linhas ideológicas envolvidas, a proteção infantil, frequentemente, une diferentes perspectivas em torno do objetivo comum de promover um ambiente saudável e seguro para o desenvolvimento dos jovens, abordando tanto políticas e práticas preventivas quanto intervenções em situações de crise.

A promulgação da Lei nº 13.431/2017 representa um marco significativo no Brasil, ao estabelecer um sistema específico para a proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. Essa legislação introduziu mecanismos como a escuta especializada e o depoimento especial, visando garantir que esses jovens recebam um atendimento sensível e adequado, respeitando suas características e necessidades em situações de vulnerabilidade e promovendo um ambiente seguro durante os procedimentos judiciais.

Conforme destacado por Valsani e Matosinhos (2017), observou-se uma lacuna nos mecanismos processuais de proteção de vítimas e testemunhas infantojuvenis de crimes praticados mediante violência. Esse cenário motivou a promulgação da Lei 13.431/17, com o objetivo de cumprir as obrigações assumidas pelo Brasil na Convenção dos Direitos da Criança e nos Protocolos Adicionais, especialmente no que diz respeito aos casos de venda, exploração e pornografia de crianças.

A legislação estabelece as definições de 5 (cinco) tipos de violência, que incluídas no texto auxiliam na compreensão e na sua identificação pelos profissionais da rede de Cuidado e de Proteção Social (Santos, Lima, Gonçalves, 2023b).

A Lei nº 13.431/2017 contribui para a prevenção da revitimização ao adotar medidas que reduzem o impacto emocional e psicológico nos processos de escuta e depoimento de crianças e adolescentes. A legislação evita expor esses jovens a situações adicionais de trauma, preservando sua integridade física e mental, além de permitir que as vítimas expressem suas experiências de forma mais protegida e tranquila diante das autoridades competentes.

Antes da lei, crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência enfrentavam o trauma de repetir seus relatos para várias pessoas ou instâncias diferentes, reavivando lembranças dolorosas e dificultando o prosseguimento do processo. Muitas vezes, esses jovens eram desacreditados pelos profissionais responsáveis por sua proteção, o que levava à relutância em compartilhar suas histórias. Essa abordagem desarticulada perpetuava o trauma e minava a confiança no sistema de proteção, resultando em relatos minimizados ou ignorados, impactando negativamente a busca por resoluções justas.

A nova legislação introduz dois instrumentos importantes: a escuta especializada e o depoimento especial, definidos e regulamentados pela Lei nº 13.431/2017 e pelo Decreto nº 9.603/2018. Esses dispositivos visam garantir que a revelação espontânea feita pela criança ou adolescente seja tratada de forma adequada, acionando o Conselho Tutelar e seguindo o protocolo de atendimento. A importância dos profissionais como agentes de proteção é ressaltada, sendo responsabilizados em todo o processo, desde a revelação até o depoimento.

A escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre a situação de violência envolvendo uma criança ou adolescente, conforme definido no artigo 7 da Lei 13.431/2017. Esta abordagem, também detalhada no artigo 19 do Decreto nº 9.603/2018, é realizada por órgãos da rede de proteção nos campos da educação, saúde, assistência social, segurança pública e direitos humanos. O objetivo é assegurar o acompanhamento da vítima ou testemunha de violência, limitando o relato ao necessário para a finalidade de proteção social e provisão de cuidados. A criança ou adolescente deve ser informado sobre os procedimentos formais e serviços disponíveis, garantindo que a busca de informações seja priorizada com os profissionais envolvidos, familiares ou acompanhantes, evitando questionamentos desnecessários.

A escuta especializada não visa produzir provas para investigações, mas garantir a segurança e bem-estar do depoente, com atendimento profissional qualificado. Após o encaminhamento ao órgão competente, essa etapa assegura que a criança ou adolescente seja atendido em um ambiente seguro, com a rede de proteção sendo apresentada tanto à vítima quanto aos seus familiares. A proteção contra a revitimização é uma prioridade que garante um depoimento obtido de maneira sensível e apropriada, sem que se produza novos traumas.

O depoimento especial, por sua vez, é um procedimento para ouvir a criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridades policiais ou judiciárias, conforme o artigo 8º da Lei 13.431/2017. Este procedimento tem a finalidade de produzir provas enquanto evita a revitimização e respeita os limites etários e psicológicos do desenvolvimento da criança ou adolescente. O depoimento deve ser gravado e realizado em uma sala reservada, silenciosa e acolhedora, com a presença de autoridades capacitadas de acordo com protocolo de oitiva. A sala pode incluir equipamentos para acompanhamento e contribuição de outros profissionais da segurança pública e do sistema de justiça.

A condução do depoimento especial deve evitar repasses de informações que possam induzir o relato, bem como questionamentos que atentem contra a dignidade da criança ou adolescente. O profissional responsável tem autonomia para conduzir a oitiva sem interrupções, respeitando os códigos de ética. Questões da sala de observação podem ser adaptadas à linguagem e ao desenvolvimento cognitivo e

emocional da criança ou adolescente. A oitiva deve ser registrada integralmente, e em caso de problemas técnicos ou bloqueios emocionais, ela deve ser reagendada observando as particularidades da criança ou adolescente.

Compreende-se como revitimização a “repetição de atos de violência realizado pelo agressor ou da lembrança de atos de violência sofridos quando o relato do trauma necessita ser repetido para vários profissionais” (Santos, Lima e Gonçalves, 2023b). Por isso, os mecanismos apresentados e a sua implementação eficiente e articulada, nos municípios, é fundamental para garantir os direitos de crianças e adolescentes.

No quadro abaixo, produzido por Santos, Lima e Gonçalves (2023b), é apresentado uma síntese para diferenciar os dois procedimentos instituídos pela legislação e regulamentados por decreto:

| Quadro 1: Diferença entre escuta especializada e depoimento especial na Lei nº 13.431/2017 e no Decreto nº 9.603/2018 | |
|---|---|
| Escuta Especializada | Depoimento Especial |
| "É o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade" (art. 7º, Lei 13.431/2017) | "É o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência (..) (art. 8º, Lei 13.431/2017) |
| Realizado perante órgão da rede de proteção (art. 7º, Lei 13.431/2017) | Realizado pela autoridade policial ou judiciária (art. 8º, Lei 13.431/2017) |
| "(.) É o procedimento realizado pelos órgãos da educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública e dos direitos humanos (..)" (art. 19, Dec. 9.603/2018) | Será realizado uma única vez em sede de produção antecipada de provas, regido por protocolo de oitiva (art. 11, Lei 13.431/2017) |
| Tem por objetivo "assegurar o acompanhamento da vítima para a superação das consequências da violação sofrida, limitado ao estritamente necessário para o cumprimento da finalidade de proteção social e provimento de cuidados" (art. 19, § 3º, Dec. 9.603/2018) | O depoimento especial deverá primar pela não revitimização e pelos limites etários e psicológicos de desenvolvimento da criança ou do adolescente" (art. 22, § 1º, Dec. 9.603/2018) |
| Não tem escopo de produzir prova para o processo de investigação e responsabilização (art. 19, § 4º, Dec. 9.603/2018) | Tem por finalidade a produção de provas (art. 22, Dec. 9.603/2018) |

Santos, Lima e Gonçalves (2023b).

Além disso, a legislação promove a integração de serviços e profissionais de diferentes áreas, como saúde, assistência social, educação e justiça. Essa abordagem multidisciplinar facilita uma resposta coordenada e eficaz diante de casos de violência

contra crianças e adolescentes, o que garante uma assistência mais completa e especializada para cada situação específica.

Essa integração precisa ser bem estruturada com a participação dos órgãos de proteção da criança e do adolescente, forças policiais, executivo e judiciário locais. Em todo o fluxo de escuta dessas crianças e adolescentes, as mesmas precisam passar por um número elevado de profissionais que averiguam desde as condições básicas de saúde até que ocorra a apresentação nas oitivas.

O detalhamento do fluxo de atendimento a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, atravessa uma série de profissionais. Existem dois canais principais para o recebimento da denúncia após o fato ocorrido: o Conselho Tutelar, que figura como principal órgão de atuação; contudo, em alguns locais, as delegacias podem ser o ponto de partida da denúncia (Santos, Lima e Gonçalves, 2023a).

Todo esse processo passa pelo encaminhamento adequado das vítimas e a garantia da sua proteção e sigilo com previsão legal no Código Penal Brasileiro, no art. 154 e nos Códigos de Ética de diversos profissionais como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais (Santos, Lima e Gonçalves, 2023b).

A Lei nº 13.431/2017 reconhece que crianças e adolescentes têm diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional, exigindo abordagens adaptadas e linguagem acessível para facilitar a comunicação e o relato dos fatos. Esse respeito à capacidade de compreensão dos jovens fortalece a eficácia dos processos judiciais e contribui para que se obtenha a melhor compreensão das necessidades das vítimas. Além disso, a legislação promove a capacitação contínua de profissionais que lidam com crianças e adolescentes, de modo a garantir que estejam preparados para atuar de maneira sensível, ética e eficaz em situações delicadas, elevando o padrão de cuidado e proteção oferecido.

Evitar que crianças e adolescentes revivam reiteradamente momentos traumáticos de violência é essencial para que essas vítimas ou testemunhas sejam atendidas com qualidade e dignidade pelos órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O engajamento da sociedade civil tem sido fundamental para identificar contradições no processo, pressionando os governos a elaborarem leis e adotarem novos protocolos que atendam efetivamente às demandas de um público

vulnerável. A parceria entre organizações como a UNICEF e a Childhood e os municípios têm se mostrado essencial quando na implementação de leis de proteção que oferecem suporte técnico, capacitação e recursos para os profissionais e gestores municipais.

Vitória da Conquista, na Bahia, se tornou referência nacional e internacional na proteção infantojuvenil. A colaboração entre organizações e governos fortalece as habilidades locais para promoverem ações integradas que garantam os direitos das crianças e adolescentes. Essas parcerias possibilitam a criação e aprimoramento de programas e serviços direcionados a esse público, como a escuta protegida e o atendimento integrado em situações de violência. A disseminação de boas práticas e o intercâmbio de conhecimentos promovidos por essas colaborações colocam a cidade como um exemplo de excelência na aplicação da legislação e na defesa dos direitos infantojuvenis.

A Lei nº 13.431/2017 é um marco significativo para a criação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) vítima ou testemunha de violência. Compreender seu funcionamento e garantir sua implementação em nível nacional é primordial para universalizar a legislação e, conseqüentemente, proporcionar aos municípios a estrutura necessária para sua aplicação. Essa articulação entre atores locais e globais fortalece os sistemas de proteção, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para as crianças e adolescentes em todo o país.

5. Os desafios para a implementação nacional

A proteção de crianças e adolescentes contra a violência é um tema que adquiriu centralidade ao longo do avançar histórico e vem recebendo atenção crescente no Brasil e internacionalmente. A Lei nº 13.431/2017 busca estabelecer um sistema eficaz de garantia de direitos para jovens vítimas ou testemunhas de violência, proporcionando um ambiente seguro durante os procedimentos legais. No entanto, a implementação dessas leis enfrenta desafios significativos, como a vastidão geográfica do Brasil e a diversidade de contextos municipais, que podem comprometer sua efetividade.

O tamanho do Brasil, com uma população de 40 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos distribuídos em mais de 5 mil municípios, representa um desafio constante para a implementação de políticas públicas. As diferenças entre os

municípios, em termos de tamanho, densidade populacional, recursos financeiros e capacidade administrativa, afetam a execução da legislação de proteção infantil. Municípios menores, especialmente em áreas rurais, enfrentam dificuldades adicionais devido à falta de infraestrutura e recursos adequados, enquanto municípios mais desenvolvidos podem investir mais em programas de proteção infantil.

É necessário destacar a importância da capacitação contínua dos profissionais envolvidos na garantia de uma abordagem sensível e eficaz no atendimento às vítimas, superando as limitações regionais e assegurando que todas as crianças e adolescentes tenham acesso aos seus direitos fundamentais, independentemente do local onde vivem. Verifica-se, portanto, que a disponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura é fundamental para a aplicação eficaz da legislação. Haja visto que a implementação adequada dos dispositivos legais requer investimentos significativos em treinamento de profissionais, melhoria das instalações para escuta especializada e depoimento especial, e fortalecimento das redes de apoio multidisciplinares.

A Resolução nº 229/2019 do Conselho Nacional de Justiça trata da regulamentação da Lei nº 13.431/2017 no âmbito do sistema de justiça, incidindo na obrigatoriedade de implantação de salas de depoimento especial em todas as comarcas, bem como da capacitação dos magistrados e profissionais que atuem na proteção de crianças e adolescentes (CNJ, 2019).

O documento publicado em 2019 pelo Conselho Nacional de Justiça solicitava o levantamento de informações sobre o “planejamento realizado quanto à especialização de varas, nos termos do art. 23 da Lei no 13.431/2017, ou apresentação de estudos com critérios que melhor atendam as crianças e adolescentes vítimas” (CNJ, 2019), entretanto, poucas foram as transformações significativas que ocorreram.

O Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) também tem publicada as recomendações na sua Resolução nº 113/2006 de parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda, 2006). O documento anterior a legislação atual, é muito importante para a consolidação e orientação do que já está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro desafio importante é a coordenação entre diferentes instituições e setores. A integração eficaz entre saúde, assistência social, educação e justiça é decisiva para oferecer uma resposta coordenada e abrangente às situações de violência. A falta de comunicação e colaboração entre essas áreas pode resultar em lacunas no atendimento e na proteção das crianças e adolescentes.

Como exemplo, temos a dinâmica de atendimento que ocorre no município de Vitória da Conquista, na Bahia, que possui uma população aproximada de 338 mil habitantes e uma densidade demográfica de cerca de 206 pessoas por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

A cidade optou por criar um centro de atendimento integrado para proteção de crianças e adolescentes, iniciativa que contou com o apoio da UNICEF e da Childhood. Esse esforço envolveu a aproximação e integração de diversos agentes, incluindo Conselhos Tutelares, Polícia Civil, Ministério Público e Judiciário. Apesar das boas intenções e estruturação da Rede de Proteção e do Centro Integrado dos Direitos da Criança e do Adolescente (CIDCA), ainda existem lacunas significativas na implementação do fluxo de atendimento, o que dificulta a avaliação do impacto desses serviços e a identificação de áreas que precisam de melhorias (Santos, Lima e Gonçalves, 2023c).

A gestão da informação e a produção de evidências são desafios comuns enfrentados por muitos municípios brasileiros, incluindo Vitória da Conquista. A cidade pode se beneficiar enormemente de um sistema eficaz de gestão de dados, que unifique informações sobre ocorrências e atendimentos relacionados à violência contra crianças e adolescentes. Melhorar essa gestão é fundamental para fortalecer as políticas públicas e assegurar uma proteção mais efetiva para a população infantojuvenil (Santos, Lima e Gonçalves, 2023c).

Além dos desafios relacionados à gestão e implementação local, o acesso à justiça para crianças e adolescentes também enfrenta sérias limitações, especialmente na ausência de serviços da defensoria pública. Dados mostram que mais da metade das comarcas brasileiras não tem atendimento da defensoria, comprometendo o acesso equitativo à assistência jurídica e a proteção dos direitos fundamentais das vítimas. Esse cenário expõe a urgência em se ampliar e fortalecer a desempenho da defensoria

pública de modo a garantir a implementação apropriada da legislação em todo o país, com recursos e infraestrutura suficientes e satisfatórios.

6. Considerações Finais

Em síntese, os desafios enfrentados na implementação nacional da legislação voltada para a proteção de crianças e adolescentes contra a violência e o abuso são expressivos e multifacetados. Além disso, devemos compreender que tais desafios são oriundos de como se deu a trajetória histórica da proteção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil constituído de um processo evolutivo, marcado por mudanças culturais, sociais e legislativas ao longo dos anos.

Desde o estabelecimento do Código Criminal da República em 1890 até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, observamos uma transição significativa na concepção desses indivíduos como sujeitos de direitos. Durante períodos como a Ditadura Militar (1964-1985), políticas de bem-estar social foram instituídas, embora muitas vezes adotassem uma abordagem mais repressiva do que preventiva. O contexto histórico do Brasil, com suas profundas desigualdades sociais e questões estruturais persistentes, influenciou diretamente as políticas e práticas de proteção à infância e adolescência.

A aprovação do ECA, em 1990, representou um marco fundamental, consolidando o princípio da proteção integral que prioriza os direitos fundamentais das crianças e adolescentes em todas as esferas da vida. O Estatuto introduziu uma abordagem mais holística e multidisciplinar, mas também inspirou mudanças culturais e sociais na forma como a sociedade percebe e defende os direitos das crianças. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados, como as crescentes violências no ambiente virtual e as dificuldades na implementação efetiva da legislação.

Uma outra questão que limita a aplicabilidade da legislação é a extensão geográfica do Brasil que, aliada à diversidade socioeconômica e administrativa entre seus municípios, amplia as dificuldades em garantir uma proteção efetiva e abrangente a todas as crianças e adolescentes.

A disparidade de recursos financeiros e infraestrutura adequada é uma barreira considerável, que impede muitas regiões de oferecerem atendimento de qualidade e

acesso à justiça para esse público vulnerável. A falta de coordenação entre diferentes instituições e setores também compromete a eficácia das políticas de proteção.

Muito embora haja experiências como as de Vitória da Conquista onde se destacam a importância da integração de esforços entre organizações governamentais, sociedade civil e organismos internacionais para estabelecer centros de atendimento integrado e fluxos eficientes de proteção, é fundamental que seja realizada a gestão das informações para orientar políticas públicas mais efetivas. Há, neste aspecto, que se exigir mais investimentos em sistemas de coleta e análise de dados que subsidiem ações mais direcionadas e resolutivas. Assim como, urge a necessidade de ampliar e fortalecer os serviços da defensoria pública em todo o país.

Em suma, abordar esses desafios exige não apenas recursos financeiros e infraestrutura adequada, mas também um compromisso político e social robusto para garantir os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes brasileiros, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico. A colaboração entre diversos atores é essencial para superar esses obstáculos e promover uma proteção mais efetiva e abrangente para as futuras gerações.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Aprova o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 11 de outubro de 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em 22 mar 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. **Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2018. Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=24&data=11/12/2018>. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de fev. de 2024.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 229, de 5 de novembro de 2019. Dispõe sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, de que trata a Lei n 13.431, de 4 de abril de 2017.** Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original000346201912045de6f7e29dcd6.pdf>. Acesso em 04 fev. 2024.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 113, 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em 02 fev. 2024.

ESTEVES, Diogo; ALCANTARA, Willian Magalhães; AZEVEDO, Júlio Camargo de Azevedo; Et al. **Cartografia da Defensoria Pública no Brasil 2022**, Brasília: DPU, 2022.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Ano: 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=5300108&tema=1>. Acesso em 29 abr. 2024.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A Roda de Expostos. O Óbvio e o Contraditório da Instituição. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 66–75, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v2i3.8645483.

MIRANDA, Humberto. Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Aliança para o Progresso. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 143–158, 2020. DOI: 10.32335/2238-0426.2020.10.25.3498.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010.

SANTOS, Benedito; LIMA, Michael; GONÇALVES, Itamar. (Organizadores). **Análise de situação do status das respostas à violência contra crianças e adolescentes no Município de Vitória da Conquista – Bahia.** Vitória da Conquista e São Paulo: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista: Childhood – Instituto WCF-Brasil. 2023c.

SANTOS, Benedito & GONÇALVES, Itamar. **Escuta protegida de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violências: aspectos teóricos e metodológicos. Guia de referência para capacitação em escuta especializada e depoimento especial.** Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília; São Paulo, SP: Childhood Brasil, 2020.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos (Org.); LIMA, Michel Farias Alencar (Org.); GONÇALVES, Itamar Batista (Org.). **Protocolo Unificado de atendimento integrado a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência.** Vitória da Conquista e São Paulo: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista: Childhood - Instituto WCF-Brasil, 2023a. 204 p.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos (Org.); LIMA, Michel Farias Alencar (Org.); GONÇALVES, Itamar Batista (Org.). **Manual do Fluxo de Atendimento Integrado a Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência de Vitória da Conquista-BA.** Vitória da Conquista e São Paulo: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista: Childhood - Instituto WCF-Brasil, 2023b. 80 p.

SILVA, Chris Giselle Pegas Pereira. Código Mello Mattos: Um olhar sobre a assistência e a proteção aos menores. **Em Debate**, n. 8, 2009.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 15 mar 2024

UNICEF. **Experiência de Vitória da Conquista (BA) na implementação da Lei da Escuta Protegida de Crianças e Adolescentes**. 2023. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/media/27966/file/Experiencia-de-Vitoria-da-Conquista.pdf>. Acesso em 22 fev 2024.

VALSANI, Anna & MATOSINHOS, Izabella. Depoimento sem dano e as inovações trazidas pela Lei nº 13.431/2017. **Revista Acadêmica Escola Superior do Ministério Público do Ceará**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 11–31, 2017.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CYBERBULLYING: ENSAIOS E REFLEXÕES PARA APROFUNDAMENTO NO TEMA

Ricardo José de Oliveira Barbieri⁴⁷

Resumo

O artigo explora a dinâmica das interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), com um enfoque particular nos desafios impostos pelo cyberbullying dentro desses espaços educacionais. O trabalho ressalta a importância de repetir alertas sobre as normas de convivência nas plataformas de ensino à distância, refletindo sobre como essas medidas podem influenciar a qualidade das relações interpessoais entre alunos e professores. A discussão se aprofunda na toxicidade observada em fóruns de discussão em plataformas de educação à distância e outras formas de comunicação digital, questionando se a educação online está documentando adequadamente essas interações e seus impactos. Através de uma análise crítica, o artigo contribui para o debate sobre como a educação a distância pode ser melhorada para combater o cyberbullying e promover um aprendizado mais humano e respeitável.

Palavras-chave: Educação a distância. Cyberbullying. Segurança online. Interações virtuais.

Abstract

The article explores the dynamics of interactions in Virtual Learning Environments (VLEs), with a particular focus on the challenges posed by cyberbullying within these educational spaces. The paper emphasizes the importance of repeating alerts about the norms of coexistence on distance learning platforms, reflecting on how these measures can influence the quality of interpersonal relationships between students and teachers. The discussion delves into the toxicity observed in discussion forums on distance education platforms and other forms of digital communication, questioning whether online education is adequately documenting these interactions and their impacts. Through critical analysis, the article contributes to the debate on how distance education can be improved to combat cyberbullying and promote more humane and respectful learning.

Keywords: Distance education. Cyberbullying. Online safety. Virtual interactions. Educational guidelines.

Introdução

Ao adentrarmos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), sejam eles destinados ao ensino à distância (EAD) ou às plataformas de ensino remoto, somos introduzidos a elementos que nos orientam sobre como navegar nesses espaços. Tais

⁴⁷ Doutor em Antropologia Cultural é autor de estudos sobre carnaval e culturas populares e professor de Sociologia no Colégio Pedro II. Atua como coordenador de cursos de qualificação na Fundação Cecierj.

orientações, apresentadas sob a forma de manuais ou guias, são parte integrante e esperada do nosso engajamento com as tecnologias da informação. Dentre essas instruções, notamos uma atenção particular voltada às interações entre os usuários dentro dessas plataformas online, destacando-se um conjunto considerável de alertas sobre a convivência entre os participantes.

Uma ênfase especial é dada à repetição desses alertas nas diretrizes de uso de cada ferramenta, apontando para as normas de interação entre os envolvidos. Esta observação nos leva a indagar: estaríamos testemunhando um declínio significativo na qualidade das relações interpessoais? Este desgaste é tão acentuado a ponto de transformar os fóruns de discussão em ambientes quase impraticáveis sem os constantes avisos? Mais profundamente, a toxicidade observada nas interações em fóruns e plataformas de ensino online é algo documentado em pesquisas acadêmicas?

Este texto surge do envolvimento pessoal do autor com plataformas de EAD, despertado não apenas pela experiência direta, mas também por questões levantadas durante o “Curso de aperfeiçoamento em Juventudes, violência e espaços escolares”, oferecido pela FLACSO Brasil. Aqui não cabe a ousadia de propor uma conclusão definitiva. A pretensão é colaborar com mais questões para este debate que já vem sendo feito de forma séria e profícua por todos os que pensam a educação no Brasil.

Em um primeiro momento apresentamos o quadro da pandemia de COVID-19 que catalisou a expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil, em um movimento que, embora necessário, evidenciou e agravou as desigualdades já existentes no acesso à educação. A seguir tratamos do fenômeno do cyberbullying que se apresenta como um desafio significativo no contexto EAD, demandando uma atenção focada na qualidade das interações entre alunos e professores, a fim de favorecer um ambiente de aprendizagem seguro e propício ao desenvolvimento.

A seguir, refletiremos sobre os desafios pedagógicos impostos pela violência escolar e pelo cyberbullying na era contemporânea, uma problemática que transcende as fronteiras físicas das escolas e se infiltra no território digital, desafiando as estruturas tradicionais de ensino e convívio.

A partir das contribuições de Bernard Charlot, que destaca a importância de considerar tanto a violência que ocorre "na escola" quanto a violência "da escola" e

refleti sobre o papel da norma e do desejo na educação, percebemos a complexidade dessa questão em um contexto dominado pelo neoliberalismo. Miriam Abramovay complementa essa análise ao apontar os sintomas dessa realidade na vida escolar, como baixo rendimento acadêmico e a evasão dos estudantes, criticando soluções superficiais como as que endossa a militarização das escolas. Ambos enfatizam a necessidade de reimaginar as práticas educativas para promover valores de solidariedade e dignidade, confrontando assim a violência e o cyberbullying com uma educação que preza pela humanização e pelo respeito mútuo.

Finalmente, ao ponderar sobre a EAD como uma ferramenta de prevenção ao cyberbullying, percebemos a profundidade e a amplitude das possibilidades que essa modalidade educativa oferece para criar espaços digitais seguros e inclusivos.

1.Contextualização da Educação a Distância (EAD)

A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção da Educação a Distância (EAD) no Brasil, impondo desafios e revelando contradições. Com a rápida propagação do vírus e a ausência inicial de vacinas, o país, já abalado por mais de 700 mil mortes⁴⁸, viu-se obrigado a adotar quarentenas e *lockdowns*. Esta medida de saúde pública, embora necessária, causou o fechamento das escolas e afetou 1,4 bilhão de estudantes globalmente, expondo e intensificando as desigualdades históricas no acesso à educação⁴⁹.

Em resposta à crise, a educação a distância emergiu como alternativa, adotada em diversas modalidades, desde alta tecnologia até programas de rádio e TV⁵⁰. No Brasil, essa mudança abrupta para o EAD trouxe à tona as dificuldades enfrentadas por um sistema educacional já fragmentado, onde crianças e adolescentes vulneráveis foram os mais prejudicados, evidenciando uma lacuna significativa entre as diferentes realidades dos estudantes e como isso afeta seu direito à educação⁵¹.

⁴⁸ COVID-19 BRASIL. Observatório COVID-19 Brasil. Disponível em: <https://covid19br.github.io/>. Acesso em 18 jan. 2024.

⁴⁹ Ver MAGALHÃES, Rodrigo. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*,28(4),1263–1267. 2021.

⁵⁰ Vários Estados e municípios adotaram programas de rádio e TV para alcançar estudantes sem acesso à internet. Por exemplo, São Paulo e Minas Gerais implementaram aulas pela TV aberta.

⁵¹ De acordo com o Censo Escolar 2020, aproximadamente 39% das escolas públicas urbanas do Brasil tinham acesso a plataformas de ensino online. No entanto, essa porcentagem era significativamente

O governo brasileiro, ao substituir as aulas presenciais por digitais, não levou em conta as necessidades da educação infantil e acabou por sobrecarregar os professores, ignorando a complexidade e a diversidade do ambiente de aprendizagem. Além disso, a deficiência no acesso à infraestrutura básica, como água tratada e saneamento adequado, junto à falta de conectividade à internet, criou barreiras adicionais para o acesso ao ensino digital, no qual a EAD foi mais frequentemente adotada por instituições de ensino privadas.

Essa realidade destaca a inadequação das medidas emergenciais que, muitas vezes, desconsideraram a legislação educacional vigente. A crise sanitária revelou que a inclusão digital é apenas um dos muitos aspectos necessários para garantir a continuidade da educação em tempos de adversidade. É imperativo, portanto, reconhecer as desigualdades e trabalhar para mitigar as barreiras educacionais, especialmente para os estudantes mais desfavorecidos.

O artigo de Rodrigo Cesar da Silva Magalhães (2021) sublinha uma importante conclusão: a situação atual não pode ser usada para justificar a criação de barreiras adicionais na educação, sobretudo para os mais vulneráveis. Antes de priorizar a EAD, é fundamental investir na educação de forma holística e desenvolver políticas públicas que levem em conta as condições socioeconômicas dos estudantes. A pandemia expôs as fragilidades do sistema, mas também oferece uma oportunidade para reformar a educação, com um foco renovado na equidade e na inclusão.

No artigo "Evasão na Educação Superior: Um Estudo sobre o Censo da Educação Superior no Brasil" (2018), Santos e Giraffa abordam a complexa questão da evasão estudantil nos cursos de Educação a Distância (EAD) no ensino superior. Através da análise dos dados provenientes dos censos da ABED e do INEP, os autores visam entender as causas deste fenômeno e sugerir estratégias para melhorar a retenção dos estudantes. Eles propõem a criação de um censo integrado que una dados quantitativos e qualitativos, incluindo as percepções dos alunos que deixaram os cursos, para fornecer *insights* mais precisos sobre a evasão e fortalecer as políticas de retenção.

menor nas escolas rurais. Ainda segundo a Pesquisa TIC Domicílios 2020, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), apenas 58% das residências de classe D/E tinham acesso à internet, em comparação com 98% das residências de classe A/B. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que 4,3 milhões de estudantes não tinham acesso à internet em casa em 2020.

A investigação enfatiza a evasão como um desafio preeminente na EAD do ensino superior, destacando a necessidade de compreender as suas raízes para desenvolver medidas de retenção mais eficazes. Os autores propõem uma abordagem que leva em conta fatores tanto institucionais quanto individuais, sugerindo que uma análise de dados estatísticos pode revelar padrões e orientar a formulação de soluções para reduzir a taxa de evasão, uma preocupação crescente à medida que a EAD se expande.

O Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, e o Censo EAD.BR, conduzido pela ABED, são duas iniciativas complementares na coleta de dados sobre educação superior no Brasil. A análise dos censos de 2011 e 2012 mostrou um aumento significativo da oferta de EAD, mas também revelou desafios na compreensão da evasão estudantil, destacando as diferenças entre os dados de matrículas, ingressos e conclusões. A comparação entre os censos indicou a necessidade de um sistema de avaliação mais robusto para a EAD, abrangendo uma verificação mais inclusiva dos dados e uma maior preocupação com a qualidade dos dados qualitativos. O estudo sublinha a inter-relação entre evasão e permanência, sugerindo que compreender as causas da evasão é fundamental para formular estratégias efetivas que promovam a permanência dos alunos.

Concluindo, Santos e Giraffa enfatizam a importância de uma análise detalhada sobre a evasão no ensino superior à distância. Eles propõem um censo integrado que considere tanto a quantificação quanto a qualificação dos dados, incluindo as vozes de estudantes ativos e egressos, para uma compreensão mais abrangente das causas da evasão. Curiosamente, questões relacionadas à violência escolar não aparecem nos dados da ABED, sugerindo que talvez esses aspectos não tenham sido suficientemente explorados nos questionários ou nas entrevistas, configurando um campo importante de investigação, que fica em aberto, para futuras pesquisas.

Daniele Xabregas, ao analisar o tratamento da educação a distância (EaD) na legislação educacional brasileira, evidencia deficiências estruturais desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE). A ênfase na formação continuada, seguindo as diretrizes da UNESCO e do Banco Mundial, ressoa através dos documentos, apontando para uma abordagem que privilegia o aperfeiçoamento e a capacitação em detrimento da formação inicial dos educadores.

Este viés coloca em perspectiva a necessidade de uma revisão crítica das políticas de EaD, buscando equilibrar as exigências do desenvolvimento profissional contínuo com as fundamentações iniciais necessárias para uma prática pedagógica sólida.

O questionamento de Dourado (2008) sobre a centralidade das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação reflete uma preocupação mais ampla com a qualidade e a essência da aprendizagem online. A preocupação gira em torno do potencial das TIC de se tornarem um fim em si mesmas, em vez de facilitadoras de um projeto pedagógico coerente que atenda às necessidades reais dos alunos e da sociedade.

Catarina Santos (2018) nos oferece uma lente crítica para examinar a EAD, questionando a superficialidade com que é tratada nas discussões educacionais. Sua pesquisa documental sobre a regulação, implantação e expansão da Educação Superior a distância no Brasil revela uma tendência preocupante: uma expansão impulsionada principalmente pelo setor privado, com a oferta pública perdendo espaço e um processo regulatório que parece favorecer os interesses do mercado educacional em detrimento do bem público.

Portanto, é imperativo que haja um compromisso com a reflexão crítica e a avaliação contínua das políticas de EAD para assegurar que sua expansão não seja apenas uma resposta às demandas de mercado, mas uma evolução que respeite e promova os princípios de equidade e qualidade na educação. Somente assim a EAD poderá cumprir seu potencial como uma força progressista na sociedade brasileira, contribuindo para uma formação educacional que seja ao mesmo tempo acessível, inclusiva e de alta qualidade.

1.2. EAD e a discussão sobre Cyberbullying

O fenômeno do cyberbullying se tornou um desafio significativo no ambiente da Educação a Distância (EAD), merecendo atenção especial no que tange à qualidade das interações entre alunos e professores. A relevância deste tema se ancora na premissa de que o cyberbullying pode comprometer não apenas o bem-estar dos envolvidos, mas também o processo educacional como um todo. A discussão sobre cyberbullying é primordial na EAD por diversos motivos, que vão desde a proteção dos estudantes até

a preservação de um ambiente de aprendizagem seguro e propício ao desenvolvimento intelectual e social.

Primeiramente, deve-se considerar que a EAD cria um ambiente virtual onde a comunicação assíncrona ou síncrona acontece, predominantemente, por meio de ferramentas digitais. Isso pode, por vezes, facilitar comportamentos abusivos ou intimidadores, devido ao anonimato relativo ou à distância física entre os agressores e as vítimas. Notou-se, especialmente ao ver os inúmeros alertas e regras de boas convívências em cada fórum, sobre os mais sutis temas em cursos EAD. Tais ações, quando realizadas contra alunos ou professores, podem levar a consequências psicológicas graves, como ansiedade, depressão e aversão ao ambiente de aprendizagem.

Além disso, a interação aluno-professor na EAD é um componente vital do processo educacional. A qualidade dessa interação tem impacto direto no engajamento e no sucesso do aluno. Quando o cyberbullying ou qualquer forma de violência interfere nessa relação, pode haver uma diminuição na participação do aluno, no seu desempenho acadêmico e na construção de um relacionamento de confiança com o educador. Professores, por sua vez, podem se ver em situações de vulnerabilidade, tendo sua autoridade e capacidade de gestão de classe questionadas ou minadas por incidentes desta natureza.

2. Violência escolar e cyberbullying: desafios pedagógicos na era contemporânea

A violência nas escolas encapsula uma série de termos aos quais são feitas referências atualmente como é o caso do bullying e cyberbullying. Esses comportamentos engendram implicações significativas para as vítimas, incluindo impactos na saúde mental, desempenho acadêmico e bem-estar geral. Os agressores também podem enfrentar consequências negativas, como problemas comportamentais e dificuldades nas relações sociais. A violência escolar pode envolver outras formas de agressão física e emocional, criando um ambiente inseguro e hostil, que prejudica o objetivo educacional e o desenvolvimento saudável dos estudantes. Abordar essas questões é fundamental para garantir que as escolas sejam espaços seguros de

aprendizado e crescimento, onde todos os estudantes possam prosperar livres de medo e discriminação.

No âmbito educacional contemporâneo, a violência escolar emerge como um fenômeno complexo, que transcende as fronteiras físicas e adentra no reino digital onde passa a ser conhecido como cyberbullying, desafiando as concepções tradicionais de aprendizado e convivência. As reflexões de Bernard Charlot e Miriam Abramovay oferecem perspectivas críticas e construtivas sobre como enfrentar essas questões.

Podemos fazer estas reflexões partindo do pensamento do Professor Bernard Charlot, que destaca a dualidade da violência "na escola" e "da escola", enfatizando a importância de refletir sobre o papel da norma e do desejo na educação. Essa reflexão se torna especialmente relevante diante da barbárie presente na sociedade contemporânea, que complica a regulação do desejo, um aspecto central na formação educacional.

Charlot aborda a complexidade dessa questão no contexto de uma educação neoliberal, onde a qualidade é frequentemente medida por estatísticas quantitativas. Ele observa que vivemos em uma sociedade dominada pelo individualismo e consumismo, transformando as pessoas em meros clientes. O professor define tal fenômeno como "sociedade do crédito", onde os desejos são constantemente justificados, e o mercado impõe as normas e ideais, substituindo as normas antropológicas tradicionais (CHARLOT, 2019).

Essa análise é complementada pelos estudos de Miriam Abramovay, que evidenciam os impactos dessa realidade na vida escolar. Abramovay aponta para questões como o baixo rendimento acadêmico, problemas de concentração, altos índices de absenteísmo e evasão escolar, que são sintomas visíveis dessas mudanças sociais. Além disso, critica as soluções comumente adotadas, como a militarização das escolas, que, na verdade, oferecem uma falsa resolução para esses dilemas (FARAH NETO; MELO; ABRAMOVAY, 2011).

Charlot, ancorado em uma crítica à visão neoliberal – reducionista da condição humana – propõe um redirecionamento da pedagogia que não somente responda às necessidades antropológicas contemporâneas, mas que também compreenda a violência escolar como um reflexo da luta entre uma pedagogia tradicional prescritiva e

uma nova pedagogia que valoriza a espontaneidade e os desejos naturais da criança. Esta tensão pedagógica pode ser considerada um vetor para o surgimento de formas de violência onde a busca por identidade e reconhecimento se manifesta em atos de agressão virtual.

A abordagem de Charlot sugere que o enfrentamento à violência escolar passa pela reimaginação de práticas educativas que promovam valores de solidariedade e dignidade, em contraposição à lógica de competição e performance dominante. Uma educação que valorize a coletividade pode proporcionar um antídoto tanto para a violência física quanto para a psicológica, pois ambos refletem uma crise de humanização e respeito mútuo.

Por sua vez, Abramovay ressalta a multiplicidade da violência nas escolas, destacando-a como um sintoma das desigualdades sociais e da institucionalização de práticas discriminatórias. Ao abordar o racismo, a homofobia e outras formas de discriminação como alicerces do clima escolar negativo, que também permeiam o ambiente virtual, Abramovay defende a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas e democráticas.

Portanto, quando se estuda violência escolar [...] deve-se considerar: 1. os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal; 2. as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; 3. sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos sentimento de violência resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência (ABRAMOVAY, 2002, p. 23).

Ambos os autores concordam que a violência escolar, física ou digital, é alimentada por um modelo educacional que não atende às necessidades humanas e sociais dos estudantes. Charlot defende uma educação baseada na humanização e no respeito, enquanto Abramovay salienta a importância de um espaço escolar que promova o diálogo e o pensamento crítico. Eles veem a escola como um espaço potencial para a transformação social, onde práticas pedagógicas inovadoras podem prevenir a violência ao promover um ambiente de aprendizado solidário e atento à diversidade de experiências e identidades dos alunos.

De toda forma, Abramovay é crítica ao uso dos termos bullying e cyberbullying descolados desta contextualização ampla onde a violência escolar aparece de forma

desvinculada ou artificialmente enovelada pelos termos referidos. Em entrevista à revista *dialogia* em maio de 2019 ela esclarece sobre o tema que:

No entanto, nós temos, e acho que, efetivamente, também aí outra questão que é moda, o bullying. Há várias pesquisas sobre o bullying. Nós não utilizamos o conceito de bullying, nós utilizamos o conceito de violência, mas, efetivamente se está trabalhando muito esse conceito que eu, pessoalmente, penso que seja muito restrito. [...] Vou aproveitar para falar o que eu acho do conceito: nós sabemos que o bullying é um conceito de Dan Olweus, que existe há mais de trinta anos e chegou no Brasil, mais ou menos, há alguns anos e virou “moda”. O autor menciona que o bullying é uma violência entre os pares. Todas as pesquisas do Olweus estão relacionadas com a observação dele nas escolas, com as crianças e os adolescentes. O problema é que em nosso país as violências não ocorrem apenas entre as crianças, adolescentes e os jovens, manifestando-se também entre todos os atores da escola, ou seja, professor-aluno e aluno-professor (ABRAMOVAY, 2019, p. 7-8).

A partir dessas perspectivas, fica evidente que a abordagem à violência escolar demanda uma transformação profunda não só nas práticas pedagógicas, mas também na própria concepção antropológica que fundamenta a educação. Isso implica reconhecer e valorizar as diferenças, resistir às estruturas de poder opressivas e reimaginarem juntos, educadores e alunos, uma escola que seja verdadeiramente um espaço de aprendizado, respeito e convivência harmônica.

De toda forma aprofundando o debate antropológico sobre a violência nas escolas e modulando o tema com perspectivas socioeducacionais, temos a importância de trabalharmos com os conceitos e formas de prevenção em torno do “bullying” levantados por Luciene Togneta, Thais Bozza e Telma Vinha.

Bullying, segundo as autoras, é uma forma de violência que assombra a sociedade há séculos, manifestando-se através de atos de intimidação que transcendem idade ou gênero, afetando a todos os seres humanos. Tradicionalmente, essa prática é caracterizada pela repetição de atos agressivos, intenção clara de causar dano, escolha de alvos percebidos como frágeis, desigualdades de poder entre agressor e vítima, e uma dinâmica onde a autoridade é usada para intimidar. O bullying ocorre em um espaço público, muitas vezes diante de outros, que podem se tornar espectadores passivos ou ativos desse ciclo de violência.

Com a ascensão do digital, surgiu o cyberbullying. Neste meio, uma simples postagem pode causar um estrago significativo, perpetuando a mesma intenção de ferir, identificando alvos vulneráveis e explorando desigualdades de poder. No entanto, o

cyberbullying se distingue pelo seu alcance horizontal, onde as interações são menos hierárquicas e a aprovação ou rejeição é frequentemente medida em curtidas e compartilhamentos, ampliando o impacto do assédio.

2.2. Discursividade tóxica: a nova fronteira na violência escolar

No contexto educacional moderno, o cyberbullying e a violência nas escolas se manifestam não apenas fisicamente, mas também se entrelaçam com a violência discursiva perpetuada nas plataformas de mídia social. Raquel Recuero, em *The Platformization of Violence: Toward a Concept of Discursive Toxicity on Social Media* (2024), evidencia que a mídia social não é apenas um espaço para interação, mas um ambiente que molda comportamentos e práticas sociais através da disseminação de discursos tóxicos.

A toxicidade discursiva, conforme identificada por Recuero, revela como as palavras e as imagens na internet têm o poder de ferir, excluir e marginalizar. Este fenômeno ganha destaque na discussão sobre cyberbullying, visto que a violência verbal e simbólica é uma faceta predominante dessa modalidade de agressão. As plataformas digitais, com seus algoritmos e estruturas, facilitam a criação de câmaras de eco onde o discurso violento é não apenas reproduzido, mas amplificado, criando um ciclo de reforço positivo para a agressão e a polarização.

Essa dinâmica digital exacerba a violência escolar, à medida que os estudantes, frequentemente imersos em suas identidades online, levam as interações e conflitos das redes sociais para o ambiente físico da escola. A cultura do *like* e do *share* incentiva a visibilidade e, por vezes, a viralização de atos de cyberbullying, aumentando o alcance e o impacto dessas ações. Portanto, a violência escolar e o cyberbullying tornam-se dois lados da mesma moeda, ambos alimentados pela arquitetura e lógica das plataformas de mídia social.

Consequentemente, a pedagogia moderna enfrenta o desafio de não apenas abordar a violência em seus aspectos físicos, mas também em sua expressão virtual e discursiva. Educar para a resiliência digital e a cidadania online torna-se imprescindível para a criação de ambientes escolares seguros. Charlot e Abramovay apontam para uma educação que promove a solidariedade e a dignidade, enquanto Recuero (2024) estende

essa noção ao ambiente digital, sugerindo que é necessário compreender e combater a toxicidade discursiva para prevenir a violência escolar e o cyberbullying.

Portanto, o desafio contemporâneo da educação é formar indivíduos capazes de navegar não somente nas complexidades sociais e éticas do mundo físico, mas também nas esferas digitais onde a toxicidade discursiva pode proliferar. Isso implica desenvolver uma consciência crítica sobre como as plataformas sociais influenciam comportamentos e a necessidade de estratégias pedagógicas que fomentem um diálogo saudável, responsabilidade digital e respeito mútuo, tanto online quanto offline.

O engajamento com essas questões é imperativo, e o trabalho interdisciplinar entre educadores, psicólogos, sociólogos e especialistas em tecnologia da informação é fundamental para desenvolver respostas holísticas à violência escolar no século XXI. A pesquisa de Recuero (2024), enfatizando a toxicidade discursiva, oferece uma lente através da qual podemos examinar e abordar o cyberbullying como uma questão complexa, interligada e exigindo uma resposta abrangente que vá além dos muros da escola, estendendo-se ao vasto e intrincado mundo da mídia social.

2.3. A intervenção da lei nos casos de bullying e cyberbullying

A lei brasileira nº 13.185, sancionada em 6 de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, ou seja, o bullying. Esta lei reconhece a seriedade do bullying, incluindo o cyberbullying, e os define como atos de violência física ou psicológica intencionais e repetitivos, que ocorrem sem motivação evidente e que são praticados por indivíduos ou grupos contra uma ou mais pessoas, com a intenção de intimidar ou agredir, resultando em dor e angústia para a vítima. A lei também trata do cyberbullying, especificamente referindo-se ao uso de plataformas online para depreciar ou incitar violência, alterar fotos ou dados pessoais com o objetivo de constranger psicossocialmente.

Entre os principais objetivos do programa, está a prevenção e o combate ao bullying em toda a sociedade, capacitação de docentes e equipes pedagógicas, implementação de campanhas educativas para conscientização, fornecimento de assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores, além da integração de esforços entre os meios de comunicação, escolas e a sociedade. A lei busca promover

uma cultura de paz e tolerância mútua e preconiza a responsabilização dos agressores de forma a evitar a punição taxativa, priorizando mudanças de comportamento.

Embora a lei estabeleça a necessidade de conscientização e medidas de prevenção, ela tem sido criticada por ser omissa em detalhes operacionais. A lei define os deveres dos estabelecimentos de ensino, clubes e associações em assegurar a prevenção e combate ao bullying, mas não esclarece as sanções para aqueles que não cumprirem com esses deveres. Outro ponto de crítica é a falta de clareza sobre como será feito o programa de combate ao bullying e como as escolas devem relatar e publicar relatórios bimestrais de ocorrências de bullying, algo que a lei demanda sem detalhar a forma de execução ou as consequências para o não cumprimento.

Essa legislação destaca a importância da participação de toda a comunidade educativa na criação de uma cultura que não somente identifique o bullying, mas que promova ações concretas de prevenção e intervenção. A lei sugere que a responsabilidade de combater o bullying é compartilhada, não apenas pela instituição educacional, mas por toda a sociedade.

A prática do bullying e do cyberbullying, embora compartilhem a intenção de ferir e a tendência de escolher alvos percebidos como vulneráveis, diferem significativamente nos meios e no alcance de suas ações. O bullying tradicional acontece em ambientes físicos e é limitado por esses espaços, enquanto o cyberbullying não conhece fronteiras, espalhando-se com rapidez pelas redes sociais e plataformas digitais, muitas vezes sob o manto do anonimato. Esta diferença amplia enormemente o impacto do cyberbullying, tornando-o mais insidioso e difícil de combater.

A atenção às tecnologias é uma forma essencial de ação preventiva, muito mais desejável do que medidas reparadoras após o desencadeamento das situações de bullying. A regulação das redes sociais e das plataformas de inteligência artificial, embora seja um instrumento necessário, não é suficiente por si só. A prevenção eficaz envolve um corpo escolar preparado e proativo no enfrentamento desses desafios. Medidas como a proibição do uso de celulares ou de outros dispositivos tecnológicos, embora possam parecer uma solução fácil, não são viáveis na realidade atual, onde a tecnologia está profundamente enraizada em nossas vidas cotidianas.

Nesse contexto, a prevenção deve incluir o reconhecimento das plataformas digitais e a educação para seu uso responsável e consciente. Isso envolve desenvolver uma visão crítica sobre essas plataformas, para que os estudantes e a comunidade escolar não sejam enredados na lógica neoliberal de consumo e individualismo que permeia nossa sociedade, dominada pela lógica algorítmica e imediatista das redes sociais. Essa abordagem educativa deve enfatizar a construção de habilidades digitais, a compreensão dos impactos do cyberbullying e a promoção de um ambiente escolar baseado no respeito mútuo e na empatia, combatendo assim as raízes desse fenômeno perturbador.

Assim sendo, o combate ao bullying não deve focar apenas na intervenção após o fato, que pode ser tardia. Em vez disso, a ênfase deve estar na prevenção, com intervenções imediatas, racionais e sofisticadas, baseadas em um método de preocupação compartilhada que envolva autores, vítimas e espectadores.

Para sustentar a prevenção e intervenção eficazes, é essencial promover uma cultura de paz. Isso envolve a prática de formação de pares dentro da comunidade educacional comprometidos com a intermediação, criando um sistema de apoio entre iguais. Tais pares podem agir como mediadores, auxiliando na resolução de conflitos antes que eles escalem para o bullying. A cultura de paz e o apoio mútuo criam um ambiente no qual a empatia e a resolução pacífica de conflitos são valorizadas e praticadas, desafiando a dinâmica do bullying e do cyberbullying e fomentando um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

Mais adiante, ao explorar a discursividade tóxica como uma nova fronteira na violência escolar, reconheço a complexidade introduzida pelo cyberbullying e pela violência verbal e simbólica nas redes sociais. Essa realidade digital, que se reflete no ambiente escolar físico, destaca a importância de educar para a resiliência digital⁵² e a cidadania online⁵³, visando a criação de espaços seguros tanto virtuais quanto físicos.

⁵² A resiliência digital refere-se à capacidade dos indivíduos de se adaptarem e responderem de forma adaptativa aos desafios e ameaças no ambiente digital. Isso implica ter habilidades digitais para navegar com segurança online

⁵³ A cidadania online refere-se à capacidade dos indivíduos de participarem ativamente e de forma responsável no ambiente digital. Ela envolve o uso consciente, ético e seguro da tecnologia e da internet.

3. EAD Como ferramenta de prevenção

Ao longo dos anos, a experiência do autor tanto como estudante quanto como instrutor em cursos de educação a distância (EAD) foi um terreno fértil para reflexões sobre interações humanas no ambiente digital. Em particular, os fóruns de discussão, espaços vitais para o intercâmbio de ideias e construção do conhecimento coletivo, revelaram-se também como esferas onde o comportamento humano se manifesta em toda a sua complexidade. Foi observando as dinâmicas nesses fóruns que me surgiram questões sobre o impacto das regras e diretrizes estabelecidas para a convivência nestes ambientes e como elas poderiam influenciar, para melhor ou para pior, a qualidade das interações entre os participantes.

As regras são, indubitavelmente, importantes para manter o respeito e a ordem, mas até que ponto elas também moldam a maneira como nos comunicamos? Será que alertas constantes sobre o comportamento adequado poderiam inibir a expressão autêntica ou, inversamente, proporcionar um terreno seguro onde a criatividade e a honestidade intelectual possam florescer? As interações muitas vezes limitadas e, por vezes, superficiais nos fóruns de discussão dos cursos que frequentei ou ministrei, plantaram a semente da curiosidade em minha mente: quais são as verdadeiras consequências das políticas de convivência online? Esta questão foi o ponto de partida para uma investigação mais profunda sobre como a EAD pode ser alavancada para combater problemas como o cyberbullying, transformando desafios em oportunidades para a construção de uma comunidade de aprendizagem mais empática e segura.

No contexto da educação a distância (EAD), a prevenção do cyberbullying pode ser abordada de maneiras inovadoras. Os educadores e desenvolvedores de cursos online têm uma oportunidade única de criar ambientes seguros e de estabelecer uma cultura de respeito e empatia desde o início de um curso. Um dos primeiros passos é conscientizar sobre o que é a violência escolar e como ela se manifesta. O formato conhecido e apresentado até aqui como cyberbullying pode acontecer de várias formas, desde o compartilhamento não consentido de informações pessoais até o assédio e intimidação através de plataformas digitais. A persistência e permanência do cyberbullying são agravantes significativos, pois o conteúdo prejudicial pode ficar

acessível indefinidamente na internet, e a vítima pode ser atacada a qualquer momento, transformando-se em uma fonte constante de estresse e ansiedade.

Neste contexto, o papel dos tutores nos fóruns de discussão online e as estratégias para o gerenciamento de debates são determinantes para o sucesso da aprendizagem a distância. A profundidade das discussões, a colaboração, o registro de informações e a visualização de interações são benefícios identificados que podem ser potencializados por meio de estratégias efetivas dos tutores. Tutores capacitados podem não só facilitar discussões mais ricas, como também monitorar e orientar os debates, garantindo que eles sejam produtivos e inclusivos. É essencial que os tutores estabeleçam expectativas claras para o ambiente de aprendizagem, modelando o comportamento que esperam dos estudantes e incentivando a participação construtiva. Inicialmente, uma participação frequente do tutor é benéfica, mas com o tempo, é importante permitir que os alunos ganhem autonomia nas discussões. Isto pode ser feito ao conectá-los através de seus pontos em comum ou divergentes, estimulando um debate mais aprofundado e crítico.

Os tutores também devem estar atentos ao tom das interações online e oferecer retornos individualizados aos estudantes. Isto não apenas valoriza as contribuições dos alunos, mas também ajuda a identificar aqueles que podem estar em risco. As questões e desafios propostos devem encorajar os estudantes a pensarem mais profundamente e de maneira crítica sobre o material do curso. Além disso, em um ambiente de EAD, é vital que os tutores leiam as postagens dos estudantes, pois aqueles que leem todas as publicações de seus colegas tendem a obter notas mais altas.

No entanto, os tutores não se fazem necessário que se responda a todas as postagens, pois isso pode sufocar a discussão real. Em vez disso, devem permitir que os alunos interajam entre si, fornecendo espaço para que isso aconteça, muito embora a estrutura do fórum, a motivação e o acompanhamento são categorias de dificuldades identificadas por instrutores. Alguns desafios incluem seguir as discussões devido ao grande número de postagens, motivar os alunos a participarem e a auxiliar o desenvolvimento da familiaridade dos alunos com a interface, que muitas vezes é comparada às redes sociais e pode ser vista como ultrapassada.

Em resumo, a educação a distância (EAD) revela-se como uma possível aliada na prevenção e no combate ao cyberbullying. As experiências acumuladas e as reflexões sobre as interações nos fóruns de EAD alimentaram uma visão mais crítica sobre o papel regulatório das normas de conduta e sua influência nas dinâmicas comunicacionais. O desenvolvimento de uma cultura digital pautada pela empatia e pelo respeito, desde o início do processo educacional, é essencial para cultivar uma comunidade de aprendizagem segura e solidária. A capacitação contínua dos educadores é primordial para identificar e intervir eficazmente em casos de cyberbullying. Assim como os tutores, com estratégias adequadas de gerenciamento de debates, são peças-chave para garantir a produtividade e a inclusão nas discussões online.

O engajamento ativo e a autonomia progressiva dos estudantes, promovidos por tutores atentos e estratégias de moderação eficazes, são fundamentais para transformar os desafios da comunicação digital em oportunidades para uma aprendizagem mais rica e caracterizar uma convivência virtual mais harmoniosa.

4. As dificuldades no acesso, os trabalhos e a tentativa de uma revisão bibliográfica sobre cyberbullying e EAD.

Aqui é necessário realizarmos uma ponderação sobre a necessidade de aprofundamento da pesquisa empírica sobre o tema. De fato, neste trabalho partimos de uma iniciativa reflexiva buscando possíveis caminhos. De qualquer forma, é possível apresentar um quadro mais amplo das condições nas quais este ensaio se aventurou em termos do levantamento bibliográfico sobre a produção científica relacionada ao tema do cyberbullying em contextos de ensino remoto ou à distância.

Para além da bibliografia já citada que em determinados momentos nos fez tangenciar entre um destes dois eixos centrais aqui propostos, houve também a tentativa de avançar por levantamentos mais precisos em campos sistemáticos de revisão. Assim, parti de buscas prévias em plataformas como *Web of Science* e *Scielo*. Nelas os termos “EAD”, “Ensino à distância”, “Online learning” e “Cyberbullying” foram pesquisados em português, espanhol e inglês. A pesquisa aconteceu entre 23 e 24 de fevereiro de 2024 no contexto do curso de *Aperfeiçoamento em juventudes, violências e espaços escolares*. Apenas a busca na plataforma *Scielo* retornou nove resultados.

Após exame dos títulos, palavras-chave e resumos, todos os artigos foram descartados por não responder de forma apropriada a pesquisa dos termos.

Em outra direção, uma pesquisa informal obteve resultados em buscadores de grandes plataformas como *Google*, *Duck Duck Go* e *Microsoft Bing*. Vieram do Bing os resultados que considerei mais interessante para a produção deste trabalho. Dois artigos em inglês armazenados na plataforma *IEEE Xplorer*. No próprio sítio está se apresenta com essas palavras que traduzo livremente: “IEEE é a maior organização profissional técnica do mundo dedicada ao avanço da tecnologia para o benefício da humanidade.” (IEEE, 2024). As pesquisas que encontrei - uma da Índia sobre análise de comentários tóxicos em plataformas de e-learning e outra da Indonésia sobre técnicas de controle para combater o bullying em ambientes de aprendizagem online - são incrivelmente pertinentes, especialmente considerando a rápida mudança para o ensino digital provocada pela pandemia. A saúde mental e o bem-estar dos professores e alunos em espaços virtuais são questões flagrantes. Acontece que elas estavam bloqueadas por um serviço que condicionava o acesso ao pagamento de 33 dólares.

É evidente que esses estudos deveriam ser acessíveis a todos, pois seus *insights* têm o potencial de aprimorar a experiência educacional globalmente. Creio firmemente que o conhecimento é um recurso que deve ser compartilhado e disponibilizado livremente para aqueles que desejam aprender e inovar em suas práticas. Os *paywalls* acadêmicos são barreiras ao progresso e à disseminação do conhecimento e representam um grande obstáculo.

Minha decepção ressoa com a de muitos na comunidade acadêmica e reflete a necessidade urgente de reforma. Estou em sintonia com o movimento pelo acesso aberto e clamo por uma mudança nesse sistema restritivo. Cada estudo escondido atrás de um *paywall* é uma chance perdida para o avanço do conhecimento. Penso que deveríamos lutar por um mundo onde a colaboração e o intercâmbio de informações possam fluir livremente, sem as amarras financeiras que limitam o acesso ao conhecimento, promovendo uma comunidade global unida pelo aprendizado compartilhado e acessível a todos.

De qualquer forma, com base nas anotações dos resumos aos quais obtive acesso, posso descrever assim os dois estudos:

O estudo da Índia, intitulado *Toxic Comment Analysis for Online Learning* (2021) aborda um problema emergente nas plataformas de colaboração e pesquisa em ciências de dados, a prevalência de comentários tóxicos e como isso afeta negativamente a experiência de aprendizado online. A pesquisa foca na identificação e classificação de comentários tóxicos usando um conjunto de dados formulados a partir de dados públicos do *Kaggle*⁵⁴. Eles classificaram os comentários em diversas categorias, tais quais: tóxico; severamente tóxico; obsceno; ameaça; insulto e ódio à identidade. O objetivo final foi o de apresentar uma taxa percentual das categorias de toxicidade e fornece uma representação gráfica desses dados. O propósito foi reduzir o bullying online e o assédio que professores e alunos enfrentam, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais seguro e não tóxico.

O estudo da Indonésia, intitulado *Classroom Control Technique in Reducing the Level of Bullying for Adolescent in Online Learning* (2021) tem como objetivo explorar as técnicas de controle de sala de aula no contexto de aprendizado online para reduzir o bullying entre adolescentes. Ou seja, trata-se de uma pesquisa ainda mais interessante que a primeira. Com a migração do ensino para plataformas digitais devido à pandemia, os pesquisadores estão buscando adaptar técnicas que eram utilizadas presencialmente pelos professores para o ambiente virtual. O estudo envolveu quatro professores que aplicaram as técnicas de controle de sala de aula no ensino online, com a coleta de dados sendo realizada através de observações e entrevistas. Os resultados sugerem que técnicas eficazes de gestão de sala de aula podem diminuir o bullying e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos, especialmente em aulas que requerem participação ativa, como as de conversação.

Esses estudos são importantes por abordarem estratégias que podem ser implementadas em plataformas de ensino a distância, ajudando a criar um ambiente mais propício para o aprendizado e a interação social. No entanto, a minha capacidade de aprofundar essas estratégias e aplicá-las é limitada pela minha falta de acesso

⁵⁴ Kaggle é uma plataforma e comunidade online de ciência de dados e praticantes de Machine learning. É conhecida por ser a maior comunidade de ciência de dados do mundo, oferecendo ferramentas e recursos poderosos para ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos em ciência de dados. Pertencente ao Google LLC, o Kaggle serve como uma plataforma onde pesquisadores, analistas e entusiastas podem colaborar em projetos, compartilhar conhecimentos e competir em desafios de modelagem de dados.

completo aos artigos devido a paywalls acadêmicos, o que é uma grande desvantagem tanto para mim quanto para a comunidade educacional em geral.

5. Construindo novos caminhos

A emergência do ensino remoto como um pilar central da educação moderna traz consigo o imperativo de investigações aprofundadas sobre o cyberbullying dentro desses ambientes digitais. Há uma necessidade premente de estudos e pesquisas que não apenas examinem a prevalência e as formas de cyberbullying em contextos de ensino a distância, mas que também sejam amplamente divulgados e acessíveis, estimulando um diálogo construtivo entre acadêmicos, educadores e formuladores de políticas públicas. Essa abordagem aberta é crucial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção, adaptadas às nuances culturais e sociais específicas. No Brasil, onde a diversidade regional e as disparidades socioeconômicas apresentam desafios únicos para a implementação do ensino remoto, torna-se ainda mais crítico que tais estudos sejam realizados.

Por tudo que vimos neste trabalho, questionamos sobre o equilíbrio entre a imposição de regras e a promoção de um ambiente onde a expressão autêntica possa florescer sem medo de julgamento ou ataques. Essas reflexões nos levam a considerar como as políticas de convivência online e as estratégias educacionais podem ser melhoradas para prevenir o cyberbullying e promover um clima de respeito mútuo e empatia.

O desafio de compreender e intervir no cyberbullying em ambientes EAD é complexo, dada a natureza fluida da comunicação online e a diversidade de plataformas utilizadas. A necessidade de uma definição clara e abrangente de cyberbullying, sensível às variações culturais e contextuais, torna-se evidente. Além disso, questões éticas referentes ao respeito da privacidade e do consentimento dificultam a coleta de dados e a realização de pesquisas sobre o tema.

Diante desses desafios, nos questionamos quais seriam as abordagens mais eficazes para cultivar ambientes EAD que, não apenas, desencorajem o cyberbullying, mas também promovam interações enriquecedoras e apoio mútuo. Como podemos aproveitar ao máximo o potencial educativo da EAD para enfrentar essas questões?

Essas são indagações cruciais que reivindicam reflexão profunda e ações concretas para garantir que a educação a distância sirva como um veículo para o avanço de uma sociedade digital mais empática, segura e inclusiva.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam et al. (orgs). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. 1. ed. Brasília, DF: Flacso, 2021.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITAGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BOZZA, Thais Cristina Leite; VINHA, Telma Pileggi. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1919-1939, 2017.

CARA, Daniel. Relatório: **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em 01 set. 2023.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, p. 1263-1267, 2021.

MASRIL, Mardhiah et al. Classroom Control Technique in Reducing the Level of Bullying for Adolescent in Online Learning. In: **2021 International Conference on Computer Science and Engineering (IC2SE)**. IEEE, 2021. p. 1-4.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; FRICK, Loriane Trombini; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 93-113, 2013.

RECUERO, Raquel. The Platformization of violence: toward a concept of discursive toxicity on social media. **Social Media+ Society**, v. 10, n. 1, p. 20563051231224264, 2024.

SANTOS, Catarina. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 31-50, jan./mar. 2018.

TERÇARIOL, Adriana; TEIXEIRA, Rosiley. Violências na Escola, sob o Olhar de Miriam Abramovay. **Dialogia**, [S. l.], n. 32, p. 4-9, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N32.14446.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et al. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam ea convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1880-1900, 2017.

VICHARE, Manaswi et al. Toxic comment analysis for online learning. In: **2021 2nd International Conference on Advances in Computing, Communication, Embedded and Secure Systems (ACCESS)**. IEEE, 2021. p. 130-135

UM OLHAR SOBRE A COBERTURA JORNALÍSTICA DE ATAQUES ARMADOS CONTRA ESCOLAS⁵⁵

Maria Marta Picarelli Avancini⁵⁶

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um mapeamento da cobertura jornalística de dois ataques armados contra escolas em março e outubro de 2023, em São Paulo (SP), com o objetivo de fazer uma análise preliminar da narrativa produzida e disseminada na mídia sobre esse tipo de fenômeno. Para isso, foram selecionadas, com base em pesquisa no Google, as cinco primeiras reportagens em destaque na página inicial da ferramenta de busca publicadas no portal g1, o maior portal de notícias do país. Os textos foram rodados em um aplicativo online de nuvem de palavras, o que permitiu identificar as palavras mais utilizadas nos títulos e nas reportagens completas. O resultado mostra que a palavra mais citada é “escola” e que a palavra “violência” não aparece nenhuma vez, embora os ataques armados sejam considerados uma das formas extremas de violência no ambiente escolar, conforme a literatura sobre o tema. Com base nisso, discute-se os possíveis efeitos das narrativas veiculadas sobre a escola e os próprios ataques armados.

Palavras-chaves: Violência. Educação. Jornalismo.

Abstract:

This article presents results from a mapping of journalistic coverage of two armed attacks against schools in March and October 2023, in São Paulo (SP), with the objective of making a preliminary analysis of the narrative produced and disseminated in the media about this type of phenomenon. To this end, based on a Google search, the first five stories highlighted on the search engine's home page published on the g1 portal, the largest news portal in the country, were selected. The texts were run in an online word cloud application, which made it possible to identify the most used words in titles and full reports. The result shows that the most cited word is “school” and that the word “violence” does not appear once, although armed attacks are considered one of the extreme forms of violence in the school environment, according to the literature on the subject. Based on this, the possible effects of the narratives broadcast about the school and the armed attacks themselves are discussed.

Keywords: Violence. Education. Journalism.

⁵⁵ Agradecimentos a Marcos Vinícius Sales, pesquisador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso-BR) e Rodrigo Ratier, professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), pelas orientações e dicas de caminhos possíveis para materializar a ideia que originou este artigo. E a Camilla Salmazi, Renata Cafardo e Mariana Tokarnia, da Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca), pelas intensas trocas, em meio à onda de ataques contra escolas em 2023, que me trouxeram *insights* fundamentais para muitas das reflexões aqui contidas.

⁵⁶ Graduada e mestre em História pela Unicamp e especialista em Divulgação Científica pela mesma universidade. É jornalista de educação, direitos e deficiência.

Introdução

A violência na escola não é um fenômeno novo no Brasil. Desde os anos 1980, pelo menos, há registros de pesquisas e estudos que delineiam suas diversas manifestações no ambiente escolar, como os estudos de Peralva (apud. Sposito, 2000) sobre depredação e invasão dos prédios escolares.

Agrega-se a essa produção, as pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil nos anos 2000, que traçaram um detalhado cenário da violência escolar no país, caracterizando suas variadas formas e dando voz a estudantes e educadores (Abramovay, 2002; Abramovay e Rua, 2003).

Em 2023, contudo, a questão da violência na escola ganhou destaque no noticiário e no debate público por causa de uma onda de ataques armados contra escolas, numa intensidade e dimensão inéditas até então.

O levantamento realizado por Catarina Santos e Letícia Oliveira (2023) no relatório *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*, do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas para o Ministério da Educação (MEC), verifica que de janeiro a outubro de 2023 foram registrados 16 ataques contra escolas - o maior número desde 2002, quando as pesquisadoras identificam o primeiro episódio, ocorrido em Salvador (BA), e que resultou em duas pessoas mortas. Segundo elas, este número é mais do que o dobro do registrado em 2022 (7 ataques). No período analisado, elas contabilizaram 36 ataques (Santos e Oliveira apud Cara et al, 2023).

Outro estudo, de Telma Vinha e outros autores (2023), identificou 11 ataques praticados por estudantes ou ex-estudantes contra escolas em 2023. Desde 2001, quando houve um ataque contra uma escola em Macaúbas (BA), adotado como marco inicial de contagem no levantamento, houve 36 ataques contra escolas no Brasil - 58,3% de fevereiro de 2022 a outubro de 2023⁵⁷. Este cenário é o pano de fundo desta análise, que visa contribuir com reflexões sobre as características e desdobramentos da cobertura jornalística de ataques contra escolas. Deste modo, este artigo se propõe a

⁵⁷ A diferença do número de ataques contra escolas registrados por Santos e Oliveira (2023) e Vinha et al. (2023) justifica-se pela adoção de diferentes abordagens metodológicas nas pesquisas. As primeiras consideram todo e qualquer ataque contra escolas, ao passo que as segundas somente analisam os atos praticados por estudantes ou ex-estudantes.

analisar reportagens sobre dois ataques contra escolas em 2023 publicadas no portal g1, líder de audiência do jornalismo digital no país⁵⁸, evidenciando aspectos das narrativas acerca desses episódios e seus possíveis efeitos no debate público.

Afinal, o jornalismo tem lugar central na sociedade contemporânea porque informa o debate público (Correia, 1998), apesar da crescente digitalização.

A análise aqui proposta também é relevante à luz de pesquisas sobre o chamado “efeito contágio”: segundo Sherry Towers e outros autores (2015), no período de 13 dias após a divulgação de um ataque na mídia, as chances de ocorrer um episódio semelhante aumentam em 30%.

Outro aspecto a se considerar é a importância de se mapear como a escola é tratada nessa cobertura. Afinal, historicamente, a escola é a instituição a cargo de transmitir o patrimônio cultural e científico da humanidade às novas gerações (Delors, 2000). Ao mesmo tempo, é um dos principais espaços de socialização e interação de crianças, adolescentes e jovens, configurando-se como local de formação para a cidadania e vida democrática (Abramovay, 2012).

1. Justificativa

A onda de ataques contra escolas em 2023 mobilizou a mídia, gestores públicos e pesquisadores, ganhando destaque no debate social. O marco inicial foi o ataque armado contra a Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo (SP), em 27 de março, quando um estudante do 8º ano do ensino fundamental da instituição atacou e matou uma professora utilizando uma arma branca.

Após este caso, houve uma sucessão de ataques – outro, inclusive, nove dias após o atentado na escola Thomazia: um homem armado com uma machadinha invadiu uma creche em Blumenau (SC)⁵⁹.

⁵⁸ Em março de 2024, a empresa Similarweb, especializada em monitoramento de audiência no meio digital, computou 231,7 milhões de visitas do portal g1, contra 87,8 milhões do segundo colocado no ranking, o portal Metrôpoles. Disponível em: <https://www.similarweb.com/pt/website/g1.globo.com/#competitors>. Acesso em 13 abr. 2024.

⁵⁹ Saiba mais sobre o ataque contra creche em Blumenau (SC) na reportagem “Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso”, publicada pelo g1 em 5/4/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>. Acesso em 14 abr. 2024.

A ocorrência de ataques em um intervalo tão curto era inédito e levou governantes, secretarias de educação e organizações sociais a implementarem ações para investigar o fenômeno, além de tentar evitar novos ataques. Uma delas foi a operação Escola Segura, liderada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, que envolveu, entre outras medidas, a criação de um canal de denúncias, além de investigações em plataformas digitais - espaços onde circulam informações que subsidiam possíveis agressores para realizar ataques, além de serem espaços onde podem ser incentivados a executar os atos planejados (Cara et al., 2022; Vinha et al., 2023)⁶⁰.

A pesquisa de Telma Vinha e outros autores mostra que a maior parte dos estudantes e ex-estudantes que praticam atentados armados contra escolas:

eram usuários da subcultura extremista, interagiam com perfis subcomunidades e comunidades virtuais mórbidas e/ou consumiam conteúdos de ódio, característica cada vez mais presente nos últimos anos, o que pode levar ao processo de autorradicalização e radicalização online (2023, pp. 21 22).

Por sua vez, o relatório *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*, apresentado à equipe de transição do presidente da República eleito em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva, aponta uma relação entre os atentados armados contra escolas e o avanço da extrema direita no país, somada a problemas de relacionamento no ambiente escolar e a exposição a processos violentos:

Casos de ataques com armas de fogo nas escolas praticados por alunos e ex-alunos, em geral, são normalmente associados ao *bullying* e situações prolongadas de exposição a processos violentos, incluindo negligências familiares, autoritarismo parental e conteúdo disseminado em redes sociais e aplicativos de trocas de mensagem. Os sujeitos, na prática, tornam-se violentos em processo de cooptação pela extrema direita e, ao seguirem rumo aos ataques (seja com uso de armas de fogo, armas brancas ou

⁶⁰ Saiba mais sobre a operação Escola Segura na reportagem “Ministério da Justiça monta força-tarefa contra violência nas escolas”, publicada pela Agência Brasil em 6/4/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/ministerio-da-justica-monta-forca-tarefa-contra-violencia-nas-escolas>. Acesso em 14 abr. 2024.

No Ministério da Educação, foi criado o Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, por meio da portaria 1.089/2023, composto por 68 membros, cujo trabalho resultou num relatório divulgado em novembro com análises e sugestões para lidar com o fenômeno. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.089-de-12-de-junho-de-2023-489505802>. Acesso em 14 abr. 2024.

deprecação do patrimônio), procuram a escola com desejo condicionado por associarem-na às condições de exposição (Cara et al., 2022, p. 16).

Então, a decisão de invadir uma escola “não é mera coincidência ou fruto de uma escolha aleatória”. As “motivações incluem ódio às maiorias minorizadas e aproximação ideológica a teorias nazistas e fascistas” (Cara et al., 2022, p. 16).

Assim como Cara e demais autores, os estudos de Telma Vinha e seu grupo de pesquisa também apontam os problemas de relacionamento no ambiente escolar, em especial o *bullying*, como uma das motivações centrais para os ataques armados contra escolas.

No que diz respeito ao perfil dos agressores, os estudos já citados elencam características semelhantes: ausência de relacionamentos interpessoais presenciais em contrapartida a um intenso engajamento em plataformas de internet, onde geralmente participam de comunidades extremistas. Outros elementos do perfil dos agressores:

Apresentam uma constante busca pela construção de sua própria identidade somada à necessidade de autoafirmação; geralmente, isso se dá diante de processos demarcados por uma percepção de falta de horizonte na vida; Expressam desdém e ressentimento direcionados tanto à comunidade e instituição escolar quanto à sociedade em geral; Concebem o ambiente escolar como um lugar de sofrimento e injustiça (Cara et. al, 2023, p. 48).

Chama a atenção, nos estudos aqui citados, a identificação de uma conexão entre os ataques armados contra escolas e o clima escolar, especificamente nas agressões praticadas por estudantes ou ex-estudantes. Geralmente, eles são descritos como adolescentes ou jovens que tendem ao isolamento na escola, sendo, muitas vezes, vítimas de *bullying* e outros tipos de violência.

Essa perspectiva remete a uma abordagem da violência na escola como fenômeno multifacetado. Abramovay (2012), baseando-se em outros autores, categoriza a violência na escola em três tipos: as microviolências ou incivildades, os atos que perturbam as regras de convivência na escola, mas não contradizem a lei, nem o regimento dos estabelecimentos; as violências simbólicas, manifestadas por imposição de poder; e a violência dura - atos que podem ser enquadrados como crimes ou contravenções penais.

Embora sejam consideradas menos graves e, por isso, muitas vezes são naturalizadas no ambiente escolar, as microviolências ou incivildades podem dar

margem a situações mais graves e complexas do campo da violência dura. Citando Debarbieux (2002), Abramovay chama a atenção que:

As microviolências perpassam as relações sociais da escola, por meio de mecanismos, práticas e hábitos que, apesar de romperem com a ordem coletiva e destruírem laços sociais, acabam sendo, muitas vezes, naturalizados. Suas consequências mais frequentes dizem respeito à insegurança e ao medo, podendo fragilizar a instituição. A proliferação e a repetição das microviolências podem provocar [...] um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade. É importante ressaltar o fato de que a proliferação de microviolências pode dar lugar à ocorrência de outros tipos de violências, como exemplificado no comportamento dos estudantes entre si, com gritos, safanões e o uso de termos pejorativos; no comportamento dos profissionais da educação, na recusa de atenção às demandas dos estudantes, entre outros (2012, p. 47).

Sobre as agressões verbais, a autora destaca que humilhações, xingamentos, desrespeito, entre outras, indicam a ausência de espaço de escuta e mediação, o que remete à “necessidade de melhor agenciamento das denúncias dos estudantes” (Abramovay, 2012, p.50). Constata-se, portanto, com base nas pesquisas, que uma abordagem capaz de contextualizar e explicar os ataques armados contra escolas perpassa sua compreensão como uma forma de violência dura, associada a agressões verbais e incivildades na escola.

Este é um aspecto discutido aqui: como os ataques aparecem na cobertura, à luz dos conceitos de violência na escola aqui apresentados?

2. Metodologia

Para realizar a análise, foram selecionadas reportagens sobre dois ataques contra escolas em São Paulo (SP) em 2023. Um deles ocorreu na Escola Estadual Thomazia Montoro, em março. A agressão resultou na morte de uma professora e em quatro feridos (três professoras e um estudante). O agressor foi estudante da instituição e adentrou nas dependências da escola portando uma arma branca.

O segundo caso ocorreu na Escola Estadual Sapopemba, em outubro. Foi praticado por um estudante da instituição que disparou uma arma de fogo contra colegas, ocasionando a morte de uma estudante. Outras duas estudantes ficaram feridas no episódio.

Foram escolhidos dois casos numa mesma cidade, em momentos diferentes do ano, noticiados pelo mesmo veículo – o portal g1 –, com o objetivo de favorecer a observação de eventuais semelhanças e diferenças da cobertura jornalística entre os dois episódios.

A seleção das reportagens foi feita por meio de pesquisa no Google em 2 de março de 2024. Foram utilizadas palavras-chaves semelhantes e feitas adequações para contextualizar cada ataque.

Para selecionar as reportagens sobre o ataque contra a escola Thomazia Montoro, a busca se deu através dos termos: ataque + escola thomazia + são paulo + março + 2023 + g1. Já na busca sobre o ataque contra a escola Sapopemba as palavras-chaves utilizadas foram: ataque + escola sapopemba + são paulo + outubro + 2023 + g1.

A partir da lista de resultados, foram selecionadas as cinco primeiras reportagens listadas, cujos títulos e textos foram inseridos em uma ferramenta para gerar uma nuvem de palavras⁶¹.

Foram criados dois tipos de nuvens de palavras para cada bloco de reportagem. O primeiro, reúne os títulos das reportagens, e o segundo contém matérias na íntegra (título + linha fina + texto). O objetivo foi identificar eventuais diferenças de abordagem entre o título e o corpo das reportagens. Os textos foram inseridos manualmente na ferramenta. As nuvens de palavras foram criadas considerando 100% das palavras do texto.

As nuvens de palavras criadas a partir dos títulos das matérias podem ser observadas a seguir. A Figura 1 e a Figura 2 referem-se, respectivamente, às nuvens de palavras geradas com os títulos e reportagens na íntegra sobre o ataque contra a Escola Estadual Thomazia Montoro.

⁶¹ Para construir a nuvem de palavras, foi usada a ferramenta Free Word Cloud Generator. Disponível em <https://www.freewordcloudgenerator.com/>.

As nuvens de palavras são representações visuais da frequência com que as palavras aparecem em determinado texto: “a nuvem de texto é uma forma de visualização de dados linguísticos que mostra a frequência com que as palavras aparecem em determinado texto” (Lunardi, Castro e Monat, 2008).

As palavras são apresentadas em tamanhos diretamente proporcionais ao número de vezes que aparecem no escrito, possibilitando uma visualização daquelas que são mais ou menos utilizadas e da frequência em que ocorrem. As mais usadas aparecem em corpo maior enquanto as menos utilizadas, em corpo menor.

No caso do objeto aqui em foco, as características e desdobramentos da cobertura jornalística de ataques contra escolas na mídia brasileira, o uso de nuvens de palavras possibilita visualizar os termos mais frequentes e, assim, identificar a linha de construção das narrativas.

Certamente, diante do universo reduzido aqui proposto - a análise se concentra em um total de dez reportagens sobre dois ataques ocorridos em escolas brasileiras no ano de 2023 -, os resultados estão longe de serem conclusivos e passíveis de generalizações. Ainda assim, com base no material coletado, é possível identificar, de um lado, temas que tendem a prevalecer, encadeamentos causais, consequências nos textos, e, de outro, ausências. A partir disso, é possível tecer reflexões acerca do olhar que a cobertura jornalística lança sobre os ataques, as análises e reflexões que consegue (ou não) mobilizar e ao que se dá visibilidade por meio das notícias.

Por isso, não arbitrariamente, foram escolhidas para esta análise reportagens publicadas no g1, o maior portal de notícias do país, como apresentado. Além do alcance via acesso direto ao portal, as reportagens são reproduzidas nas redes sociais, as quais têm predominado como fonte de informação: no Brasil, 57% das pessoas as utilizam como fonte de notícia (Newman et al., 2023).

3. Discussão e resultados

Antes da análise dos resultados propriamente dita, é necessário pontuar alguns aspectos relacionados à cobertura jornalística de acontecimentos como os ataques armados contra escolas.

De maneira simplificada, uma reportagem pode ser descrita como um gênero jornalístico que tem por objetivo expor, analisar e/ou interpretar um acontecimento. São muitos os tipos de eventos classificados como acontecimentos, que se tornam objeto de reportagens: episódios do cotidiano, anúncios governamentais, resultados de pesquisas, denúncias, entre outros.

Um ataque armado contra uma escola é um evento que, por suas características, torna-se objeto de reportagens e tende a ganhar destaque no noticiário por ser um acontecimento inusitado e violento, com consequências profundas nas vidas dos estudantes, educadores e familiares de uma comunidade escolar. Ou seja, tem um efeito disruptivo e desorganizador nesta comunidade e gera impacto emocional, psicológico e desestabilizador na sociedade como um todo.

Nessa direção, assinalam Elizabeth Moraes Gonçalves, Marli do Santos e Denis Porto Renó (2015), que as narrativas produzidas pela mídia:

(..) incorporam-se ao cotidiano dos indivíduos e passam a fazer parte da grande narrativa de suas vidas, compondo o repertório dos sujeitos, juntamente com as informações e formações que recebem das instituições sociais, da família, da igreja, da escola, entre outras (p. 226-227).

Considerando o lugar da narrativa midiática na vida das pessoas, vale argumentar que, para além da função informativa, o texto jornalístico pode contribuir para modelar visões de mundo, percepções, gerando “efeitos de sentido” (Mola, 2005 *apud* Moraes Gonçalves, Santos e Porto Renó, 2015). De modo que, no contato com as narrativas da mídia, instaura-se uma espécie de jogo de imagens que envolve a própria pessoa (sua autopercepção) e a percepção do objeto abordado e do contexto no qual a pessoa e o objeto se inserem.

Ou seja, argumenta-se que uma reportagem vai além da dimensão informativa, ela também produz e modela percepções de sentidos nas pessoas e na sociedade.

Sendo assim, é relevante aprofundar o olhar para os materiais jornalísticos que versam sobre ataques violentos contra escolas, porque o que é noticiado e a maneira como um assunto é abordado contribuem para modelar percepções sociais. Em outras palavras, a ocorrência de um episódio de tamanha violência, que chega a causar mortes, e a maneira como ele é veiculado pode contribuir para alimentar a confiança ou a desconfiança da sociedade em relação à escola. Pode contribuir, também, para modelar

visões, opiniões e percepções sobre a instituição escolar, a educação e a juventude – focos de interesse deste artigo.

Também é importante dizer que, do ponto de vista da cobertura jornalística, as reportagens sobre ataques armados contra escolas tendem a se situar entre a cobertura de policial e de educação, na medida que envolve dimensões que afetam a segurança pública e a vida escolar. Desse modo, é esperado que as reportagens apresentem características presentes nos dois tipos de reportagens - ou seja, o tom relatorial e descritivo dos acontecimentos, comuns nas notícias policiais, ao lado de contextualizações e análises de aspectos relacionados à educação e ao cotidiano escolar.

Com base nesses pontos, serão apresentadas as listas de palavras mais comuns nos títulos e nos textos integrais das reportagens selecionadas. Nessas listas é possível, identificar quais são os termos mais utilizados e, com base neles, mapear e traçar algumas hipóteses sobre os sentidos difundidos socialmente sobre os ataques violentos contra escolas.

Certamente, o caminho entre a produção da informação e seu consumo não é linear, especialmente no mundo contemporâneo, onde a internet e, sobretudo, as redes sociais - baseadas em algoritmos - selecionam o que chega a cada pessoa e dominam a produção e disseminação de informações. Ainda assim, é possível mapear que tipo de informação e sentidos sobre os ataques violentos contra a escola circulam na sociedade.

A seguir encontra-se a lista de palavras mais usadas, considerando-se apenas substantivos e verbos usados nos títulos e nas matérias completas. No primeiro momento será feita a análise separadamente dos títulos e das reportagens na íntegra e, posteriormente, serão apresentadas algumas hipóteses e possíveis desdobramentos gerais com base nos resultados.

4. Palavras mais frequentes nos títulos das reportagens

A nuvem de palavras dos títulos das cinco primeiras reportagens sobre o ataque à Escola Estadual Thomazia Montoro ranqueadas na página inicial do Google, a partir da pesquisa com as palavras-chaves descritas anteriormente traz como resultado 120 palavras analisadas, distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 1 - Palavras mais citadas nos títulos das reportagens sobre ataque à Escola Estadual Thomazia Montoro

| Palavra | Número de vezes |
|------------------------|-----------------|
| Escola | 6 |
| Ataque | 5 |
| Thomazia | 5 |
| Montoro | 5 |
| Vila | 5 |
| Sônia | 5 |
| Professora | 5 |
| Aluno | 5 |
| Crime | 4 |
| Ocorreu | 4 |
| Manhã | 4 |
| E.E. (Escola Estadual) | 4 |
| Feridos | 4 |

Fonte: Elaboração da autora (2024)

A nuvem de palavras dos títulos das reportagens selecionadas sobre a Escola Estadual Sapopemba é composta por 95 palavras, demonstradas na Tabela 2.

Tabela 2 - Palavras mais citadas nos títulos das reportagens sobre ataque à Escola Estadual Sapopemba

| Palavra | Número de vezes |
|----------|-----------------|
| Escola | 8 |
| Estadual | 6 |
| Anos | 6 |
| Ataque | 5 |
| Entrou | 4 |
| Armado | 4 |

| | |
|-----------|---|
| Disparou | 4 |
| Sapopemba | 4 |
| Zona | 3 |
| Leste | 3 |
| Estudante | 3 |
| Feridos | 3 |
| Alunos | 3 |

Fonte: Elaboração da autora (2024)

De maneira geral, é possível perceber, a partir das nuvens de palavras dos títulos das reportagens sobre os dois ataques violentos contra escolas, aqui analisados, que as palavras mais frequentes estão associadas à descrição do evento, do local onde ocorreu e de suas características principais - o que é esperado em se tratando de título, a parte de uma reportagem que tem o objetivo de sintetizar a notícia e atrair a atenção do leitor para o conteúdo completo.

Ainda assim, chama a atenção que a palavra “escola” seja a que aparece com mais frequência nos títulos. Considerando as características e finalidades de um título, isso leva à reflexão sobre o grau de exposição do estabelecimento que foi alvo do ataque - e a instituição escola como um todo. Reforça esse aspecto, o fato de o nome da escola, a indicação de quem foi a vítima e de quem é o agressor também serem destacados nos títulos.

A palavra “professora” aparece cinco vezes nas manchetes das reportagens sobre o ataque contra a escola Thomazia, visto que a vítima foi uma docente da escola. Assim como a palavra “aluno” (cinco vezes), “crime” (quatro vezes) e “feridos” (quatro vezes). Há outros termos em destaque, mas à primeira vista, a conexão entre essas palavras remete à cena de um crime, na qual o local onde ele ocorreu (uma escola) está em destaque, bem ao estilo de notícias policiais.

A análise das palavras mais frequentes nos títulos das reportagens sobre o ataque contra a escola Sapopemba segue a mesma linha, visto que, aqui também, a palavra “escola” é a mais comum, tendo sido usada oito vezes. Novamente, os termos mais utilizados nos títulos remetem à cena de um crime.

Em síntese, na análise dos títulos, constata-se a ênfase na descrição dos episódios, construindo uma cena que permite ao leitor compreender rapidamente o que, onde, como e as consequências do que aconteceu. Do ponto de vista da notícia, é isso que se espera do título de uma reportagem, porém o formato da informação apresentada nesses enunciados remete a uma discussão ética sobre o papel e o impacto do jornalismo, sob dois aspectos.

Primeiro, à luz do debate sobre o efeito contágio. Como apresentado anteriormente, existem evidências de que a maneira como a notícia de um ataque armado contra uma escola é dada impacta na ocorrência de novos ataques. Até que ponto, ao dar visibilidade, no primeiro plano, à escola e aos atores envolvidos, as reportagens não estimulam novos ataques?

Segundo, à luz do debate sobre o papel e o lugar da escola na sociedade contemporânea. Quais os efeitos sobre as visões e percepções das pessoas sobre a escola pública ao colocar, no título de uma reportagem, o nome de uma escola que sofreu um ataque armado? De que maneira isso afeta a credibilidade da instituição escolar e alimenta a percepção de que a escola, em especial a pública, deixou de ser um espaço seguro? Este não é um debate novo, Marília Sposito (2001) já chamava a atenção para este aspecto em seus estudos, porém ele ganha novo protagonismo no contexto dos ataques violentos contra escolas.

De todo modo, cabe questionar se a imprensa cumpre o seu papel de informar o debate público e contribui para mobilizar a sociedade para compreender os aspectos de fundo envolvidos no fenômeno, desenvolver opiniões e pontos de vista sobre ele, ou se, pelo contrário, contribui para disseminar desconfiança e medo.

É relevante ainda explicitar que a palavra “violência” não seja citada nenhuma vez nos títulos das reportagens, ao passo que os ataques armados são uma das formas mais duras de violência contra a instituição escolar (Cara et al., 2023, Vinha et al., 2023). Fica então mais uma pergunta: até que ponto a produção jornalística está se apoiando e dialogando com os saberes constituídos nas pesquisas sobre o assunto?

5. Palavras mais frequentes nas reportagens completas

Feita a descrição das palavras mais comuns nos títulos das reportagens, cabe, agora, analisar os termos mais frequentes nas reportagens como um todo, ou seja, incluindo título, subtítulo e corpo do texto.

A nuvem de palavras das reportagens na íntegra sobre o ataque à Escola Estadual Thomazia Montoro é composta por 997 palavras. As mais frequentes estão listadas na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Palavras mais citadas nos títulos das reportagens sobre ataque contra a Escola Estadual Thomazia Montoro

| Palavra | Número de vezes |
|-------------|-----------------|
| Escola | 27 |
| Professora | 27 |
| Aluno | 20 |
| Ataque | 17 |
| Thomazia | 16 |
| Estadual | 16 |
| Professoras | 15 |
| Alunos | 13 |
| Montoro | 12 |
| Elisabete | 10 |
| Quatro | 10 |
| Hospital | 10 |
| Agressor | 10 |
| Escola | 8 |
| Adolescente | 8 |
| Governo | 8 |
| Agressor | 7 |
| Policiais | 7 |

Fonte: Elaboração da autora

A nuvem de palavras das reportagens sobre o ataque à Escola Estadual Sapopemba é composta por 697 palavras, conforme se lê na Tabela 4:

Tabela 4 - Palavras mais citadas nos títulos das reportagens sobre ataque contra Escola Estadual Sapopemba

| Palavra | Número de vezes |
|-------------|-----------------|
| Escola | 44 |
| Estadual | 34 |
| Ataque | 29 |
| Unidade | 18 |
| Segundo | 16 |
| Anos | 14 |
| Zona | 13 |
| Alunos | 13 |
| Secretaria | 12 |
| Atendimento | 12 |
| Thomazia | 12 |
| Três | 11 |
| Segurança | 11 |
| Aluno | 10 |
| Vítimas | 10 |
| Dia | 10 |
| Aulas | 10 |
| Tiros | 9 |
| Governador | 9 |
| Adolescente | 8 |
| Armado | 8 |
| Sapopemba | 8 |
| Duas | 8 |

| | |
|-------------|---|
| Feridas | 8 |
| Desespero | 8 |
| Rua | 8 |
| Professora | 8 |
| Montoro | 8 |
| Educação | 7 |
| Psicólogos | 7 |
| Professores | 7 |
| Tarcísio | 7 |
| Estaduais | 6 |
| Ataque | 6 |

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Novamente, o que se observa nas nuvens de palavras é a ênfase na palavra “escola”, citada 27 vezes nas reportagens sobre o ataque contra escola Thomazia e 44 vezes nas matérias sobre o episódio na escola Sapopemba.

Esse ponto faz pensar que a narrativa sobre os ataques armados contra escolas nas reportagens aqui analisadas tem como eixo a escola – o que é esperado, já que ela é o cenário onde o fenômeno acontece.

Porém, é justamente como cenário de um crime que as escolas aparecem nas reportagens, que tendem a não aprofundar aspectos relativos às características, demandas ou necessidades das comunidades escolares afetadas, nem se aprofundam no debate central que perpassa os ataques armados contra escolas: a violência escolar.

Nesse sentido, chama a atenção mais uma vez o fato de a palavra violência não aparecer nenhuma vez nas reportagens, o que sugere que a cobertura jornalística pode estar descolada de um debate fundamental para compreender o fenômeno, e, mais do que isso, deixando de cumprir seu papel de informar o debate público, conforme apresentado anteriormente.

É plausível pensar, então, que a ausência do termo violência na cobertura esteja relacionada à ausência de um olhar, por parte da imprensa, para as questões de fundo que atravessam os ataques armados contra escolas

Existem, é verdade, reportagens e outros tipos de materiais jornalísticos (como podcasts e entrevistas, entre outros) sobre os ataques violentos contra escolas de 2023 que não foram incorporados a esta análise em função da metodologia adotada, que aprofundam a reflexão e a compreensão do fenômeno.

Em contrapartida, é preciso levar em conta que o universo de reportagens analisadas neste artigo foi publicado no portal de notícias de maior audiência no país nos dias seguintes aos ataques, ou seja, um período em que o tema despertava o interesse da sociedade. Não seria este um contexto propício para procurar aprofundar a abordagem do fenômeno?

6. Conclusão

Este artigo consiste em um primeiro mapeamento da cobertura jornalística de dois ataques armados contra escolas que aconteceram em 2023. Foram selecionadas, com base em pesquisa no Google, cinco reportagens sobre dois ataques ocorridos em São Paulo.

Embora o universo seja reduzido, foi possível identificar pontos em comum entre todos as reportagens analisadas, evidenciando semelhanças nas listas de palavras mais usadas nos títulos e nos textos.

A análise revela a ênfase na palavra escola – o substantivo mais citado nas quatro análises realizadas (duas somente dos títulos e duas dos textos completos) – e em outros termos relacionados ao ambiente (os nomes das escolas atingidas, por exemplo) e aos atores envolvidos nos ataques (agressores e vítimas, principalmente), o que permite afirmar que as reportagens analisadas tendem a se concentrar na descrição dos eventos, especificamente, ao local onde aconteceram. O que contribui com a exposição das escolas alvo dos ataques.

Em contrapartida, a análise revela que a palavra violência está ausente nas listas, o que, além de surpreendente - visto que a literatura trata os ataques armados como uma forma de violência extrema contra a escola -, leva a um questionamento da visão

que as reportagens difundem na sociedade não somente com relação aos ataques, mas também sobre as escolas.

Considerando o papel e o lugar da mídia e, em especial da imprensa, na nossa sociedade cabe uma reflexão sobre possíveis efeitos dessas reportagens na percepção das pessoas sobre os ataques armados e sobre a escola pública.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam. e RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas** – Versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2012.

CARA, Daniel. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em 29 abr. 2024.

CARA, Daniel. **Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em 29 abr. 2024.

CORREIA, João Carlos. **Jornalismo e debate público**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1998.

LUNARDI, Marcia. S.; DE CASTRO, José Muanis F.; MONAT, André S. Visualização dos resultados do Yahoo em nuvens de texto: uma aplicação construída a partir de web services. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 21–35, 2010.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes; DOS SANTOS, Marli; RENÓ, Denis Porto. Reportagem: o gênero sob medida para o jornalismo contemporâneo. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 130, p. 223-242, 2015.

NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; EDDY, Kirsten et al. **Reuters Institute Digital News Report, 2023**. Disponível em: [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital News Report 2023.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital%20News%20Report%202023.pdf). Acesso em 29 Abr. 2024

SANTOS, C. OLIVEIRA, L. **Mapeamento dos ataques às escolas no Brasil: a questão do ódio e da violência extrema contra as comunidades escolares**. Salvador: El Coyote, 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, p. 87-103, 2001.

VINHA, Telma et al. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em 29 abr. 2024.



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N23

www.flacso.org.br