



FLACSO
BRASIL

EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES

MIRIAM ABRAMOVAY (ORG.)

ANA PAULA DA SILVA (ORG.)

ELEONORA FIGUEIREDO (ORG.)

MARCOS VINÍCIUS SALES (ORG.)

Série Cadernos FLACSO

N22

www.flacso.org.br

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

Educação e juventudes [livro eletrônico] :
perspectivas multidisciplinares / Miriam
Abramovay...[et al.] (orgs.). -- Brasília, DF :
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais,
2023. -- (Série cadernos FLACSO ; 22)
PDF

Vários autores.

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

Bibliografia.

ISBN 978-65-87718-42-2

1. Ambiente escolar 2. Educação 3. Juventude -
Educação 4. Políticas públicas 5. Violência na escola
I. Abramovay, Miriam. II. Silva, Ana Paula da.
III. Figueiredo, Eleonora. IV. Sales, Marcos
Vinícius. V. Série.

23-161653

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Série Cadernos FLACSO

N22

www.flacso.org.br





FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

Número 22

Flacso Brasil

Diretora: Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES

Miriam Abramovay (Org.)

Ana Paula da Silva (Org.)

Eleonora Figueiredo (Org.)

Marcos Vinícius Sales (Org.)

ISBN: 978-65-87718-42-2

Junho, 2023

Flacso Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Brasília, 2023

Editora: Flacso Brasil

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão: Bianca Bartira Genildo 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

N22

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO FLACSO BRASIL <i>Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)</i>	5
APRESENTAÇÃO OEI <i>Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)</i>	8
JUVENTUDE, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO “PÓS-PANDEMIA” – ENCERRAMENTO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO JUVENTUDES, ESPAÇO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIAL <i>Paulo Carrano</i>	9
DO ISOLAMENTO AO PRESENCIAL: DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR <i>Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva, Eleonora Figueiredo, Barbara Tovar, e Letícia de Souza Blanco.</i>	25
VIOLÊNCIAS, QUESTÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA <i>Cristiane Schneider</i>	81
AUTOMUTILAÇÃO, VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO REALIZADA NA ESCOLA <i>Sirlei de Oliveira</i>	100
A NOÇÃO DE VIOLÊNCIA NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR <i>Izaquiel Arruda Siqueira</i>	114
JUVENTUDES DO IFPE - PROCESSO DE ENGAJAMENTO E A AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE SOCIABILIDADES - II FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL <i>José Nildo Alves Caú</i>	134
GARANTIA E PERMANÊNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DA POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO DISTRITO FEDERAL <i>Pedro Gustavo Fernandes Matias Pereira</i>	155
EDUCAÇÃO E NEGRITUDE: A SÓCIO-HISTORICIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS RAÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Eliane Aparecida Leite e Silva</i>	174

APRESENTAÇÃO FLACSO BRASIL

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)¹

O Caderno Flacso N. 22, Juventudes, espaço escolar e violências, reúne as contribuições de egressos de um curso de aperfeiçoamento, realizado no ano de 2022 pela Flacso Brasil, que tratou desta temática tão importante nos dias de hoje. O debate sobre estas questões se torna necessário ao considerar o aumento de violências nas escolas do país.

Expressão de diversos problemas sociais, políticos e econômicos presentes não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina, a escalada das situações de violência e sua progressiva presença no ambiente escolar deve nos fazer pensar sobre as estratégias de enfrentamento que precisam ser criadas, quais formas de intervenção podem ser adotadas pelos atores sociais envolvidos, quais políticas públicas são necessárias para a promoção de uma cultura da não violência, de equidade racial e de gênero, de saúde mental.

Estas reflexões estão presentes nos oito artigos desta série dos Cadernos Flacso, que pretendem aprofundar os conhecimentos sobre a educação em uma perspectiva democrática, igualitária, de gênero e de valorização das diferenças. As reflexões resultam de pesquisas em andamento ou concluídas, que demonstram a pertinência do tema e a importância do debate acerca das políticas públicas de educação adequadas aos desafios da sociedade brasileira no caminho da democracia, da justiça e da igualdade.

A Conferência Juventude, escola e participação “pós-pandemia” proferida, no encerramento do curso, pelo professor Paulo Carrano, da Universidade Federal Fluminense, abre as reflexões deste Caderno. Em sua fala, Carrano apontou para alguns dos desafios necessários à reconstrução da democracia no Brasil, ao considerar o cenário de pandemia, de pós-pandemia e a importância da participação dos jovens na escola.

Os efeitos da pandemia na convivência escolar é o assunto tratado por Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva, Eleonora Figueiredo, Barbara Tovar e Letícia de Souza

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.

Blanco, pesquisadoras do Programa Estudos e Políticas sobre Juventudes, Educação e Gênero: violências e resistências, da Flacso Brasil. O artigo é resultado de uma investigação realizada em escolas de Educação infantil e Ensino Fundamental, em um município do Rio de Janeiro, nos anos de 2021 e 2022. A partir de debates em grupos de discussão sobre temas como a pandemia de Covid-19, relações sociais, violências, sentimentos e questões de convivência, o estudo revelou problemas do ensino remoto, sobremaneira no que diz respeito ao letramento e ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e jovens. O texto destaca ainda os desafios postos no retorno das aulas presenciais para os atores sociais que fazem a escola.

Cristiane Schneider faz uma reflexão sobre a educação e violência de gênero. A partir de relatos do projeto Borboleta, realizado nos 1º e 2º Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Porto Alegre, a pesquisadora aborda a invisibilidade e naturalização da violência de gênero no Brasil, destacando os múltiplos fatores que corroboram com este cenário. A autora conclui ser necessário uma maior atenção à violência de gênero, que precisa ser tratada de modo cuidadoso e respeitoso no campo das políticas e práticas educacionais.

Os desafios relacionados às questões raciais no ambiente escolar é o tema do artigo de Eliane Silva. Ela toma como ponto de partida as diversas formas de violência nas escolas e os modos como os profissionais de educação lidam com este problema. Para a pesquisadora, investigar a relação entre os casos de violência escolar e as questões raciais pode ser um instrumento para compreender como a ausência do convívio social contribuiu para o aumento de casos de microviolências. Neste sentido, é fundamental destacar o papel da escola como espaço de respeito às diferenças e de participação ativa de profissionais e estudantes na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Izaquiel Siqueira propõe uma reflexão acerca das contribuições da noção de violência no pensamento de Hannah Arendt para a educação escolar. O autor lembra que a filósofa analisou a violência a partir da compreensão do contexto social, reflexão tão necessária neste momento em que se verifica o aumento da violência escolar, sendo, portanto, imprescindível discutir este tema de modo mais amplo, não apenas pelos profissionais e gestores da educação.

O engajamento e as possibilidades de sociabilidades da juventude são o fio condutor do artigo de José Cau, que analisa o Festival de Cultura Corporal realizado no Instituto Federal de Pernambuco, em Recife em julho de 2022. O autor aponta que o evento ajudou a fortalecer os laços de amizade e engajamento dos jovens ao proporcionar novos modos de sociabilidade no ambiente escolar, contribuindo para a construção de experiências significativas na instituição.

O artigo de Pedro Pereira apresenta uma reflexão sobre a evasão escolar de estudantes LGBTQIA+ do Distrito Federal, e chama a atenção para a escassez de políticas específicas voltadas a estes estudantes no Ensino Fundamental da rede pública. De acordo com o pesquisador, há uma série de fatores relacionados ao contexto social e ao campo da legislação nacional e distrital que podem contribuir para a evasão escolar desses estudantes.

Por fim, Sirlei de Oliveira apresenta o relato de uma experiência de intervenção sobre violências no espaço escolar, e mostra como elas estão articuladas com os efeitos da pandemia, especialmente o isolamento social. Em Rodas de Conversa, os estudantes falaram sobre as diferentes formas de violência - física, verbal, sexual e psicológica. Os jovens relataram ainda tentativas de suicídio, depressão e automutilação, com destaque para esta última, tendo em vista o aumento significativo de sua ocorrência, nos anos recentes, no ambiente escolar.

Ao traçar um panorama dos enfrentamentos impostos às juventudes no ambiente escolar nos contextos pandêmico e de pós isolamento social ou de retorno à presencialidade nas escolas, este volume dos Cadernos Flacso nos convida a pensar sobre os desafios e possibilidades de construção de práticas e políticas educativas mais inclusivas, cidadãs, democráticas e participativas. Com este sentimento, convidamos os leitores e as leitoras a refletirem conosco sobre estes desafios e possibilidades.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO OEI

Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)

Ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e equitativos são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Abordar temas sensíveis à juventude foi o desafio que a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil (OEI) aceitou, em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais no Brasil (Flacso) para a elaboração do curso de aperfeiçoamento “Juventudes, Espaço Escolar e Violências: uma proposta de Intervenção Social”.

A OEI representa uma das maiores redes de cooperação da Ibero-América que, hoje, beneficia diretamente mais de 17 milhões de pessoas. Nosso trabalho articula-se em cinco áreas principais: educação, ciência, cultura, línguas e direitos humanos. Concebemos essas áreas como fundamentais para alcançar um desenvolvimento pleno e inclusivo na região ibero-americana.

Com base em evidências científicas, resultado de pesquisas e iniciativas das duas instituições, o curso buscou aprofundar o conhecimento sobre as questões que, atualmente, envolvem a escola e a juventude no Brasil, promovendo o conhecimento e o debate com os mais de sessenta e sete participantes, oriundos das áreas da educação, da saúde, da segurança, da assistência social e afins.

Parte do resultado vemos nos oito artigos selecionados e publicados nesta Série Cadernos Flacso, produzidos pelos concluintes do curso. A publicação reúne artigos que abordam temas relevantes, tais como: juventudes, convivência e violência nas escolas.

Iniciativas como essas fazem parte da história da OEI e de seus 23 países-membros que, desde 1949, assumiram o compromisso de fomentar a igualdade e a transformação do ambiente escolar para o desenvolvimento integral, a construção da cidadania e a promoção da paz.

Esperamos que esse curso tenha contribuído com mais um passo dado em direção à harmonia nas relações entre os atores da comunidade escolar e gere reflexos positivos na qualidade da educação brasileira como um todo.

Boa leitura!

JUVENTUDE, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO “PÓS-PANDEMIA” – ENCERRAMENTO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO JUVENTUDES, ESPAÇO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIAL

Paulo Carrano²³

INTRODUÇÃO

Este é um reencontro. Eu já estive com vocês em algumas etapas do curso e, para mim, é um prazer enorme estar aqui em um momento de sua finalização. Nesse começo, quero agradecer a Miriam⁴ por esse convite, a Rita⁵, a Rodrigo⁶ e a Ana Paula⁷. Essas instituições são muito importantes nesse acúmulo que nós temos tido, nacional e internacionalmente, no tema da juventude, na compreensão do que é ser jovem no nosso tempo e as ações necessárias para que esses jovens tenham suporte para progredir numa trajetória mais feliz, integrada e sorridente.

Pensamos muito numa juventude que tem direito a sorrir, direito a ser feliz. Então, eu escolhi para nossa conversação o tema democracia. Em especial, neste momento que vivemos no Brasil, da reconstrução democrática. Acabamos de sair de uma eleição que, além da vitória de um candidato já experimentado e comprometido com o campo democrático, é uma vitória num contexto de uma frente ampla antifascista diante de quatro anos de um governo que praticou aquilo que a extrema direita tem feito no mundo todo: usar o caminho do voto democrático, da cidadania para, paradoxalmente, destruir as instituições da democracia.

² Fala proferida na conferência, em 11 de novembro de 2022; uma adaptação da palestra “Juventudes e cultura digital”, realizada no 13º Seminário Internacional Biblioteca Viva - Culturas digitais: movimentos e possibilidades, São Paulo, 2022.

³ Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro e Bolsista Produtividade do CNPq.

⁴ Miriam Abramovay- Coordenadora do curso de aperfeiçoamento “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social” e do núcleo “Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências” da Flacso Brasil.

⁵ Rita Potyguara- Diretora da Flacso Brasil.

⁶ Rodrigo Rossi- Coordenador de Desenvolvimento de Cooperação Técnica da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI- BR).

⁷ Ana Paula da Silva- Professora do curso “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social” e integrante do núcleo “Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências” da Flacso Brasil.

A nossa conversa hoje se dá no contexto da alegria, da esperança retomada, e dos desafios da reconstrução democrática em nosso país. Eu diria que é um desafio permanente para toda a América Latina. Aproveitei esse convite para falar da pandemia, da pós-pandemia, participação de jovens e escolas, com esse eixo articulador. Eu peço licença a vocês, pois eu vou ler trechos da minha comunicação. Quem me conhece sabe que eu tendo a improvisar bastante, pois as palavras nos animam e se articulam. Assim, damos um tom de conversação.

Sempre que indagamos jovens sobre os mais diferentes aspectos que envolvem suas vidas, aprofundamos o conhecimento sobre as realidades as quais buscamos transformar. Ao se elaborar políticas públicas em diálogo com jovens, avançamos na construção de redes de proteção para os mais vulneráveis e na criação de espaços públicos participativos de encontro e diálogo.

E não é demais lembrar que ainda estamos no tempo da Pandemia de Covid-19, enfrentando os seus múltiplos efeitos nas instituições e em nossas vidas. Efeitos mais ou menos graves, conforme o grau de responsabilidade dos governos e compromissos que nossas comunidades assumiram no enfrentamento da pandemia e criação de suporte aos mais frágeis. No caso brasileiro, a situação social e econômica, que já vinha se deteriorando desde o golpe institucional de 2016, foi agravada com a eleição de um presidente da República que, ao tomar posse no ano de 2019, explicitou a falta de compromisso com os mais vulneráveis da sociedade, promoveu ações de destituição de direitos, animou redes digitais de ódio contra adversários, cerceou a liberdade de expressão e assumiu-se como representante do discurso do negacionismo científico. Em pouco tempo, experimentamos o processo de destruição da democracia de dentro para fora, tal como se deu em outros lugares do mundo e com os agravos próprios de uma sociedade que não havia conseguido consolidar suas instituições em torno de uma cultura verdadeiramente democrática. A restauração da Democracia no Brasil exigirá de todos nós muito esforço de diálogo, organização, resistência e reconstrução de laços de solidariedade.

Um feixe de madeira e um saco de batatas na porta de casa no inverno. Isso é solidariedade da classe trabalhadora, pontuou o sociólogo inglês Raymond Williams

(2015). O liberalismo exacerbou a ideia de competitividade individual em detrimento da solidariedade e da cooperação para enfrentar os desafios do presente e idealizar os projetos de futuro. Williams nos alertou para a necessidade de distinguir quais as ideias são sementes de vida daquelas que são sementes de morte. A extrema-direita semeia no caos. Daí, a ênfase de seus agentes em destruir direitos, estimular conflitos e criar situações de dualidades entre os poderes da República e enfraquecer instituições da sociedade civil comprometidas com a vida, os Direitos Humanos e as liberdades democráticas.

A Pandemia foi um momento também de aprofundamento das desigualdades sociais e de ampliação da concentração da riqueza em poucas mãos. Recente relatório do *World Inequality Lab* (Laboratório das Desigualdades Mundiais)⁸ inclui análise sobre o impacto da pandemia de Covid-19, que alargou a participação dos bilionários mundiais na riqueza global. No relatório, o Brasil é apontado como um dos países mais desiguais do mundo. A pandemia significou a ampliação das disparidades socioeconômicas entre pobres e ricos e entre os sexos, com os salários da população feminina representando 38% da renda total do país e, seguindo a tendência mundial, com mulheres ganhando, em geral, um terço daquilo que homens auferem. Um mundo de desigualdades amplificadas emergiu durante a pandemia. 10 bilionários dobraram seus patrimônios enquanto 160 milhões de pessoas foram arrastadas para a pobreza ao redor do mundo (OXFAM, 2021).

A pandemia alterou a ordem das interações sociais. Estamos, ainda, diante da necessidade de reaprender a ficar juntos e conviver com a diferença para além do espaço doméstico. É preciso reconhecer a potência dos sujeitos e indagar a crianças e jovens: "O que você fez com aquilo que a pandemia fez com você?". Penso que esse é um caminho para o diálogo muito mais produtivo, do ponto de vista humano, pedagógico e cultural, do que aquele que parte do pressuposto de que "conteúdos foram perdidos" na pandemia e que precisamos recuperar o tempo perdido a qualquer

⁸ Sobre o relatório do *World Inequality Lab*, veja a reportagem "4 dados que mostram por que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório". BBC News, 07/12/2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2021/12/07/4-dados-que-mostram-por-que-brasil-e-um-dos-pais-es-mais-desiguais-do-mundo-segundo-relatorio.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

custo. Os efeitos dessa aceleração “em busca dos conteúdos perdidos” já se fizeram notar em agravos à saúde mental de crianças e adolescentes em nossas escolas. O tempo da pandemia não foi perdido, ele foi vivido, na medida do possível, por cada um dos indivíduos e famílias. Não sacrificar as experiências e aprendizagens de quem atravessou a pandemia com coragem e criatividade é desafio à construção de pontes para a relação com o saber neste nosso cotidiano renovado.

Precisamos reconhecer, contudo, que jovens pobres sofrem muito mais os impactos das condições de acesso digital para prosseguir aprendendo durante a pandemia. O momento pós-pandêmico deve ser também o de oferecimento de suporte para retomada do caminho da escolarização em condições de igualdade. As decisões públicas, durante a pandemia, deixaram de ouvir crianças e jovens sobre seus medos, apreensões e ideias para enfrentar esse difícil momento societário que alterou o fluxo da escolarização e ordem das interações sociais. Pautar o mecanismo de escutar para tomada de decisões, por exemplo, sobre a questão de fechar ou manter escolas abertas e as alternativas que poderiam ser criadas em regime de diálogo com crianças e jovens.

Na compreensão de Bruno Latour (2020), as elites abandonaram o fardo da solidariedade. E isso se dá em um quadro que pode ser resumido numa tríade perversa para os mais pobres e o planeta: primeiro, o desmantelamento do Estado Previdência; segundo, o negacionismo climático; e terceiro, a extensão vertiginosa das desigualdades. As novas gerações estão diante da iminência de ter de aprender a viver num mundo em ruínas. Essa é uma expressão de Bruno Latour que nos deixou recentemente.

Isso não é uma fatalidade e muito pode ser feito para evitar a “queda do céu”. Com a expressão, evoco o Xamã Davi Kopenawa, no livro manifesto que narra como interromper a destruição da floresta amazônica⁹ (KOPENAWA e ALBERT, 2015). O sociólogo Boaventura de Souza Santos (2020), por sua vez, apresenta três cenários diante do nosso abismo civilizatório: o primeiro se faz com o aprofundamento da

⁹ “A queda do céu” foi escrito a partir de palavras contadas a um etnólogo com quem o autor nutre uma longa amizade - foram mais de trinta anos de convivência entre os signatários e quarenta anos de contato entre Bruce Albert, o etnólogo-escritor, e o povo de Davi Kopenawa, o xamã-narrador. Descrição disponível no site da editora Companhia das Letras.

destruição da vida e das instituições democráticas; no segundo cenário, a história continua, em lutas sociais por melhorias sem alterar o sistema capitalismo e a precarização da vida; um terceiro e criativo cenário é construir coletivamente as condições para um bem viver, com equidade e equilíbrio ambiental. É sobre esse terceiro caminho que eu gostaria de me dedicar no aprofundamento do nosso diálogo.

O momento é grave, mas também de esperança na reconstrução das esferas públicas democráticas conflitivas e reflexivas. E penso que isso é desafio para quem encontra-se envolvido com os aparelhos culturais públicos.

A ESCOLHA COMO DESTINO INESCAPÁVEL DE NOSSO TEMPO

Quero trazer para o nosso debate uma das dimensões fundamentais do nosso tempo: o desafio de escolher. Escolher bem para si e para o outro, num contexto de solidariedade comunitária. A escolha, nesse sentido, é um destino inescapável do nosso tempo. Cultura é algo que se vive em comum. São conhecimentos, signos, valores e experiências compartilhadas. Em linhas gerais, é possível compreender a cultura como o compartilhamento de significados comuns ao redor de determinado modo de vida e como o domínio das experimentações que envolvem as artes, os aprendizados, as descobertas e o esforço criativo. Jovens não podem ser concebidos como uma categoria homogênea. É por isso que insistimos em falar "juventudes". Eles e elas precisam ser considerados numa perspectiva de multiplicidade. São muitas também as interseções entre geração, classe, raça e gênero, experiências e usos dos territórios, incluindo os digitais, nas identidades coletivas juvenis.

Os estudos sobre jovens e culturas juvenis tendem a oscilar as miradas entre os incorporados (com vínculos fortes com as instituições ou sistemas) e os alternativos ou dissidentes (contraculturais ou antissistêmicos) não incorporados aos esquemas da cultura dominante. Frente às representações gerais sobre as idades existe o jovem real de experiências múltiplas e resistentes que não podem ser resumidas na imagem negativa do jovem perigoso dos espaços populares e periféricos ou do "jovem herói" capaz de, sozinho e sem redes de proteção, superar os desafios estruturais que herdou da sociedade.

O estudo dos "grupos culturais concretos", a partir de suas práticas, representações e experiências de usos dos territórios, nos permite compreender sem recorrer a categorizações prévias e estereotipadas, e nos desafia a investigar jovens em seus espaços culturais de vida, lazer e trabalho, sabendo que essa é também uma forma de dialogar com o outro. Diálogos que não são somente conceituais, mas são práticos, de envolvimento, são da vida, da fraternidade e da amizade, isso tudo que os encontros podem proporcionar. Precisamos, contudo, ter olhos para ver e ouvidos para escutar os sinais de nosso tempo.

Experimentamos uma passagem de época para uma sociedade planetária e os recursos informacionais e digitais são decisivos neste processo. Transformações estruturais se entrelaçam com a subjetividade e os indivíduos são permanentemente desafiados a fabricar a si mesmos, não raras vezes, com poucos suportes e redes. É possível dizer que temos hoje mais recursos para a individuação no sentido da conquista da autonomia. Porém, isso se dá em contextos de profundas desigualdades de oportunidades.

Neste contexto, a informação é fonte fundamental de produtividade e poder. E uma sociedade que utiliza informação como seu recurso principal altera a estrutura constitutiva da experiência (MELUCCI, 2001, p. 16). Se, por um lado, todos são bombardeados por informações, por outro lado, nem todos têm acesso a códigos e linguagens para organizar a informação de maneira significativa. A capacidade de traduzir os códigos das mensagens e passar de uma linguagem a outra é uma medida do grau de autonomia ou subordinação dos indivíduos. Abro um parêntese para dizer que esse é o grande desafio de escolas e espaços culturais educativos e até das famílias, utilizando o reconhecimento dessa dimensão informacional, do desafio de intercambiar linguagens como uma ferramenta importante para a educabilidade hoje.

Aquilo que descartamos de informações é sempre maior do que aquilo que podemos acolher. Daí, o quadro de ansiedade que, muitas vezes, nos assola. Neste quadro, advém a sensação constante de perda, de frustração, depressão e outras formas de sofrimento psicológico. Neste sentido, o sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci aponta que o "eu" deve ser capaz de jogar e aprender a decidir quem é e o que

quer a cada momento. O “eu” joga e assume identidades múltiplas no sentido mesmo daquele balanço estrutural da roda do carro, que precisa oscilar para não quebrar. O indivíduo assume, então, o desafio de ser autônomo e de realizar eleições múltiplas no contexto de sociedades cada vez mais complexas. Assim, pode-se dizer que escolher é um destino inescapável de nosso tempo, tal como assinalou Alberto Melucci.

Um dos grandes desafios educacionais, em especial num tempo da multiplicidade de informações e apagamento dos limites entre desinformação e verdade, encontra-se na produção de condições de aprendizagem para que estudantes possam fazer boas escolhas para si e para os outros.

Em maio de 2021, pesquisa da OCDE apontou que 67% dos estudantes brasileiros não são capazes de distinguir fato de opinião ao fazer leitura de texto. A média dos outros 79 países para o mesmo fenômeno é de 53%. O documento da pesquisa alerta para o risco de que a desinformação leve à “[...] polarização política, diminuição da confiança nas instituições públicas e falta de credibilidade na democracia”¹⁰.

Eu não diria que o Google é uma tragédia, tal como disse uma vez Carlo Ginzburg sobre o apagamento da profundidade da história daqueles que fazem busca na internet e não conseguem capturar essa mesma profundidade histórica. Ele, o Google, é uma ferramenta poderosa que exige cada vez a nossa atenção para os vieses que as buscas podem produzir no contexto das determinações dos algoritmos que as produzem. Temos o desafio de pensar sobre educar para a fina arte de discriminar elaborando boas listas, sem perder as rugosidades da história. Aqui, eu faço um diálogo, sem poder me aprofundar, numa recomendação que, o literato já falecido, Umberto Eco falou de que a dimensão da cultura hoje, no mundo da complexidade e da velocidade, da profusão de informações, é a fina arte de discriminar podendo elaborar boas listas diante daquilo que os sistemas de busca nos apresentam, muitas vezes de maneira interessada, seja pela ordem da economia, do mercado ou mesmo da manipulação política.

¹⁰ Veja a matéria do G1: “67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/06/67percent-dos-estudantes-de-15-anos-do-brasil-nao-sa-bem-diferenciar-fatos-de-opinioes--relatorio-da-ocde.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2022.

O OLHAR E AS IMAGENS

Gostaria de abrir uma janela para falar de um tema muito importante para as sociabilidades juvenis. É o tema da imagem, o tema do olhar, o tema da ampla cultura visual que envolve quase todos os aspectos das nossas vidas, em especial dos jovens.

A nossa vida cotidiana é mediada por imagens. A descolonização do olhar é um outro desafio de nossas instituições de Educação e Cultura. Eu digo “descolonização” no sentido de desaprender. Desaprender aquilo que nos foi imposto.

Trago para a nossa conversa essa passagem do Livro dos Abraços de Eduardo Galeano, sobre o menino Diego que não conhecia o mar.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Eduardo Galeano - O livro dos abraços).

A citação de Eduardo Galeano sobre o menino Diego, que não conhecia o mar, e o apelo para que o pai o ajude a olhar, parece-me uma instigante imagem sobre os desafios educativos em sociedades que se tornaram eminentemente visuais e necessitam ser decifradas para que a sua opacidade não nos devore e dirija nossas experiências e existências sem que tenhamos conhecimento sobre a direção que conduz nosso olhar e compreensão sobre o mundo. A cultura digital é também audiovisual e um elemento preponderante da vida cotidiana. Essa pode ser compreendida como a relação entre o que é visível e os nomes que damos ao que é visto. Também envolve o que é invisível ou escondido. Daí, o desafio de educar para a reflexividade também no campo das culturas visuais.

A internet é, por excelência, o meio de constituição e propagação de uma cultura visual que se tornou global. Especialmente para as gerações jovens, a internet é o palco de Comunidades Imaginadas (Mirzoeff, 2016) que, ainda que vividas local e cotidianamente, criam sentimento de pertencimento global. A performance, a representação de si nas redes sociais, apresentam-se como características da vida diária.

A “selfie” como representação fotográfica de si, por exemplo, antes de ser vista como um simples ato narcísico de um indivíduo autocentrado deve ser vista como uma conversa digital que carrega em si códigos próprios de enunciação no contexto de determinada cultura visual compreendida como modo de ver compartilhado em dada sociedade.

Abro um parêntese para constatar que a cultura da selfie é tão forte no nosso tempo que, num outro dia, ouvi alguém dizendo ter sido interpelado, na rua, por uma jovem, a qual entregou o telefone celular a ele e pediu: "você pode fazer uma selfie de mim?" e a pessoa entendeu que era fazer uma selfie de si mesma. Ela falou "não, eu quero que você faça de mim". Quer dizer, ela usou “selfie” como sinônimo de fotografia, ou seja, tal é a predominância da cultura de fotografar a si mesmo no mundo da cultura visual.

Um dos princípios mais importantes do processo educativo na atualidade relaciona-se com o estímulo à interpretação dos signos visuais que nos atravessam cotidianamente. Diante do torrencial fluxo de imagens que automatizam nossos modos de ver o mundo, o desafio é constituir estratégias para “desver”, ao estilo de Manoel de Barros, as mensagens dominantes que colonizam cotidianos para que, então, possamos imaginar futuros possíveis e maravilhar-nos com as coisas do mundo.

As imagens, quer sejam elas fotográficas, desenhadas ou em vídeo, tornaram-se as principais interfaces da mediação do cotidiano. Não raras vezes, as imagens que nos chegam pelas telas dos computadores, dos smartphones e das TVs parecem possuir uma realidade mais intensa e vívida que o nosso próprio cotidiano.

Segundo a artista e professora Giselle Beiguelman,

Ganhando dimensões tridimensionais e multiplicando-se em canais on-line, como o Instagram e o TikTok, as imagens tornaram-se um dos espaços mais importantes de sociabilidade e comunicação do século XXI. Não seria exagero afirmar que a cultura visual contemporânea é indissociável da produção imagética nas redes. Nunca se fotografou tanto como em nossa época. Em 2015, estimou-se que a cada dois minutos eram produzidas mais imagens que a totalidade das fotos feitas nos últimos 150 anos (BEIGUELMAN, 2021: 14).

Ainda seguindo reflexões de Giselle Beiguelman sobre as “políticas da imagem”, destaca-se que estamos diante do que a autora denominou de “plataformização da

vida”, ou seja, enredados em sistemas comandados por algoritmos cada vez mais aderentes a todas as nuances do cotidiano. Desta forma, diante da indução de caminhos de navegação e preferências de consumo, temos poucas chances de encontrar o inesperado, de estranhar o sempre igual e cultivar a imaginação. É nesta perspectiva que a autora formula a imagem de que somos “corpos informacionais” imersos num “datacolonialismo” operado por modelagens algorítmicas.

O jornalista e professor Eugênio Bucci (2021), por sua vez, evoca o conceito de “economia da atenção” que:

[...] consiste em mercadejar com o olhar, com os ouvidos, o foco de interesse e a curiosidade um tanto aleatória dos consumidores. O esquema é elementar: primeiro o negociante atrai a “atenção” alheia; ato contínuo, sai por aí a vendê-la – mas, detalhe crucial, sai a vendê-la com zilhões de dados individualizados sobre cada um e cada uma que, no meio da massa, deposita seu olhar ansioso sobre as telas eletrônicas e entrega seus ávidos ouvidos aos *headphones* cada vez mais imperceptíveis. Os conglomerados da era digital elevaram o velho negócio do database marketing à enésima potência, com informações ultra precisas sobre cada pessoa, e desenvolveram técnicas neuronais para magnetizar os sentidos dos ditos usuários. O negócio deles é o extrativismo do olhar e dos dados pessoais (BUCCI, 2021: 18).

Para Eugênio Bucci, vivemos uma super indústria do imaginário. O Capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. A economia é, agora, uma economia da atenção, criando isso que Bucci chamou de Super indústria do imaginário.

É neste cenário que se impõem a necessidade de criação de estratégias educativas e de investigação que descolonizem o olhar em nossos cotidianos. O olhar que é elemento central nas interações humanas e pedra de toque dos engajamentos nas redes digitais. A importância de se aprender a olhar é a de poder imaginar o outro para além de sua aparência imediata. Concordo com Claudine Haroche (2008) quando esta apresenta o debate do olhar no quadro da nossa “condição sensível” contemporânea, afirmando que só infligimos sofrimento ao outro porque temos dificuldade de imaginá-lo. É dessa forma que o mundo, o qual se esquivava à nossa representação e percepção, torna-se obscuro. É preciso, então, estabelecer processos educativos que, assim como suplicou Diego a seu pai, à beira do imenso e belo mar, ensinem a olhar.

Educar o olhar em relação ao outro é um dos desafios da luta contra a barbárie. O olhar aqui é entendido como elemento central das interações humanas. Uma educação para o olhar nos permite imaginar o outro para além da aparência. A primeira imagem é a que fica? Ou a primeira imagem é a que deve ser interpelada para que esta possa se despir de suas vestes mistificadoras? Uma sociedade racista tende a nos entregar, na primeira vista, uma imagem deteriorada do negro, do indígena ou do imigrante; uma sociedade machista nos oferece, de primeira, a imagem de submissão da mulher; uma sociedade adultocêntrica produz, na imediatez, a imagem inferiorizada de crianças e jovens. O combate às primeiras imagens é necessário para que essas não fiquem, deem raízes em nossas subjetividades e colonizem nosso olhar.

A LIBERDADE DE CRIAÇÃO NA ESCOLA

As escolas deveriam se dedicar no sentido de envolver, criativamente, seus jovens. Há uma tensa relação entre os jovens e a escola. Em especial, porque a denominada "forma escolar" - o modo como a escola se organizou historicamente para transmitir conhecimentos – entra, frequentemente, em tensão com os modos de vida juvenis. Não é exagero dizer que a escola - e as instituições de aprendizagem - podem ser máquinas de sacrificar experiências. Crianças e jovens encontram muitas dificuldades para criar e dirigir as próprias atividades nos espaços e tempos escolares. Há uma superposição conflitiva entre a oralidade, a audiovisualidade e as formas escolares escriturais. Podemos dizer que os mercados culturais são mais ágeis para compreender processos de inovação e criar pontes para o diálogo com os jovens, ainda que da forma interessada da busca da valorização e ganhos com processos e produtos que promovem. Há uma histórica desconfiança do mundo adulto sobre os tempos livres de crianças e jovens. O impulso de controlar tempos e espaços e dirigir as atividades deixa poucas brechas para a inventividade e a criação.

O senso comum está povoado de imagens que evocam riscos e improdutividades educativas no tempo livre de crianças e jovens. Tal qual essas sentenças que estão no nosso imaginário: "Todos os vícios do homem começam com a vagabundagem da criança" (VICTOR HUGO); "A rua, essa escola do vício e do crime" (BENJAMIN

CONSTANT). E o clássico do senso comum que demoniza a liberdade do tempo ao dizer: "cabeça vazia oficina do diabo".

O cineasta italiano Roberto Rossellini (1979) nos proporcionou uma instigante pergunta: "Não lhes parece estranho educar para a liberdade em condições de aprisionamento?". Esse me parece o grande desafio da escola no registro democrático, que é educar o registro da prática da liberdade. A multiplicidade que emerge das relações entre as diferenças só pode ocorrer em contextos nos quais a educação é concebida como prática da liberdade, inclusive de tempos e espaços, tal como nos ensinou Paulo Freire.

O desânimo dos alunos e a falta de sentido na escola, em grande medida, é sentido porque a escola organizou a sua autoridade na ideia de que o presente é tão somente o momento do esforço que trará recompensas no futuro. E o que fazer quando jovens percebem que o futuro foi sequestrado pelas nossas sociedades do risco, da imprevisibilidade e da insegurança? E isso se torna evidente com o fenômeno do desalento de jovens diante do mercado de trabalho que desapareceu diante de seus olhos. Os arranjos escolares do presente não fazem sentido diante das experiências de vida, sociais e culturais, dos estudantes. É preciso compreender esse quadro de desencanto para reencontrar o sentido da presença em nossas instituições de educação e cultura.

Não me parece que se possa prescrever um modelo para encontrar o caminho a fim de que nossas instituições de educação e cultura sigam sendo para todos, mas que façam sentido para cada um de nós e cada uma de nós. Contudo, em conjunto com as nossas melhores intenções pedagógicas e culturais, deveríamos abrir mais espaço para a atenção às experiências, representações sobre o mundo e sentido de presença de crianças e jovens. Penso, aqui, no "Método para o Diálogo" do poeta espanhol Antonio Machado. - E olha eu falando em método ao mesmo tempo em que digo que não há fórmula ou modelo. Mas, vamos lá! o método é simples, porém de complexa operacionalização cotidiana. Ele diz: "Para o diálogo, primeiro pergunte. Depois, escute".

CONCLUSÕES

Eu gostaria de trazer uma pergunta feita, em algum momento, pelo sociólogo Alain Touraine (1999), uma pergunta bastante atual, que diz: podemos viver juntos? Essa indagação é a chave da construção de uma sociedade que precisa aprender continuamente que nós não vivemos, nós convivemos; não existimos, nós coexistimos. Nesse sentido, todas as instituições da sociedade democrática deveriam pensar como podem responder a essa pergunta. Como os projetos políticos e pedagógicos da escola podem responder, produtivamente, essa pergunta, envolvendo toda a comunidade escolar?

É preciso voltar a falar da cidadania, uma escola que seja cidadã, mas um tipo de cidadania que seja prática, objetiva, uma cidadania em que as escolas organizem projetos políticos-pedagógicos os quais permitam que as crianças enfrentem, em relação de diálogo, os radicais desafios da convivência democrática. Envolver os estudantes em situações concretas, pelo bem comum e não apenas elogiar em abstrato a vaga acepção de ser cidadão. Podemos retomar a pergunta do Roberto Rosselini, "Não lhes parece estranho educar para a liberdade em condições de aprisionamento?". É preciso retomar o aspecto mais radical da ideia de cidadania.

Em linhas gerais, são três pontos que eu gostaria de elencar sobre a cidadania. O primeiro é que não se pode cobrar um comportamento cidadão se o sujeito não é um ator social com direitos, envolvido numa trama de direitos consolidados. Ninguém participa sem estar formalmente inscrito na esfera dos direitos. As mulheres não podiam votar e passaram a ser mais cidadãs quando puderam votar. Os negros escravizados não podiam participar da sociedade e se abriu a porta, ainda com todas as dificuldades e mazelas, para que eles pudessem, numa longa marcha, construir a situação de cidadania. Então, é prioritário lutar para que quem não tem direitos, tenha direitos. É preciso lutar para que os direitos não sejam sonogados e, a longa marcha, a conquista dos direitos não seja interrompida, como foi recentemente no Brasil. Ser cidadão é ser alguém incluído nos direitos.

Em segundo lugar, ser cidadão também é ser alguém disposto a participar, a se envolver, a tomar parte. As intuições precisam radicalizar essa noção de participação no

seu sentido forte, ou seja, convidar os sujeitos para que eles possam participar da tomada de decisões e possam mudar os rumos da própria instituição. Não se deve criar simulacros, como muitas vezes vimos, em torno do protagonismo juvenil, no qual os jovens eram colocados apenas para conversar e discutir sobre mudanças superficiais, que não influenciavam profundamente os destinos e o próprio cotidiano das instituições.

Em terceiro lugar, além de estar incluído formalmente e participar ativamente, é preciso participar imbuído de valores democráticos. As ruas, as estradas do Brasil, as portas dos quartéis, nessas últimas semanas, estão repletas de pessoas dispostas a participar, mas sem estarem imbuídas dos princípios democráticos do respeito à diferença e a eleição realizada em bases democráticas. Então, não basta ter disposição para participar sem estar imbuído dos princípios democráticos, abrindo uma porta para convidar o fascismo a entrar nas nossas relações.

Nesse sentido, eu gostaria de dizer que um dos grandes desafios da participação especial nesse momento pós-pandêmico da Covid-19, que insiste em não nos abandonar em suas diferentes variantes e que trouxe o agravamento das desigualdades, é a constituição e manutenção de uma cultura democrática. Gostaria de dizer sobre o tema da democracia, não apenas como regras ou leis ou ferramentas institucionais. A democracia é uma cultura e essa cultura precisa ser renovada, permanentemente, com a chegada das novas gerações. Eu me permito ler um trecho e concluo, de um livro muito interessante do sociólogo Norbert Elias (1988). O livro chama-se "Sobre o Tempo" e traz uma imagem potente sobre as gerações em um diálogo interrompido. Ele cria uma metáfora muito interessante que vou ler. Diz Norbert Elias:

Li, certa vez, a história de um grupo de pessoas que subia cada vez mais alto pelo interior de uma torre desconhecida e muito elevada. Os da primeira geração chegaram até o quinto andar, os da segunda, até o sétimo, os da terceira, até o décimo. No correr do tempo, seus descendentes atingiram o centésimo andar. Foi então que a escada desmoronou. As pessoas se instalaram no centésimo andar. Com o passar do tempo, esqueceram-se de que um dia seus ancestrais haviam habitado os andares inferiores, e também a maneira como elas mesmas haviam chegado ao centésimo andar. Passaram a considerar o mundo, bem como a si mesmas, a partir da perspectiva do centésimo andar, ignorando como os seres humanos haviam chegado ali. Chegavam até a acreditar que as representações que forjavam para si a partir da perspectiva de seu andar eram compartilhadas pela totalidade dos

homens. Os vãos esforços empreendidos para resolver um problema como o do tempo, que no fundo é em si tão simples, constituem um bom exemplo das consequências do esquecimento do passado histórico. É lembrando dele que descobrimos a nós mesmos. (ELIAS, 1998:108).

Vejo que esse é o desafio do tempo, o desafio do diálogo intergeracional, para que as novas gerações atuem sempre e entreguem para as próximas gerações a histórica luta por direitos e democracia. Sem isso nós podemos entrar em decadência e retrocesso. Essa escada que desaba é a distância que nos separará entre os nossos filhos, nossos netos e as futuras gerações. Esse é o desafio: construir também, de uma perspectiva de participação no pós-pandemia, o enfrentamento com a reconstrução da democracia num diálogo intergeracional. Acho que os professores e professoras devem estar imbuídos dessa responsabilidade e desse compromisso junto aos jovens estudantes para manter a democracia como um valor universal para todos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEILGUELMAN, Giselle. *Políticas da imagem, vigilância e resistência na dadosfera*. 1ª ed. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BUCCI, Eugênio. *A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível*. 1ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *“Se der tempo a gente brinca”*: o lúdico e o lazer da criança que trabalha e estuda. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 1992.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

HAROCHE, Claudine. *A condição sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

KOPENAWA, David & ALBERT, Bruce. *A queda do céu – palavras de um Xamã Yanomami*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOURETTE, Bruno. *Onde aterrizar? – Como se orientar politicamente no Antropoceno*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivencia* – teoria social para uma era de la información. Madrid: Editorial Trota, 2001.

OXFAM. *Pandemia e desigualdades: super-ricos recuperam perdas em tempo recorde, os mais pobres terão que esperar mais de uma década*. In: OXFAM, 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/pandemia-edesigualdades-super-ricos-recuperam-perdas-em-tempo-recorde-os-maispobres-terao-que-esperar-mais-de-uma-decada>. Acesso em: mai. 2022.

ROSSELLINI, Roberto. *Um espírito livre no debe aprender como esclavo* – escritos sobre cine y educación. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1979.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. 1ª ed. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos: iguais e diferentes*. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: editora Unesp, 2015.

DO ISOLAMENTO AO PRESENCIAL: DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Miriam Abramovay¹¹

Ana Paula da Silva¹²

Eleonora Figueiredo¹³

Barbara Tovar¹⁴

Letícia de Souza Blanco¹⁵

RESUMO

Programas de Convivência Escolar mostram-se cada vez mais importantes diante de uma realidade de violências na sociedade e na escola. O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em um município do estado do Rio de Janeiro, durante os anos de 2021 e 2022, para retratar essa realidade. Foram realizados grupos de discussão com estudantes, professores, diretores e parceiros da escola, cujos temas tratados versaram sobre a pandemia, as relações sociais, as várias violências, os sentimentos, as dificuldades de convivência, entre outros. A pesquisa revelou os desafios do ensino remoto no que tange ao letramento e ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e adolescentes, destacando-se ainda as questões relativas ao retorno das aulas presenciais.

Palavras-chave: Pandemia; Violência escolar; Convivência; Escola.

ABSTRACT

School Coexistence Programs are increasingly important in the face of a reality of violence in society and at school. This article is the result of a survey carried out in kindergarten and elementary schools, in a municipality in the state of Rio de Janeiro, during the years 2021 and 2022 to portray this reality. Discussion groups were held with students, teachers, directors and school partners, whose topics dealt with were about the pandemic, social relations, various types of violence, feelings, difficulties in living together, among others. The research revealed the challenges of remote teaching, with regard to literacy and the cognitive, affective and social development of children and adolescents, highlighting the issues related to the return of face-to-face classes.

Keywords: Pandemic; School violence; Coexistence; School.

¹¹ Coordenadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

¹² Pesquisadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

¹³ Pesquisadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

¹⁴ Assistente de pesquisa do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

¹⁵ Assistente de pesquisa do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está baseado na experiência do Programa Convivência e Violência Escolar em um município da região metropolitana do Rio de Janeiro, no período de 2021 a 2022, que, dentre outras ações, buscou sistematizar dados para apontar caminhos para a construção de estratégias de intervenção nos cenários mapeados. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, que recorreu a Grupos de Discussão, com gestores, docentes, discentes e outros atores da comunidade escolar através de uma amostragem representativa com 10 unidades escolares, a qual obedeceu a critérios como diversidade e localidade. Foram escutados 299 sujeitos que ajudaram a responder aos desafios e potenciais dos contextos locais, sociopolítico-pedagógicos, intersubjetivos e comunitários com vistas à melhoria do clima escolar e redução das violências.

Para Reguillo, parafraseando Lévi-Strauss, os dados são instrumentos bons para nos fazer pensar, mas sempre há que ir além deles (REGUILLO, 2021). A investigação qualitativa, segundo Bartolomé (1992), está orientada para a compreensão da realidade a partir do que subjetivamente o sujeito percebe. Para Ibañez (2003), na metodologia do Grupo de Discussão (GD), utiliza-se a entrevista em grupo com participantes em situações reais e naturais, nas quais surgem percepções, sentimentos e desejos. Além disso, é uma técnica cujos resultados são confiáveis para a análise de dados, podendo ser enriquecidos e reorientados na realização de novas etapas da pesquisa (CASTRO, 2010).

PANDEMIA: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO E DO ENSINO REMOTO AO PRESENCIAL

No Brasil, assim como em outros países, diante da pandemia causada pelo Covid-19 (coronavírus), o distanciamento social foi adotado prontamente como estratégia para a redução do avanço do contágio, e as atividades presenciais nas escolas foram subitamente suspensas, o que impediu os estudantes de frequentarem regularmente tais espaços durante os anos 2020 e 2021. “Tivemos o ano letivo até 13 de março (2020)”; [...] “A gente saiu daqui sexta-feira, normal, e no final de semana a gente ficou sabendo que não ia voltar na segunda, né? Aí o primeiro momento foi

bastante tenso”. (Grupos de Discussão, professores Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Conforme estimativa da Unesco, mais de 1,5 bilhão de estudantes (mais de 90%) pelo mundo ficaram confinados em casa por causa do fechamento de escolas em cerca de 190 países. O Covid-19 mostrou e aprofundou as desigualdades sociais existentes no Brasil e suas injustiças. O impacto da quarentena nas escolas, principalmente nas públicas, pode ser observado entre os estudantes de classes subalternizadas, que têm sido os mais prejudicados.

O fechamento de escolas públicas e privadas obrigou, embora de maneira diferenciada, gestores, professores e famílias a improvisarem um modelo de educação para o qual o Brasil não estava preparado. O calendário escolar, em certa medida, foi mantido, em algumas escolas de ensino básico e universidades, por meio da realização de aulas improvisadas em plataformas de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Segundo dados de pesquisa do Instituto DataSenado (LUZ et al., 2021) sobre a educação na pandemia, divulgados em agosto de 2020, foram quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, dos quais 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos tiveram aulas on-line, sem ter acesso à internet. Os dados ainda revelam que, na opinião de 63% dos responsáveis por alunos que tiveram aulas remotas, a qualidade do ensino diminuiu e 75% das famílias cujos filhos que tiveram aulas remotas gostariam que as aulas voltassem a ser presenciais somente quando a pandemia fosse controlada.

Esses dados contribuem para evidenciar as desigualdades de diversas ordens, sejam tecnológicas ou econômicas, que impactam o ensino e a aprendizagem dos estudantes e geram consequências como o abandono e a evasão escolar. Alguns dos problemas existentes têm relação com a falta de acesso à internet e de computador em casa. Outra questão apresentada são os limites tecnológicos, a falta de acessibilidade às plataformas digitais para pessoas com deficiências e de espaço físico para assistir às aulas virtuais. Para a maioria, o acesso é feito exclusivamente pelo celular, que, além de

pouca memória para o armazenamento dos conteúdos, apresenta limite de franquia de dados (planos-controle ou pré-pagos).

Esse distanciamento levou à necessidade de recorrer ao ensino remoto, que ocasionou súbita e drástica mudança na vida das famílias e dos profissionais da educação os quais, de uma hora para outra, tiveram de lidar com uma nova forma de trabalho, sobretudo para as mulheres, na medida em que, a essas recaí, historicamente, o trabalho do cuidado da casa e das crianças (BUSS-SIMÃO e LESSA, 2020).

A continuidade no trabalho docente se deu, embora como sugerem Frances Niz e Tezani (2021: 5) nem as instituições educativas nem os professores estavam preparados tecnológica, teórica, e pedagogicamente para tal situação. “O ensino remoto de forma emergencial, mobilizou os profissionais da educação a adotar formas diferentes das convencionais para a construção do conhecimento no cuidado de manter as crianças pelo menos com alguma atividade, alguns conteúdos, alguns trabalhos” (Grupo de Discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Não houve uma coordenação nacional que apresentasse diretrizes “condizentes e coerentes para organização das atividades escolares”. Apesar do cenário, o maior desafio coube aos professores, os quais se viram impelidos a criar outras formas pedagógicas para chegar até os estudantes, adaptando conteúdos, dinâmicas de sala e avaliações usuais no ensino presencial para o ensino remoto que, com escassos recursos materiais, recorreram às tecnologias digitais como WhatsApp a fim de possibilitar o contato entre professores e alunos. “Sabíamos que não estávamos de férias. Tanto que nós não tivemos recesso [...] trabalhamos direto [...] porque a gente tinha consciência de que nós estávamos num momento difícil sem entender muito bem o que estava acontecendo, mas [...] tínhamos o compromisso de trabalho” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). E é a partir deste cenário permeado de inquietudes, medos, perdas, angústias e incertezas que iniciamos a análise da pesquisa ora apresentada.

Embora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 preveja uso de tecnologias digitais no processo educacional, bem como a ampliação da conectividade, o direito à educação, no ano de 2020, foi insuficiente na medida em que, segundo Macedo (2021:

264), “[...] coube às escolas públicas, famílias, professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados”.

Observa-se que a adoção do ensino remoto, durante o primeiro momento da pandemia, trouxe à tona dificuldades como entrega de material impresso, e levou os professores a fazerem:

[...] vários plantões (na escola) para entregar material impresso, planejado pelos professores, para distribuir os livros didáticos, o PNLD, e para a entrega dos cadernos, para que as crianças pudessem utilizar os cadernos em casa, uma vez que não tinham perspectiva de retorno presencial no ano de 2020. (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Para alguns professores, o sentimento de abandono e revolta diante do pouco apoio recebido por parte dos órgãos superiores foi considerado uma violência pela demora do lançamento da plataforma, falta de orientação e equipamentos.

Apesar da dificuldade do preparo e entrega de material, cada escola teve que “rebolar” para poder achar o caminho da gente conseguir permanecer nesse contato (com o aluno e famílias), mesmo que sendo mínimo [...] já que, em setembro de 2020 que o município toma alguma atitude no sentido de lançar uma plataforma [...] Ela começou realmente no início de 2021 [...] e que nem os alunos, nem as famílias e nem os servidores tiveram apoio [...] não tivemos ajuda [...] nenhuma orientação do órgão gestor maior. Não teve internet, não teve tablet, não teve celular, não teve computador, nada disso. A gente começa a ver quantas violências, né? E isso, de certa forma, é também uma violência, que gera sentimentos ruins [...] de abandono, solidão, de impotência, tristeza, frustração, angústia...raiva, revolta (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Além das queixas de não terem sido capacitados para essa nova modalidade de ensino que demanda outras competências, habilidades e saberes para a sua prática pedagógica, observa-se que, diante da falta de equipamentos, local adequado para trabalhar em casa, tiveram, inclusive, de fazer investimentos pessoais para lecionarem.

Investimento a gente fez [...] aumentou a internet (velocidade) [...] senão não conseguia dar aula. Comprei webcam [...] professoras aqui montaram estúdio na sua própria casa, adquiriram os aparelhos ... a gente montou a sala de aula dentro da casa da gente, trabalhando remotamente, utilizando tudo precário, porque, às vezes, tinha professora que tinha que dividir um notebook de casa com o filho, com o esposo que também estava trabalhando. Então a situação

foi muito complicada. (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Pontuam os estudantes que, durante a pandemia, embora existissem materiais impressos, a adaptação à nova modalidade de ensino, na qual as aulas online dependiam do acesso à internet, uso do aplicativo (plataforma) e recursos digitais como computador e/ou celular (WhatsApp), tornou-se uma questão difícil: “Muita gente não conseguia baixar o aplicativo”; “[...] Muita gente faltava às aulas online [...] Aula online, apostila, isso aí eu não gostei, não” (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Rezende (2016) lembra outro obstáculo: o letramento digital, pois nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente. Vale ressaltar o questionamento de uma professora sobre sua aula: “eu não sei mexer, como é que eu vou dar aula online para criança de três anos?” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em meio a tais dificuldades, tanto os alunos quanto os responsáveis não conseguiam acessar a plataforma e a má conectividade comprometeu ainda mais a frequência às aulas. “Pedagogicamente, é claro que não tinha muito o que ser feito, ainda mais quando você tá falando de cinco alunos num universo de turma, que é quase ninguém” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em uma das escolas, houve esforço para encontrar os familiares na tentativa de minimizar as dificuldades: “[...] muita das vezes a escola planejou reunião de pais e nós fomos até às 21:30h da noite”. Apesar do esforço, o sentimento *de* “frustração” deixava “[...] professores angustiados, estressados com a dificuldade na conexão de internet” e o contato com alunos ficava restrito ao celular. Citam, como exemplo, uma mãe que desabafou: ‘Professora, eu não vou mais acessar! Não estou conseguindo’ [...] E a gente ensinava e não aprendia [...] Eu tive casos assim que não conseguiram aprender” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Os docentes foram afetados emocionalmente também pela política institucional relacionada a problemas quanto à cesta básica e aos atrasos na entrega de material e uniformes: “Vimos para-raios de uma situação e isso também é muito constrangedor,

dentro do espaço da nossa casa” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Reiteradas expressões ditas pelos professores como desafios econômicos, de saúde e emocionais, ansiedade, perdas de familiares, de colegas de trabalho e conhecidos, depressão, falta de contato social, falta da escola, sobrecarga do trabalho doméstico, e trabalho à distância que, muitas vezes, não possuem instrumentos, espaços adequados e recursos que sustentem esse cotidiano virtual (MACEDO, 2021), foram acompanhadas ainda pelo sentimento de frustração profissional.

Sem avaliação se todos os alunos tinham acesso ou sabiam acessar a plataforma na internet. Muitos só acessavam à noite [...] Até o ano de 2021, antes do retorno, essa foi uma questão que comprometeu muito a interação entre professores e alunos; entre escola e família. Então, pro profissional, aquilo acabou adoecendo, se estressando; o estado de nervos da gente chegou, né? ... E no âmbito dos nossos trabalhos, do nosso fazer pedagógico, do nosso exercício dentro da escola, isso ficou bastante comprometido! E é claro que isso traz reflexos no nosso comportamento e na nossa questão socioafetiva e socioemocional (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Nessa circunstância, Gatti (2020) vai além e aponta questões relacionadas à mudança de hábitos de crianças, adolescentes e jovens, em especial de escolas públicas, ao estudarem de modo remoto, quando muitos não tiveram, ou tiveram com restrições, equipamentos (computador, tablet, celular) e conectividade, e aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial.

A existência do nexo entre a desigualdade social e vulnerabilidade que afetam crianças e adolescentes é relatado no depoimento de uma professora que pediu aos alunos que abrissem as câmeras para se conhecerem.

‘Gente, vamos todo mundo ligar a câmera rapidinho, só para a gente se ver que a gente nem se conhece’, aí uma aluna aparece com o fundo todo preto, aí eu falo ‘nossa, mas tá tudo escuro, o que aconteceu?’ Aí ela: ‘professora, minha irmã tá dormindo aqui do lado, eu não posso nem falar’. Eu achei isso tudo muito difícil de trabalhar. (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Agrega-se a essas condições o grande contingente de famílias que utilizam celulares pré-pagos com pouco acesso a redes ou um só celular na família, o que levou os alunos a não poderem contar com apoio mais efetivo dos pais.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua / IBGE, 2020), mais de 50% da população economicamente ativa ficou desempregada durante a pandemia, ocasionando informalidade, trabalho autônomo, *home office*, a precarização da vida de milhões de trabalhadores e, conseqüentemente, dos seus filhos, porque a renda familiar ficou comprometida. Observa-se parte dessa dimensão nos depoimentos: “Os pais tinham celular, mas eles utilizavam esse celular até para trabalho (muitos motoboys, muitos trabalhando em Uber, às vezes a mãe precisava levar esse celular para o trabalho) [...] Então a criança só tinha acesso a essa ferramenta à noite” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em relação às turmas da aceleração, que atendem aos estudantes em defasagem idade-série, os professores ressaltaram que “[...] sem internet está impossível! [...] várias vezes eu fiquei lá, só aguardando. Não houve acesso dos alunos da aceleração, nenhum mesmo!” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). E questionaram se a causa da evasão e do abandono traduzida por várias razões como vulnerabilidades econômicas e sociais pode também ser decorrente da falta de conectividade e equipamentos, entre outras, como ocorreu no período da pandemia.

A pandemia gerou efeitos distintos na vida dos estudantes, inclusive provocou um sentimento de insegurança em relação ao futuro, dúvidas quanto ao valor e ao sentido dos estudos para as suas vidas. “Quando começou a pandemia eu fiquei sem estudar real, o ano inteiro” (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

É fato o aumento da exposição à internet (a qualquer tipo de conteúdo veiculado sejam vídeos, games, redes sociais), na maioria dos casos sem a mediação dos responsáveis ou de alguma explicadora: “Fiquei jogando Free Fire, assistindo Netflix, comendo pipoca”; “[...] a minha rotina era acordar, tomar café, almoçar, ir pro videogame, ficar jogando, oito horas da manhã tomava banho, dormia, aí todo dia essa rotina”. (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

[...] não tava conseguindo fazer nada na plataforma, porque eu tava sem celular, e meu notebook tinha quebrado, aí eu não conseguia fazer. Então, as matérias na apostila, o meu irmão tava vindo buscar para mim, só que eu não tava conseguindo fazer, por causa que meu tempo... eu era muito ocupado, porque tinha que ajudar minha mãe a fazer tudo em casa (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A combinação de isolamento, desânimo, ruptura na vida escolar, afastamento de amigos e professores demandou, no retorno às aulas presenciais, vários desafios. Um deles diz respeito à defasagem existente antes mesmo da pandemia seja porque: “entrei atrasado, repeti e tô atrasado até hoje ou era por falta [...] porque eu gostava de matar aula e porque eu não gostava de fazer dever também. E explicam o motivo da repetência: esse ano era para eu estar no 9º ano, [...] não queria fazer nada no 3º ano, aí repeti por causa disso, entendeu?”; “eu entrei atrasada, minha mãe me colocou atrasada já um ano e eu repeti um ano, que foi o 6º ano. Aí eu *tava* dois anos atrasada e eu queria me adiantar, então, eu fui pra aceleração.” (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Embora tenham consciência do atraso, encontramos depoimentos dos estudantes reclamando da aceleração: “[...] a gente *tava* fazendo aceleração do 8º e 9º, eles dão matéria do 6º e do 5º [...] Às vezes do 4º! [...] Eles dão umas coisas muito lá atrás para gente; [...] tô aprendendo coisa que eu aprendi no 6º, 5º ano.” (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em 2021, os professores afirmaram que: “[...] a saudade do ensino presencial, de olho no olho, é grande”. Apesar das “[...] perdas absurdas: não vemos mais Maria¹⁶ no corredor”; o desejo do retorno regular das atividades escolares esteve presente, expresso como *trabalho é “escape para outros problemas”*; “era paranoia porque retorno é um remédio: cura, mas também pode matar [...] porém a única forma de conseguirmos voltar com segurança é com a ampla vacinação da população” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A falta do espaço educativo foi lembrada também por uma merendeira, ao pontuar a “[...] saudade dos sorrisos e da alegria das crianças [...] nunca imaginei que

¹⁶ Nome fictício.

diria isso, mas estou com saudade das bagunças no refeitório” (Grupo de Discussão professores e merendeira, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Para alguns estudantes, “[...] a volta foi ruim porque queria continuar dormindo e fazendo dever na hora que desejasse”. Para a grande maioria, entretanto, “[...] ficar trancado em casa; aulas só no WhatsApp; dependente do sinal com internet ruim; (sono irregular) troquei de horário direto; ficava na rede social direto; ninguém saía! São vivências que levaram a sentir falta da escola; falta de leitura, era só brincadeira” (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Estudo realizado entre outubro e dezembro de 2020 pelos departamentos de Ciências Sociais, Psiquiatria, História e Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp (VAZQUEZ et al., 2020) analisa os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a saúde mental dos estudantes durante parte do período de suspensão das aulas presenciais. A referida pesquisa identificou como o tempo de exposição às telas (jogos, redes sociais, televisão), a inversão do sono, combinados com as dificuldades inclusive de continuidade do ensino remoto, casos de Covid-19 em casa, morte de familiares e pessoas conhecidas, perda de emprego ou redução salarial de alguém da família, isolamento e outros marcadores sociais (como cor/raça) estão associados a sintomas de depressão e ansiedade durante a primeira onda da doença na região metropolitana de São Paulo, reforçando a importância da rotina escolar na vida dos estudantes e os desafios colocados às escolas para a promoção da saúde mental desses no período pós-pandemia.

Observa-se que a grande maioria de crianças, adolescentes e jovens entrevistados têm como principal atividade a escolaridade, o vazio deste espaço, do convívio entre os pares, decorrente da suspensão abrupta das aulas em março de 2020 (logo após o início do ano letivo) e retomada presencial regular somente em 2022 afetou, sobremaneira, as relações de sociabilidade, as rotinas diárias de estudo e lazer desses estudantes, tendo como exemplos o relato de uma aluna expressando irritabilidade e temor: “[...] raiva de só poder brincar comigo mesma, porque fiquei isolada até novembro de 2020. Pensei que a escola tivesse acabado. Não tinha ninguém *pra* brincar, só brincava com o meu gato” (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Situações de estresse decorrentes da dificuldade de concentração também marcaram estudantes:

Foi um tempo bem difícil para mim, porque [...] eu *tava* tendo dificuldade para me concentrar nas aulas e minhas notas abaixaram muito [...]. Eu tinha consciência que todo mundo da minha sala consultava os livros para fazer as provas online e eu não fazia nada disso. [...] chegou um momento que eu não *tava* conseguindo aprender. Eu tive meio que um surto [...] eu *tava* estudando umas oito horas por dia, eu desmaiei e tive que ser levada para o hospital urgente. Então, o momento de pandemia foi um momento de pressão... pressão, mudança, *stress* para mim. (Grupo de Discussão estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Para os professores, alguns dos resultados da pandemia foram a defasagem curricular, a readaptação às relações entre os estudantes e professores: “Voltaram mais infantilizadas, e socialmente com muita dificuldade”; “[...] Vieram com a fala também bastante comprometida”. As dificuldades sociais em que a ressocialização dos estudantes parece ser um dos principais desafios. É fato que “[...] a defasagem foi enorme e não foi só na área cognitiva, foi na área relacional, porque as crianças elas estão reaprendendo a lidar umas com a outras; [...] retornaram chorosos, mais emotivos, alguns com crises de ansiedade e depressão” (Grupo de Discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Segundo os professores da Educação Infantil, as crianças regrediram e mostram dificuldade no seu desenvolvimento.

Entrava aqui com quatro anos, no Grei 4, agora ela retorna no 2º ano, entendeu? [...] A criança que entrou no Grei 2, com dois aninhos, só teve um mês, voltou agora no Grei 4, elas não sabem pegar uma tesoura, para cortar [...] Eles chegaram no 1º ano, e não sabia pegar no lápis, tinha que mostrar, fazer trabalho de pinça, muita coisa porque eles não tiveram [...] Não adianta você ficar com uma expectativa de 1º ano, se as crianças têm coisas que não foram trabalhadas, então é melhor a *gente* focar no que precisa ser feito, para depois a *gente* poder, aos poucos, ao longo do fundamental, ir recuperando (Grupo de Discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

A insegurança tanto das crianças quanto dos professores demonstra a importância do acolhimento e da necessidade de fortalecer as relações.

É que essas crianças, como nós também, retornaram muito inseguras, isso aí é um entrave para a aprendizagem, eu acho que eles, muitas vezes, têm medo

de errar, a gente percebe isso [...] E eles estão assim muito aquém do esperado [...] Então assim, eu acho que o momento que a gente tá passando é mesmo de muito acolhimento, muito amor, para a gente dar muita segurança para essas crianças, para que elas se sintam fortalecidas para voltar ao novo normal (Grupo de Discussão professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Os professores abordam a “[...] negligência de algumas famílias, de algumas mães com relação a seus filhos enviando as crianças à escola com tosse, resfriado, sujas, sem calcinhas.”

Embargos outros estão presentes nas falas dos professores quando dizem: “Prometeram que, quando nós retornássemos, nós teríamos uma estagiária — a palavra foi ‘estagiária’ — e eu voltei e não tem estagiária. Eu tô fazendo um trabalho solitário, todos nós estamos fazendo um trabalho solitário em sala de aula”; “[...] Não há modulação: as escolas perderam a autonomia, as salas estão superlotadas”; “[...] Anteriormente, para cada aluno especial eram menos 2 regulares”; “[...] Os alunos tiveram aprovação automática, não houve retenção”; “[...] É o professor que continua dando conta [...] porque as situações estão em sala de aula” (Grupo de Discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Gatti (2020) faz reflexões quanto ao atendimento precário àqueles que demandaram atenção especial durante o período do distanciamento social por falta de instrumentos, espaços adequados e recursos que sustentassem esse cotidiano virtual. Uma das alternativas encontradas foi a criação de um “kit: massinha, papel, tesoura, cola [...] com o material do ano, impresso, entregue para todas as crianças tanto da educação especial, quanto do ensino regular” além do trabalho via *WhatsApp* (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

E segue a preocupação, por parte dos professores, com o atendimento aos alunos com deficiência, seja: “intelectual, autismo, síndrome de Down [...] Em todas as salas têm criança com deficiência [...] tem, no mínimo três”; “Somando todos os alunos com deficiência, a gente tá com trinta ou trinta e uma crianças com laudo, contando manhã e tarde, e não tem profissionais, por exemplo, de apoio” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Paralelamente às dificuldades, “[...] ir na contramão de mensagens pessimistas é uma estratégia válida”, segundo Gatti (2020), que destaca ser muito prejudicial

estudantes ouvirem que o ano de 2021 foi perdido. Por isso, é importante retomar o que houve de aprendizado e experiências, refletir sobre como tudo isso foi importante e repensar práticas.

O que parece mais efetivo é a integração no trabalho pedagógico dentro dos espaços escolares daquilo que as diferentes mídias podem oferecer à educação, com mediações motivadoras dos professores, criando nova distribuição dos tempos para as aprendizagens e utilizando espaços variados, com a utilização de dinâmicas didáticas em que alunos sejam protagonistas ativos (GATTI, 2020).

Neste sentido, o contexto da pandemia mostrou a necessidade de implementar modelos de ensino-aprendizagem para além dos tradicionais e a oportunidade para dar novos formatos e significado à educação na escola básica, impulsionando os educadores à revisão das práticas pedagógicas como também ao apelo à criatividade e inovação. Como sinaliza uma professora: “Se a pandemia trouxe alguma coisa de bom para a gente, foi perceber que todos nós podemos trabalhar juntos de uma maneira como equipe mesmo. Isso foi muito bacana... E a gente manteve uma equipe mesmo virtualmente, né?” (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Assim, identificamos novas alternativas pedagógicas. Há relatos de trabalhos realizados pelos professores pelo Facebook. A estratégia de recorrer a redes sociais foi importante, visto que a maioria das famílias utilizam estes aplicativos, que não consomem o pacote de dados da internet; é, portanto, mais fácil interagir pelas redes do que por uma plataforma educacional.

Todos os dias produziam conteúdos e postavam no Facebook com edição de vídeos onde os pais tinham acesso. Outras estratégias foram o uso do WhatsApp para um contato mais direto com as famílias e atividades em espaços públicos para experiência, com animais, com a natureza, contação de histórias, propiciando integração escola e famílias aos sábados (Grupo de Discussão professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Uma alternativa pedagógica foi o uso de caixas para cada criança, onde colocavam materiais: “um potinho com a “tintazinha” [...] ‘Ah, vai precisar de algodão?’

Tem o saquinho com “algodãozinho”, aí a criança vai abrir e já tem ali todo o material” (Grupo de Discussão professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em outra escola, recorrendo também ao Facebook, realizaram um trabalho de integração com a participação de toda a escola onde inclusive:

[...] o pessoal que trabalha na cozinha fez vídeo, cantando, contando histórias [...]. Nós temos alunos surdos e temos mães que também são surdas, então todos os nossos vídeos eram legendados. [...]. Depois chegou a menina nigeriana, que não sabia português e só falava inglês, aí, a gente botou legenda em inglês (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

As atividades da sala de recursos com as crianças com deficiência foram realizadas através da “tela” e o contato se deu direto com as mães, com propostas de trabalhar cores, jogos de caça ao tesouro, dentro de casa (Grupo de Discussão professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Observa-se que a pandemia possibilitou espaço e ganhos para a criação de alternativas pedagógicas com novas formas de ensino-aprendizagens. Entretanto, para os professores e estudantes, prevaleceram nos seus depoimentos dificuldades estruturais e novos obstáculos.

O acesso à educação significa, segundo Delors (2001), a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. Além disso, a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como para a formação da identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários sujeitos que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos.

Contudo, a escola tem dificuldade de cumprir o seu papel. Dentre os problemas encontrados estão as violências no cotidiano escolar identificadas a partir dos depoimentos, tanto dos professores quanto dos estudantes, podendo-se considerar que este é um tema de absoluta prioridade.

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

A escola é um local privilegiado de aprendizagem, onde os saberes são construídos e desenvolvem tanto habilidades quanto potencialidades. É também um lugar de socialização onde se aprende a conviver com a diversidade e, portanto, de convivência. É no espaço escolar que crianças, adolescentes e jovens têm a possibilidade de obter um maior acesso ao conhecimento e de se formar dentro de uma perspectiva mais humana e solidária. Acredita-se na escola como momento único na vida dos sujeitos e, assim, há necessidade de que essa seja de qualidade, valorize a diferença, a diversidade e, sobretudo, possa mudar a cultura escolar, reinventando novas práticas institucionais.

A noção de que a escola é sempre um espaço democrático, sedutor e igualitário (ABRAMOVAY et al., 2021) por vezes não é visível. Esse é também um local de exclusão expressivo na medida em que os mecanismos de exclusão e seleção são eficientes, quando muitos estudantes abandonam o espaço escolar. Na atualidade, a escola integra mais, porém exclui também numa proporção maior (DUBET e MARTUCCELLI, 1998).

A partir de uma visão mais ampla que vai desde uma abordagem macro, ou seja, os arredores em que se encontra o espaço escolar com suas respectivas características, como o tráfico de drogas, as rixas entre polícia e traficantes, a falta de equipamentos públicos sociais e as várias vulnerabilidades que prejudicam a aprendizagem, impactam o clima escolar e as relações sociais existentes nas escolas, para chegarmos ao nível micro do que acontece no cotidiano das mesmas, com as microviolências, a violência institucional e a violência simbólica (ABRAMOVAY et al., 2002; 2005; 2006; 2012; 2016; 2018).

Nos depoimentos coletados, há referência às violências na comunidade onde a escola está inserida, que sinalizam assaltos, presença de drogas e o fato de receber crianças e adolescentes de comunidades diferentes do seu entorno, o que traz conflitos de várias ordens, inclusive entre facções do tráfico. Reguillo (2021) considera a violência como uma ação, cujo objetivo é impor de maneira intencional um dano através de condutas que causam dor, física ou psicológica.

Vale lembrar Butler (2021), que utiliza o contraponto da violência como a "não violência", a qual somente pode existir com os ideais sociais de interdependência e

igualdade. Este é um conceito importante quando analisamos a instituição escolar na medida em que a prática da não violência implica 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.

Dentre as instituições que apresentam potencial de compor a rede de proteção das crianças, adolescentes e jovens, a instituição escolar, particularmente, merece atenção. Através da educação, os sujeitos podem aprender e desenvolver inúmeras experiências significativas capazes de subverter as situações de risco e vulnerabilidades sociais que vivenciam. A escola poderia ser um refúgio, no qual os estudantes encontrariam cooperação, resistências e assertividades, desenvolveriam habilidades de comunicação, competências para a resolução de conflitos/problemas e assumiriam responsabilidades. No entanto, muitas vezes, esse espaço perpetua as desigualdades sociais em um ambiente no qual os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar, a evasão e a repetência as reforçam. Os depoimentos no presente trabalho mostram a importância de se dar a palavra aos estudantes e aos professores.

Pode-se afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências ocorridas na nossa sociedade, a nível macro e, ao mesmo tempo, devido às suas especificidades como instituição, fomenta e constrói múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos, produtora e reguladora de violências, simultaneamente, causando e recebendo. Alguns dos impactos das violências constituem-se em problemas visíveis como a constante mudança e a falta de professores, problemas de infraestrutura, modo como os alunos se relacionam entre si, com os professores e diretores e vice-versa. São temas fundamentais com consequências profundas no cotidiano destas instituições.

Existem, nesse contexto, diferentes tipos de violências que afetam o espaço escolar, prejudicam crianças, adolescentes, jovens e os educadores, e impedem as escolas de realizar suas principais funções sociais: ensinar e socializar. Desse modo, essas questões têm efeito direto sobre a qualidade do ensino, a vida de alunos, professores e familiares. São muitas as violências encontradas no espaço escolar considerando-se um tema de absoluta prioridade (ABRAMOVAY, 2015).

São, principalmente, as microviolências as mais comuns e recorrentes nas escolas pesquisadas. Entretanto, foram apontadas também violências físicas como socos, tapas, pontapés. Além disso, há xingamentos, furtos, preconceitos, *cyberbullying*, ameaças, assédio sexual, violências contra o patrimônio entre outras.

Segundo recente pesquisa realizada pelo Nova Escola em 2022¹⁷, na situação de volta às escolas, a violência aumentou sobremaneira. Sete em cada dez professores referem-se a um aumento de violência nas escolas, especialmente entre os próprios alunos. Entre os fatores para a agressividade, os entrevistados destacaram o aumento de transtornos mentais e o empobrecimento das famílias durante a pandemia.

Nesta amostra, quase 80% trabalham em escolas com histórico de violência por parte dos alunos, enquanto 15% sinalizam a violência como um problema diário. Apesar disso, mais da metade dos docentes nunca recebeu orientações sobre como lidar com a violência em sala de aula e já sofreu violência verbal em algum momento. Violência psicológica também foi reportada por 23% dos educadores, além de uma parcela significativa temer pela integridade física caso repreenda alunos em sala de aula (44%).

Os dados são da pesquisa “Violência nas escolas”, realizada pela Nova Escola (anteriormente citada), a partir das respostas de 5.305 educadores. A maioria da amostra é composta por mulheres (82%), que trabalham na rede pública municipal de ensino (52%), atuam no Ensino Fundamental 2 (42%); e possuem entre 41 e 50 anos (37%).

Um dos temas apontados na pesquisa é o aumento das vulnerabilidades¹⁸ das famílias e a escassez vivenciada, o que faz com que haja um quantitativo maior de estudantes com problemas quanto à conduta social, resultante da pandemia que trouxe desafios com as "desigualdades radicais" (BUTLER, 2021). A autora analisa que, sem as condições de vida e sua manutenção, não se pode saber como mitigar a violência. A pandemia encontrou a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade,

¹⁷ MELO, Carla. Como o aumento da violência nas escolas afeta o professor?. Nova Escola, São Paulo, 29, set. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21354/como-o-aumento-da-violencia-nas-escolas-afeta-o-professor>. Acesso em: 16 fev. 2023.

¹⁸ Vulnerabilidade remete a situações em que pessoas, famílias, comunidades se encontram diante de risco iminente de perdas de direitos (ABRAMOVAY et al, 2020-2021: 184).

com altas taxas de desemprego, desmonte das políticas públicas e intensos cortes de investimentos em saúde, educação e pesquisas (ABRAMOVAY et al., 2021).

A escola tem sido local de diversos tipos de violências, em que se destacam as agressões físicas, roubo, xingamentos, ameaças, preconceitos como gordofobia, capacitismo, racismo entre outros.

As agressões físicas se dão, principalmente, entre os estudantes, e tivemos vários exemplos, como tapas, socos e pontapés. Os motivos das brigas, em geral, são banais, consideradas “brincadeiras comuns”, mas fazem parte de um contexto no qual acontecem encontros e desencontros. Há depoimentos que apontam as motivações e as circunstâncias dessas ocorrências, assim como os seus significados.

Apesar das agressões físicas serem significativamente menores entre mulheres que entre os homens, tem chamado atenção as manifestações de violências praticadas por meninas no ambiente escolar. Demonstrar agressividade, embora tradicionalmente tenha sido uma postura que contrariasse as expectativas de gênero, parece confrontar, atualmente, alguns discursos, posturas possíveis também para o feminino, como relatos encontrados em campo das agressões entre meninas, por exemplo, brigas com puxões de cabelo entre duas estudantes na hora do recreio.

A agressão é encarada como violência na medida em que é utilizada para intimidar, diminuir e machucar o outro. Para Ortega (2003), a violência existe quando a força ou o poder de um é imposto ao outro maltratando-o física e/ou psicologicamente.

Vários professores fazem referência aos problemas relacionados aos estudantes com deficiências, na medida em que alguns são agressivos e faltam pessoas especializadas para acompanhá-los.

A gente sofre agressões físicas mesmo até na questão de conter essas crianças, porque a gente não tem o preparo e às vezes não tem mesmo pessoa, pessoal mesmo especializado para cuidar dessas crianças. Tivemos o caso do aluno que quebrou a sala de informática toda porque ninguém conseguiu conter (Grupo de discussão, professor, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

As agressões físicas podem ter consequências irreversíveis e influenciar o clima e o cotidiano escolar, assim como provocar desencantamento tanto para os estudantes quanto para os professores.

Em relação a roubos/furtos, o termo comum utilizado mesmo sendo furto, que é efetivado sem o uso de arma, é roubo. O furto é ocorrência comum nas escolas e, segundo depoimentos, é comum furtar materiais escolares, lápis e canetas, algo banalizado, naturalizado e não considerado grave: “São episódios. De vez em quando acontece de levar o estojo do colega; As pessoas já estão meio que acostumados. Normalizaram isso.” (Grupo de discussão, professor, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A banalização desse tipo de ocorrência pode ser considerada como uma incivilidade que, para Roché (1996), são atos que rompem algumas das regras elementares da vida social e causam mal-estar para estudantes e professores, como, por exemplo, o dinheiro que desapareceu de uma aluna e tiveram que realizar uma reunião com os pais.

Algo tão banalizado que é tido pelos estudantes como obrigatório uma câmera para vigiar os furtos, indicando que as medidas punitivas são mais efetivas para o controle de determinadas ações.

É porque não tem câmera, tem sala que não tem câmera ... teve um caso aí da outra sala, da 7, teve uma menina que trouxe duzentos reais e aí uma garota lá pegou escondido os duzentos reais e comprou um monte de coisa para todo mundo da sala aí teve uma reunião aqui para falar sobre isso. (...) Sim, teve uma reunião com os pais, com os alunos. Só não sei o que aconteceu aqui dentro porque não era da minha sala, só sei que teve a reunião (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

O chamado furto é, na maioria das vezes, aceito e tido como “normal”. “Outro dia o menino [...] pegou minha mochila” e, nessa escola, as mochilas são levadas muitas vezes para o recreio: “[...] agora, a gente tá levando a mochila para o recreio” (Grupo de discussão, estudante, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Outras situações que os estudantes relataram dizem respeito a pegar e mexer no material escolar de outros: “[...] outro dia o menino *tava* abrindo estojo, não é assim *pô*, minha mochila *tava* ali, ele foi lá e pegou minha mochila [...] Entende? São coisas que realmente acontecem aqui” (Grupo de discussão, professor, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

É comum roubarem canetas e pilots. Em uma escola os alunos roubaram inclusive as canetas dos professores. São episódios narrados por estudantes de turmas diferentes, que entram em outras salas sem o consentimento dos professores e levam vários objetos.

Quando estes atos são repetitivos e ficam impunes, porque para a escola não parecem importantes, perde-se a confiança na instituição e as vítimas se sentem desprotegidas. A ideia de cidadania e confiança nas instituições enfraquecem e anulam a possibilidade de um mundo comum: “[...] pode-se destruir a ideia de um mundo comum sem tocar em um fio de cabelo dos indivíduos” (ROCHÉ, 2002: 12, tradução nossa).

A ameaça, outro fenômeno que aparece nas escolas, é definida como um ato contra a pessoa e consiste em promessas explícitas de provocar danos ou violar a sua integridade física ou moral, sua liberdade e seus bens. Tal definição se encaixa dentro da perspectiva que extrapola uma conceituação restrita de violência, a saber: a abordagem que limita violência ao uso da força bruta. Segundo essa concepção, a ameaça se configura como um ato cujo objetivo é amedrontar, intimidar, criar uma situação de insegurança e afirmar superioridade.

Ameaças são, geralmente, minimizadas no espaço escolar e, como outros tipos de violências, podem ser um aviso prévio para situações mais graves. Ameaçar alguém consiste em incitar a insegurança no outro a partir de uma atitude lesiva que pode ser tomada contra ele. Essa tem, potencialmente, um alto grau de eficiência, fazendo com que a vítima se submeta aos desígnios do abusador, sinta necessidade de se afastar ou mesmo limitar sua liberdade de ir e vir. Muitas dessas ameaças funcionam como intimidação que, embora seja um crime, nas escolas é vista como um fenômeno banal.

Agressão verbal é uma forma de comunicação que pode ser considerada violenta e vulgar, mas é utilizada no cotidiano de crianças, adolescentes e jovens. Apesar dessa prática ser vista como algo normal, não se pode esquecer do papel social da escola pautado na escuta e no respeito. Alguns professores apontam que essa é a maneira como se tratam em suas casas e na comunidade, e fazem conexão entre a forma agressiva, reproduzindo o que escutam: “vou te matar”, “vou te dar um soco”, “vou te chutar”, “você é aquilo”. O que é reiterado por outro professor: “[...] é mais uma questão

cultural [...]eu sempre debato isso, eles estão habituados a se chamar dessa maneira e eles só reproduzem”. No mesmo grupo, é sinalizado que “[...] durante a minha aula online, uma mãe entrou e me xingou” (Grupo de discussão, professor, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Quando há discussões, nas quais se fala de forma alta: “são ríspidos um com o outro, falam mais grosso”, aparece, segundo um professor, dificuldades e tratam de resolver os conflitos de forma agressiva e não através da conversa: “[...] querem resolver pelos próprios meios ali e, às vezes, nem esperar o adulto resolver, eles querem resolver a questão e às vezes assim de uma maneira mais ríspida, mas... eu acho que isso é mais cotidiano” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

São muitos os palavrões utilizados e os que não estão habituados se queixam: “ah, o colega gritou” ou “ele xingou” ou “empurrou, implicou...”; “Lá na minha sala, os meninos xingam muito, aqueles palavrões pesados” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Entretanto, os estudantes consideram normal a utilização de insultos na medida em que é esta a linguagem da rua, da comunidade e não somente de suas famílias. Assim, mostram que pode haver oposição entre cultura familiar e a da escola, como analisa Devine (1996) entre cultura escolar e cultura de rua.

São vários xingamentos usados cotidianamente: “Quando a gente não sabe jogar um jogo às vezes ficam chamando a gente de burro...”; “Me chamam de magrelinha porque eu sou magrela”; “Loira do banheiro que não pega ninguém”; “Pinsher”; “Baixinha” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Tais condutas não podem ser consideradas comuns e rotineiros, como mostram as entrevistas. Muitos conflitos nas escolas, como local privilegiado de sociabilidade, estão associados a xingamentos que podem terminar em agressões. A frequência é constante e, quando a fronteira é ultrapassada, naturaliza-se o conflito (ABRAMOVAY, 2002).

Este padrão de socialização/sociabilidade realizado por meio de incividades, grosserias, preconceitos sociorraciais, entre outros, desestimulam a aprendizagem.

Quando há desrespeito, desprezo, intolerância nas escolas, estas podem tornar-se espaços de “antieducação” e compromete a aprendizagem, na medida em que não se estabelece um campo produtivo de diálogo entre os que deveriam ensinar e os que estão na escola para socializar-se e aprender.

As violências encontradas nas escolas remetem a muitas dificuldades do cotidiano das mesmas, que são desafios concretos para a convivência, influenciando o clima escolar.

Nas entrevistas, são várias as discriminações e preconceitos encontrados como a gordofobia, raça/cor, aparências, deficiência, entre outros, que chamam a atenção para atitude discriminatória dos que julgam o excesso de peso e a obesidade como um fator de desprezo.

De acordo com Magdalena Piñeyro (2016), a gordofobia está impregnada em nossos pensamentos e comportamentos, constituindo limitações, desencadeando culpa e promovendo a exclusão das pessoas gordas, pois está enraizada até mesmo na própria percepção de pessoas gordas, de que esse corpo não mereceria ser vivido, sempre buscando como fugir dele, alimentado pela contínua possibilidade de emagrecer. A pessoa gorda na sociedade *gordofóbica* está condenada ao isolamento, motivo pelo qual o ativismo gordo busca romper com esse exílio, com essa “hipervisibilidad invisible”, expressão utilizada pela autora (PIÑEYRO, 2016: 43).

Uma estudante contou que “brincadeiras” feitas sobre o peso de uma colega a incomodavam: “em relação a uma amiga minha que tinha um peso não considerado padrão, digamos assim, ela sofria, sofria muito *bullying* (...) as pessoas querem impor um padrão” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Sobre os estudantes com deficiência, chamou a atenção nos depoimentos as dificuldades de relacionamento no coletivo por serem “totalmente diferentes”, provocando situações de brigas e conflitos.

É uma questão muito importante que eu vou falar do recreio: as pessoas deficientes, especiais. Fica todo mundo junto. Essas pessoas deficientes, elas são totalmente diferentes aí tem aluno que não sabe reagir, aí elas ficam meio que atrapalhando, cutucando o coleguinha, tem gente que é raivoso aqui, então bate, rola briga, bate no deficiente (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Esse depoimento mostra como é difícil a relação entre os estudantes, sobretudo com os deficientes, aparecendo, muitas vezes, atitudes preconceituosas, na medida que em todas as escolas existem situações de brigas, xingamentos, tapas, entre outras.

Há também relato de preconceito entre os estudantes referente ao sotaque, principalmente o nordestino, como observa um professor: “[...] é o preconceito principalmente dos que têm sotaque nordestino, então esses episódios acontecem, né?” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Quanto à discriminação racial é um preconceito, um julgamento negativo prévio em função de diferenças étnicas, em que há distinção, exclusão baseadas na raça/cor. O cabelo é um marcador fundamental da identidade racial e muitas são as violências que fazem referência aos cabelos crespos e ondulados. Quando, nos grupos de discussão, perguntava-se a cor/raça dos estudantes, era notável que esses não se identificavam como negros. Essas contradições presentes no cotidiano reforça a negação da identidade dos estudantes enquanto negros:

No que tange à questão do processo de construção da identidade negra, percebe-se que ainda é uma discussão problemática para as próprias pessoas que se identificam como tal. Muitas vezes, o caminho que se percorre na busca dessa identificação é marcado por inúmeras contradições e opressões sofridas internamente pelo indivíduo, que acaba por se impor uma regra básica - a negação de si próprio, de sua cor e, por conseguinte das suas características fenotípicas. Ou seja, o negro nasce e sobrevive imerso numa ideologia de que o branco é o ideal a ser atingido e endossa a luta para realizar esse modelo (PINTO, 2014; FERREIRA, 2014).

Nas entrevistas, quando se apresentavam, manifestaram dúvidas quanto à sua cor. Nomenclaturas como “pardo”, “moreno”, “marrom bombom”, “chocolate”, “carvão”, “cinza” aparecem em quase todos os grupos de discussão. Segundo o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2021, a população autodeclarada negra do Brasil cresceu 32,4% nos últimos dez anos. No entanto, o que se observa na escola, principalmente entre os mais jovens, é a dificuldade de se reconhecerem pretos e pardos. A construção da identidade negra acontece através de processos de desnaturalização da nossa história enquanto país. A

história dos negros no Brasil, apesar da existência da Lei 10.639 de 2003, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas incluídas no currículo escolar, teve pouca adesão na sua execução nas escolas, o que se reflete pelo desconhecimento dos estudantes negros sobre a sua própria história.

Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes (FERREIRA, 2002: 75).

Assim, o caminho para a construção da identidade é atravessado por violências e opressões como os xingamentos racistas que acontecem no cotidiano escolar. O que reforça a negação de si próprio, de sua cor e, por conseguinte, das suas características fenotípicas (PINTO, 2014; FERREIRA, 2014).

Em depoimento, uma das professoras diz observar que muitos dos seus estudantes são negros, mas não conseguem se reconhecer como tal. O que aparece em atividades simples do cotidiano escolar, como, quando solicitados que desenhem a si mesmos e traços corporais são negados ou não reconhecidos, bem como a cor da pele. No entanto, ela aponta que houve um pequeno avanço, tanto nas escolas como na mídia, sobre a representação das pessoas negras.

A questão racial eu percebo, assim, muitos são negros, mas não se reconhecem como negros, entende? Acho que isso *tá* mudando, a partir de um trabalho que as escolas têm feito, hoje em dia. Na mídia, a gente já vê, por exemplo, negros em uma novela, em lugares importantes, no jornal, *né*, apresentadores. É importante que eles se vejam, porque não existia. Hoje em dia já existe, poucos, mas existe, mas eles precisam se ver. Então, quando o professor às vezes faz um trabalho de identidade, “ah, desenha você”, muitas vezes eles desenham brancos, e aí, a gente começa a fazer um trabalho com literatura, com uma série de coisas, materiais... para eles poderem se reconhecer, verem que eles podem se olhar... (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A amostragem a seguir exemplifica a dificuldade dos estudantes de se identificarem como negros ou pardos, seja porque nunca pensaram nesse tema, seja pela negação da sua raça/cor. É por isso que a maioria se considera “morena”.

QUADRO 1: Identificação da cor

Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022

- “Me considero morena”
- “Eu acho que eu sou branca, mas queimada de sol”
- “Ai, acho que morena. Sei lá!”
- “Ah, então sou pardo”
- “Negro”
- “Moreno não é cor. É negro, branco, pardo”
- “Pardo”
- “Me considero pardo”
- “E a minha cor eu considero parda, pelo menos um pouco. E acho que é isso”
- “Eu me considero morena, meio café com leite, eu acho que mais café”
- “Eu me considero mulata e só”
- “Me considero morena”
- “Meus amigos me chamam muito de índio, chocolate”
- “Carvão”
- “Marrom”
- “A minha cor muitas pessoas falam que é chocolate, pra mim é um marrom”
- “Claro mesmo, moreno”
- “Morena”
- “Não sei”
- “Não sei se eu sou negro, não sei se eu sou moreno (risadas)”
- “Moreno”

A rejeição ao cabelo crespo, cacheado e volumoso é marcado por uma visão eurocêntrica da sociedade (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). Assim, xingamentos como “cabelo duro”, comumente ouvidos nas escolas, é um marcador negativo de não aceitação de um traço importante do grupo racial negro. Esses xingamentos não são considerados ofensas, são considerados engraçados pelos estudantes, por exemplo, a

menina que era chamada de “cabelo de bombрил”. Outra estudante relata que era chamada de “juba de leão” e, por essa razão, alisa o seu cabelo: “Antigamente, o meu cabelo não era assim (liso), era cacheado, e minha mãe não cuidava do meu cabelo, aí eles ficavam me chamando de juba de leão”; “Ele falou que meu cabelo *tá* horroroso e eu *to* parecendo o momo (risos) aí eu falei pra ele: 'pelo menos minha cabeça não é um armário duplex'” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Uma professora sinaliza que um dos estudantes é “racista ao extremo”, no entanto, tinha um padrasto negro: “[...] ele influencia o outro a agir, da mesma maneira que ele chama os amigos. Aí eu descobri que o padrasto dele é negro, ele tem raiva dele, e a mãe veio aqui contar que ele *tava* tendo problema. Quando eu vi o padrasto negro, entendi o preconceito” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Há também racismo de estudantes com suas professoras negras, “Professoras negras foram discriminadas pelos alunos” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Em alguns casos, o racismo aparece institucionalizado nas relações entre os estudantes e entre professores e educandos. Segundo Ferreira e Pinto (2014),

O que percebemos é que existe um silêncio a respeito da questão racial no nosso país. Não se falando sobre isso, não entramos em contato com a questão. É como se o preconceito e a discriminação não existissem, o que faz inferirmos que existe uma dificuldade em lidar com o preconceito e a discriminação.

Nesse sentido, o processo histórico brasileiro em relação à população negra é marcado pela superficialidade no tratamento com essa parcela da população, disfarçada por piadas, ditos populares e brincadeiras com cunho racial, o que se reflete na escola e em todas as suas relações. A internalização da visão dominante do mundo branco dificulta a construção da identidade enquanto negro e a valorização da sua cultura.

Assim, essa questão não é prioritária e é tratada de forma superficial, com a negação das diferenças raciais existentes. É importante desnaturalizar e enfrentar o racismo existente nas escolas e em suas relações, a partir de ações e estratégias que

envolvam essa temática, bem como inserir o debate no cotidiano e currículo escolar de forma efetiva, conforme determina a lei.

Um dos temas que mais chamou atenção foi a automutilação, “causada por sofrimento”. Nessa volta às escolas, após dois anos de ausência decorrentes da Covid-19, o sofrimento de muitos estudantes foi agravado pela situação vivida e por suas histórias de vida: “não tinha com quem conversar” e “ao passar por problemas não levamos para a escola” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Além do mais, alguns apontam a necessidade de acompanhamento psicológico. Contudo, não se sentem seguros para falar com as famílias que podem ser violentas, “atitudes violentas em casa, como bater e chutar a porta” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Segundo Le Breton (2013), para os adolescentes e jovens, na busca do sentido da vida, muitas vezes é preciso chegar aos limites físicos, com muito sofrimento até o esgotamento físico, pois necessitam sentir-se vivos para que, dessa forma, protejam-se de um sofrimento mais agudo e possam entender que existem e não querem morrer. Para o autor, a pele representa a fronteira entre o interno e o externo. Muitas vezes, a dificuldade de expressar em palavras as emoções sentidas faz com que recorram às lesões cutâneas e, com isso, provocam dor física para sentir menos dor.

QUADRO 2: Automutilação

Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022

- “Pesquisadora: E você não sentia machucar nada?”
- “Estudante: Não”
- “Estudante: Nossa nem eu, eu me mordida ficava roxo”
- “Estudante: Eu fazia todo dia.”
- “Pesquisadora: E você não sentia nada?”
- “Estudante: Nada”

Nos grupos de discussão, quando surgia o tema, muitos estudantes queriam falar, o que demonstrou a necessidade de socializar a sua dor. Uma aluna mostrou seus dois braços com talhos de navalha. Outra adolescente exibiu as marcas de vários recortes e passou uma caneta sobre as marcas. Esta cena foi tão difícil para as pesquisadoras e para a estudante que, depois de falar, ela cruzou seus braços na carteira e dormiu.

Na medida em que não possuem espaços de confiança nem na escola e tampouco nas famílias, eles relatam que suas relações pessoais são difíceis, o que os afasta de possíveis diálogos: “a minha mãe é explosiva, ela não consegue escutar [...] Então eu sempre bato de frente com a minha mãe” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A dor mostrou ser um fato íntimo, mas impregnado por variantes sociais e culturais e, no meio que envolve os adolescentes, uma palavra amiga, de força e de amizade pode ser um alívio para determinadas situações (LE BRETON, *idem*).

Em outro grupo de discussão, outros relatos de automutilação, inclusive no espaço escolar, em que uma estudante contou: “Já vi dois casos de pessoas se cortarem. Traz gilete para se cortar na escola. Um, é meu amigo” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A automutilação é realizada com tesoura sem ponta, com apontador, com gilete, navalha, segundo depoimentos. Chama a atenção que os meninos também relatam episódios sobre o tema: “Porque eu sentia muita raiva e eu não podia descontar em ninguém, aí minha mãe falava *pra* eu engolir o choro ou ficar com raiva *pra* mim mesmo, mas eu já me cortei bastante”. Além da raiva, sentiam “*tristeza*” e “*agonia*” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Outros casos são contados quando as mães chamam a atenção em relação às brigas e a bater em amigos e colegas ou colocam os filhos de castigo, o que reitera a dificuldade de diálogo com as famílias, que não percebem a automutilação de seus filhos. Além de se cortar, um dos adolescentes se queimava com ferro.

Minha mãe me botou de castigo, aí eu fiquei com raiva no quarto escuro, achei uma gilete não sabia o que era, aí fiz isso, quando eu tinha uns 7 anos de idade; Eu pegava a gilete e ficava me cortando porque minha mãe falava que se eu batesse nos outros era pior, aí eu ficava me cortando, eu me

queimava com ferro de passar. Eu tenho marca da queimadura até hoje, aí minha mãe perguntava o que é isso e eu falava que eu caí, mentira! (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Há também outros depoimentos em que a omissão da escola aparece de forma mais direta: “eu tinha raiva porque os outros me zoavam e ninguém fazia nada, antigamente a diretora não falava nada” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Segundo Kaplan; Szapu; Hernández (2021: 130), “[...] os adolescentes têm necessidade de se sentirem apoiados, guiados, cuidados, protegidos e seguros frente à incerteza que se encontram”.

Considerando as automutilações, Alberti (2009) entende que os adolescentes se automutilam para expressar aquilo que não pode ser dito através de palavras, uma forma de denúncia do próprio sofrimento. O corpo, nesta perspectiva, funciona como meio de comunicar aquilo que lhes sufoca.

Outro grande problema enfrentado pelos adolescentes e jovens entrevistados foram as tentativas de suicídio, o que Le Breton (2012) considera conduta de risco. Durante a pesquisa, uma das adolescentes não quis falar sobre este tema, mas, ao final do grupo de discussão, pediu para conversar sozinha com as pesquisadoras. Relatou que tem problemas de depressão e tentou suicídio recente, permanecendo cinco dias internada no hospital. Vale entender como a vontade de morrer pode estar presente entre os adolescentes.

QUADRO 3: Pensamentos suicidas

Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022

- “Tentei suicídio com duas cartelas de remédio tarja preta”
- “Arrancava cabelo, tomava remédio”
- “Na crise, a única coisa que eu quero é o remédio, pois ele anestesia”
- “Agora, eu tô levando”

- “Já pensei em morrer, tomei muito remédio que encontrei – dipirona, xarope... pra dormir e não acordar mais”
- “Vontade de furar a veia e sumir”

De acordo com a pesquisa realizada pela Fiocruz em 2021, observou-se que a motivação para o suicídio representa significativa vulnerabilidade, violências, falta de cuidado e apoio interrelacional, como relatado nos casos de automutilação.

Nos depoimentos coletados, as relações familiares e, sobretudo com a mãe, são frequentemente citadas. Uma das estudantes, ao narrar a tentativa de suicídio, chorou muito. E, apesar dessa tentativa, aos onze anos, sua mãe não acreditou: “Eu tinha certeza que eu ia me matar. A única pessoa que eu via que se preocupava comigo era minha irmã, ela que ligou para minha mãe, que ao chegar me viu no chão cheia de remédio, não fez nada” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Após esse episódio, disse ter sido obrigada a “fazer psicóloga” e encontrou realização no curso de teatro com o apoio do pai. “Meu pai me apoia em tudo, mas minha mãe sempre espera que dê errado” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Chama a atenção que, em um grupo de discussão composto por dez estudantes, seis deles afirmaram já terem pensado em se matar. Uma vez mais apareceram problemas com a família e um dos entrevistados afirmou:

Eu já tentei várias vezes fazer um plano *pra* matar minha mãe e me matar. Porque minha mãe me colocava de castigo e eu não gostava, eu não gostava da minha mãe e não considerava ela como minha mãe, aí eu pensava: vai dar uma hora da manhã pegar a faca, ela vai *tá* dormindo(...) Eu tentei me matar também (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Na continuidade, esse adolescente relatou que não queria ter nascido, isso em razão da sua mãe já ter expressado para ele a insatisfação do seu nascimento. Há outro depoimento no qual uma jovem conta que existem muitas pessoas na escola pensando em suicídio e automutilação, mostrando o sofrimento e dor.

Quando vai ver você já *ta* lá, você já fez, já aconteceu. É por isso que muitos jovens por aí ‘ah, foi suicídio’, ‘ah, foi tentativa de suicídio’, ‘é palhaçada’. Não é palhaçada, tem um motivo. Sempre tem um motivo. A pessoa não vai se mutilar à toa. É sobre isso, entendeu? Eu queria muito poder ajudar mais ela. Não só ela, tem muita pessoa nessa escola. (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

As escolas carecem de espaços e políticas que acolham e protejam seus estudantes. Em campo, houve o depoimento de uma professora sobre uma criança de dez anos. Em outras escolas, os estudantes mencionaram casos tanto de tentativa de suicídio deles próprios, como de amigos. Um estudante relatou que subiu na laje de sua casa, onde sua ideia era se jogar. O fato não aconteceu, pois seus pais chegaram a tempo de impedir, mas ele desmaiou e foi levado para o hospital.

A falta de diálogo e de escuta entre professores e estudantes também dificulta as identificações dos casos. Alguns alunos, quando perguntados se conversavam sobre o tema com alguém, disseram não ter com quem conversar, na medida em que falta uma possibilidade de escuta e de confiança, o que reitera a ausência de apoio tanto da família quanto da escola. Também foi observado que, ao serem entrevistados, eles se mostravam dispostos a aproveitar a oportunidade de poderem falar e ser escutados. Ao término do grupo de discussão, ouviu-se deles um “muito obrigado” e um pedido para que voltássemos outras vezes.

Ante tantos casos semelhantes, os professores gostariam de realizar formações sobre o tema para terem ferramentas teóricas e práticas que os ajudassem a trabalhar tal problemática com os estudantes.

A importância de incluir, no dia a dia da escola, a temática e debates sobre todos os temas citados e vivenciados por esses estudantes a partir dos relatos é imprescindível. São esperadas, nesse momento, inovações e que na escola, além de se educar e transmitir conteúdos, haja socialização, humanização e atenção a subjetivação das crianças, adolescentes e jovens, também se compreenda a atual conjuntura educacional em uma perspectiva crítica e de garantia de direitos.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR

A convivência escolar (CE) é objeto de investigação importante em nossa área de atuação, a partir de um diagnóstico através das percepções de estudantes, professores,

gestores e demais profissionais da escola sobre normas, relações sociais, organização e estrutura física, tanto pedagógica quanto administrativa, com o objetivo de elaborar ações para a melhoria do clima escolar.

As violências incidem diretamente na convivência, comprometendo-a. Por isso, é essencial um programa de convivência escolar, no qual os sujeitos possam atuar de forma sistemática e assertiva sobre suas problemáticas. Em outras palavras, a violência nasce de práticas negativas de convivência (ANDRADES-MOYA, 2020: 2, tradução nossa), não surgem de repente, mas são desenvolvidas desde a falha na comunicação institucional, com diálogo pouco efetivo entre seus membros, além da não participação da família no cotidiano institucional, bem como a falta de regras claras e consensuadas, entre outros aspectos.

Assim, é fundamental a palavra e escuta sensível dos principais atores e parceiros que constroem o cotidiano escolar para o conhecimento de suas experiências, reflexões, opiniões e sugestões, a fim de apresentar-lhes possibilidades de ações positivas, democráticas e solidárias (ABRAMOVAY, 2012).

A autora nos chama a atenção para o fato de metodologia buscar

[...] conhecer atividades diárias, motivos, significados, emoções e reações dos sujeitos, dando espaço para seu próprio olhar sobre o mundo e oferecendo, ao pesquisador, pistas acerca dos “Por quê?” e dos “Como?” que envolvem a compreensão dos comportamentos sociais, o que, conforme aponta Kaufmann (1996), propicia uma íntima combinação entre o empírico e o teórico (ABRAMOVAY, 2012: 16).

Uma boa convivência entre estudantes, professores, corpo gestor e demais profissionais proporciona o desenvolvimento da sociabilidade e interrelação entre seus membros e contribui com a repactuação de normas e regras, bem como numa melhor qualidade da infraestrutura, ou seja, seu ambiente físico. Segundo Abramovay, “As relações sociais que permeiam as instituições escolares contribuem para medir e qualificar o clima escolar [...]” (2012: 19), e acrescenta que:

Para Carra (2009), o clima escolar tem relação com normas, valores e atitudes e constitui um dos principais indicadores do funcionamento da escola. Tem também relação com a compreensão das regras e com a percepção de justiça e proteção existentes - ou não - no espaço escolar. Assim, se constrói na interface da qualidade das relações entre os diversos sujeitos da instituição -

estudante, professor, gestor e funcionário de apoio - e as famílias (ABRAMOVAY, 2012: 19).

Cada um dos indivíduos que formam a comunidade escolar traz suas experiências individuais, valores, formações e particularidades advindas da família e outras instituições, como a igreja e a mídia, por exemplo, que são expressas culturalmente e balizam as formas de se relacionar. No entanto, a convivência escolar no período da infância, adolescência e juventude, é um momento importante, que se difere da convivência familiar e das demais. É na escola que se estabelece o aprendizado e exercício da cidadania, das regras da sociedade, assim como da aprendizagem da diversidade entre os sujeitos, seja de raça, classe, gênero, deficiências etc. “A convivência cotidiana obrigatória – marcada por horários, normas, indisposições, situações de bem e mal-estar – caracteriza-se por encontros e desencontros entre todos os sujeitos [...]” (ABRAMOVAY, 2012: 20).

Vinha et al. (2017: 165) reiteram o entendimento sobre o clima escolar:

[...] como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa.

Assim, para desenvolver um bom clima escolar, diversos projetos e programas têm sido realizados com nomes diferentes a fim de cuidar do ambiente educacional, denominados “regras de convivência escolar”, “normas de convivência escolar”, “projeto de convivência escolar”, “plano de convivência escolar”, “contrato de convivência escolar”, “regras de convivência escolar” ou “programa de convivência escolar”, mas com o mesmo fim: elaborar ações para minimizar os conflitos existentes no cotidiano, conforme afirmam os autores Ianni, 2003; Ianni y Pérez (2005 apud ANDRADES-MOYA, 2020: 3),

[...] Mesmo na América Latina, várias estratégias político-pedagógicas foram decretadas, principalmente voltadas para o processo de ensino-aprendizagem em nível formativo. Em outras palavras, a CE é ensinada, aprendida e trabalhada como um processo construído pela comunidade (tradução nossa).

No entanto, não temos no Brasil uma política a nível nacional que estabeleça um programa sobre convivência e prevenção às violências nas escolas, envolvendo diagnósticos sobre a realidade das escolas brasileiras, capacitação periódica dos seus profissionais, elaboração de planos de ação, monitoramento e avaliação. O que existe são iniciativas a nível municipal ou estadual sem continuidade. Essa é uma política social urgente e necessária, porque é dos educadores o papel de, além de mediar o ensino-aprendizagem das disciplinas tradicionais, também intervir diariamente para o bom convívio e nas relações sociais existentes. Ou seja, para conhecer a realidade é importante estar atento ao relacionamento entre os pares e os professores, o conhecimento e respeito às regras escolares, o sentimento de segurança, o zelo pela infraestrutura da escola etc. O que mostra a necessidade de uma política pública que deveria ser discutida em todos os níveis.

A importância de um Programa de Convivência Escolar desenvolvido conjuntamente com a comunidade educativa deve surgir a partir de um diagnóstico com uma investigação participativa - com entrevistas individuais e em grupos, grupos de discussão, grupos focais -, em que seja retratada a realidade das escolas com questões, reflexões e encaminhamentos, com a apresentação dos resultados, para o desenho de um plano de ação, com vistas a melhorar o clima escolar, em que os estudantes e os professores sejam os atores dessa intervenção. Um bom clima escolar incide em melhores aprendizagens e na qualidade das relações sociais.

No que tange às relações sociais entre estudantes, os professores apontam questões de diversas ordens, chamando a atenção para o quanto o tempo de isolamento social durante a pandemia da Covid-19 foi prejudicial e comprometeu a socialização com os outros estudantes, que estão reaprendendo a lidar com o outro e suas diferenças.

Dois anos em casa agora [por conta da pandemia], esse ano [2022], a defasagem foi enorme e não foi só na área cognitiva, foi na área relacional, porque as crianças, elas estão reaprendendo a lidar uma com a outra. A gente aqui é educação infantil, a gente todo ano, no início do ano, a gente trabalha com essa questão do compartilhamento de brinquedos, por exemplo, mas em pouco tempo a gente consegue ensinar as crianças a dividir brinquedo... (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

O reaprender a conviver entre pares foi reiterado em muitas entrevistas. Os estudantes retornaram sem paciência, mais violentos e com pouca interação devido às restrições sanitárias. Contudo, com o afrouxamento do uso da máscara e o passar dos meses, eles vêm se reaproximando e as relações sociais se reconstruindo.

Esse ano agora [2022] que eles começaram a ficar mais soltos, porque a gente não deixava muito, né, até que a máscara caiu... Hoje mesmo tive aluno que ainda veio com máscara: 'tia, posso tirar?', aí 'ó, a tia já tá sem máscara, vocês fiquem à vontade, se vocês quiserem tirar, vocês podem tirar' aí a maioria pegou, tirou e botou na mochila, acho que ficou só dois com máscara. Então, assim, agora eles estão se abraçando até mais, eles gostam muito de fazer carinho no outro (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

A relação social entre estudantes sempre é algo controverso, entre o gostar e o não gostar. A escola é uma importante instituição de ensino-aprendizagem e de socialização, na qual a amizade entre os pares é fundamental.

É importante ressaltar que as relações e interações que ocorrem no ambiente escolar não devem ser vistas unicamente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, elas são plurais e apresentam muitas facetas: uma mesma relação pode ter aspectos de conflito e amizade, ser negativa e positiva [...] (ABRAMOVAY, 2012: 20).

É notável como as relações parecem ambíguas, quando assistimos estudantes se abraçando e, em segundos, estavam ríspidos, xingando-se, como algo natural do tratamento entre eles.

Segundo os adultos da escola, o jeito de lidar e de resolver problemas com o outro tem se tornado cada vez mais violento. O olhar diferente, o jeito de se colocar e falar, tudo se transfigura em motivo de confusão no cotidiano.

Então, eu percebo que isso é mais comum de acontecer e mais no cotidiano, de falar de forma alta com o outro e querer responder na mesma altura, de uma dificuldade de resolver os conflitos através da conversa, de querer resolver pelos próprios meios ali, e, às vezes, de nem esperar o adulto resolver, eles querem resolver a questão e, às vezes, assim, de uma maneira mais ríspida, mas... Eu acho que isso é mais no cotidiano (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em outra escola, o tratamento entre as crianças se dá com empurrões e tapas que, segundo os professores, é algo natural entre eles. Esse comportamento seria um

reflexo do que vivenciam fora da escola, principalmente na família: “É uma turma que tem problema de relacionamento, assim, é a questão do falar alto, de ser grosso com o outro. Até esses dias eu perguntei para eles, assim: ‘mas, gente, o pai e a mãe de vocês falam assim?’ Aí o aluno falou ‘fala, até xinga a gente’.” (Grupo de discussão, professores, Educação Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Uma professora relatou a vivência em uma turma extremamente agressiva, que percebia como um ciclo de reprodução vindo dos responsáveis.

[...] no primeiro ano que eu tive aqui, eu peguei um 5º ano onde as crianças elas eram o auge da agressão, tudo era resolvido no braço, o motivo dessa resolução que eles tinham na realidade social deles, tudo era resolvido no braço, a família tudo brigava, tudo caía no braço, então esses alunos que costumam ser muito agressivos eles vêm de famílias e reproduzem (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Essa visão sobre a família carece de muitos cuidados, uma vez que essa não é a única responsável pela educação e não deve ser culpabilizada na medida em que compromete a relação família-escola. Abramovay (2012: 32) ressalta que: “[...] a interação entre os atores da escola e os familiares dos estudantes é permeada por conflitos de diferentes ordens, onde há distintos interesses e visões de mundo que, frequentemente, caminham em direções opostas.”. As famílias, em muitos casos, se veem e estão em uma relação de desequilíbrio perante os profissionais da escola, seja por sua posição hierárquica ou de letramento, além de não estarem estabelecidos os limites e atribuições de cada uma das instituições, o que podem colaborar para o bem-estar do estudante.

Por outro lado, há relatos de professoras em que as famílias não querem se envolver com os problemas associados aos seus filhos, que muitas vezes são agressivos e, assim, os docentes se sentem imobilizados: “Agora deixa eu te falar, a agressividade também dos pais esse ano tá demais em relação aos professores” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). E acrescentam casos de mães xingando seus filhos:

Então, eu acho que uma das maiores dificuldades que a gente tem aqui é realmente a família. Eu morava aqui até bem pouco tempo e, assim, o jeito que essas famílias tratam as crianças, ou as crianças ficam largadas, não

todas, lógico, ou são tratadas aos gritos e aos palavrões, que a própria mãe chega pro filho e fala: 'vem cá, seu filho da ...', então se a própria mãe do garoto tá chamando ele assim, ele vai chegar na escola e vai falar o que pro outro? (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Segundo o corpo docente, os responsáveis retornaram depois do isolamento social menos participativos, mais ríspidos e impacientes para assuntos dos filhos, conforme relato abaixo:

É uma criança agressiva que bate nos outros, espanca os outros e aí eu só mandei o bilhete para ela [mãe] informando o quê que aconteceu e ela veio dizer, como eu sou adulta, ela estava percebendo de mim... que eu boto o filho dela como o centro do problema da turma, sendo que o filho dela bate em todo mundo mesmo. Ela não quer que eu mostre isso para ela. Ela não quer receber a reclamação sobre o filho (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Percebe-se, nos depoimentos, um descompasso e um abismo entre escola e família, seja pelas visões negativas, seja por uma não compreensão do trabalho pedagógico. Outro tema recorrente para as professoras da Educação Infantil diz respeito aos cuidados de higiene e saúde das crianças. Segundo elas, algumas vão para a escola doentes e com roupas sujas. Algumas atribuem ser negligência da família, enquanto outras reconhecem que não se trata de descaso, mas sim o que a família pode oferecer em termos de condições sociais e financeiras.

[...] tá num desequilíbrio para mim, entende? Assim, eu tenho que cuidar da criança, mas quando eu verifico a quantidade de crianças que não tem um cuidado, desde uma questão básica de higiene, uma criança que vem muito suja, entende? E que, enfim, que vem com roupas sujas na mochila, que vem com uma situação de saúde muito precária, aí a gente chama os responsáveis. Às vezes, você verifica que não é uma questão exatamente de falta de cuidado do responsável, às vezes, o responsável realmente vive em uma situação muito precária e é só aquilo que ele consegue, mas em outros casos não. Em outros casos, a gente vê, às vezes, pessoas que tiveram muitos filhos e que não dão conta mesmo, e aí fica para mim um lugar que aí a gente tem que dar mais conta dessas questões do que da questão do ensino. O ensino fica em segundo lugar às vezes, e isso me preocupa (Grupo de discussão, professores, Ensino Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Tais questões profundas que afetam as famílias, sejam as suas condições de moradia, alimentação, tempo e espaço para os cuidados básicos, atravessam a prática professoral, limitada e sem a rede de apoio necessária, como a assistência social e a

saúde, por exemplo. Contudo, no debate que tange à escola e família, cabe à instituição escolar - espaço de notório saber, como uma das poucas a qual, de fato, a família tem mais acesso - criar alternativas e estratégias de participação e envolvimento no seu cotidiano para além de reuniões e burocracias sobre os estudantes.

Acho que, o que é mais difícil, eu acho que é isso mesmo, essa relação... acertar nessa relação com a comunidade e com os profissionais, que a gente precisa ter esse jogo de cintura mesmo, acho que quanto mais a comunidade for... a gente for conseguido trabalhar com eles, eles vão também criando essa cultura, do que é estar na escola. Eu entendo que muitos pais não tiveram esse acesso, então eles não sabem como fazer isso. Eles não sabem como é que é esse acompanhamento, porque eles não tiveram, muitas vezes, isso na história deles. Mas para mim isso é o mais difícil: é trazer a família junto para participar (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

De certo, trazer a família para se envolver no ambiente escolar não é tarefa fácil. Parte disso é devido à uma parceria unilateral, na qual “[...] a família é considerada parceira, quando ajuda a resolver os problemas de comportamento, auxilia na organização de eventos, comparece às reuniões e acompanha o filho na realização das lições de casa e nos estudos para as provas” (VINHA et al., 2017: 180). Desconsidera-se, em geral, seu contexto sociocultural, trabalhadores com jornadas longas, muitas vezes com pouco ou nenhum estudo, residentes em casas com condições precárias, entre outras desigualdades. Portanto, é diante desse cenário que a escola deve reconhecer esses responsáveis, reestruturando sua forma de trabalho com a família. Seria elaborar uma “mudança de paradigma”, conforme propõem os autores “[...]reinventar a escola, numa perspectiva de corresponsabilidade, de participação efetiva, não apenas no fazer, mas no processo de refletir e decidir, o quê e como fazer.” (SANTOS, 2007 apud VINHA et al., 2017: 180).

Repensar uma nova escola diante de diversos retrocessos na educação é um desafio. A exemplo disso se tem as discussões sobre cuidados com o corpo e a sexualidade desde a Educação Infantil, quando as crianças passam parte do seu dia convivendo com outras, tomam banho, veem os corpinhos dos colegas e surgem as primeiras descobertas. Alguns professores da Educação Infantil relatam que esses são temas sensíveis e não sabem como lidar em relação às famílias, já que são diversos episódios que ocorrem no dia a dia e deveriam ser trabalhados, principalmente com

relação ao cuidado com o corpo, quais são as partes que não devem ser tocadas. Se a escola pudesse tratar a questão da sexualidade, segundo os professores, minimizaria os casos de violência sexual. Existe um grande temor de falar sobre esse tema na conjuntura atual e receio também da reação dos pais.

Eu tô, por exemplo, com uma menina de manhã, duas meninas, que até eu tô colocando aqui, mas eu ainda nem relatei isso na reunião pedagógica, elas já por duas vezes elas se beijaram na boca, elas se enfiaram debaixo da mesa para brincar, e eu sempre falo para não ficar debaixo da mesa, porque ‘olha, a tia tem que ver, debaixo da mesa, a tia não consegue ver’. [...] aí eu expliquei, né, que o beijo de amigo é no rosto e que não precisa ser toda hora, que a gente nem tá nesse momento de ficar se beijando por causa da pandemia que ainda existe. Mas, vez por outra, isso acontece, a questão da curiosidade, e aí cada professora vai trabalhar essas questões... (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

São inúmeros os problemas no cotidiano das escolas que carecem de momentos de reflexão, compartilhamento e replanejamento de atividades, além de parcerias de atores externos ou do território, como a Secretaria de Educação, Organizações Sociais, Posto de Saúde, entre outros, para um trabalho em rede, intersetorial, de qualidade e de ajuda aos professores que não conseguem resolver os problemas sozinhos.

A respeito das relações entre adultos da escola e estudantes, agora, na percepção das crianças e dos adolescentes, eles pontuam que se dão bem com aqueles que os escutam e resolvem questões levadas: “Eu gosto dela [a coordenadora que já foi sua professora] porque tudo que a gente fala ela resolve, porque o resto só fala assim ‘fala *pra* criança parar ou você fala com a professora” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). Esse depoimento demonstra que as relações também são construídas a partir da escuta empática, quando os estudantes sentem que há justiça diante dos seus conflitos.

Por outro lado, não gostam de professores que respondem e se comunicam de maneira grosseira com eles ou têm atitudes desconfortáveis e de assédio: “Tia, tem algumas professoras que são ignorantes”; “Ela [professora] é muito arrogante, não sabe explicar direito, a gente faz alguma coisinha ela já reclama”; “Eu também não gosto [de um professor]. Eu acho ele muito safado. Ele ficou olhando *pro* peito da minha amiga” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro,

2022). As percepções sobre assédio causam raiva e medo do professor, quando o respeito e a falta de confiança no adulto, que deveria proteger, são quebrados.

Em outra escola, os estudantes disseram haver professores e outros funcionários “ignorantes” com eles, e perceberam que “as pessoas não gostam da gente” ou “não dão ouvidos *pra gente*”, um sentimento de que não adianta falar ou reclamar (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). Esses são relatos que chamam a atenção e chocam, uma vez que estamos falando de crianças entre 10 e 11 anos que crescem, em alguns casos, com baixa autoestima, em um ambiente de hostilidade e sem saber se posicionar diante dos adultos.

O sentimento dos estudantes para com os professores algumas vezes também se mostrou ambíguo. Ora reclamaram daqueles que dão bronca ou brigam por não fazerem dever, ora elogiaram esses mesmos professores por serem descontraídos no modo de “brigar”: “Ela também é possuída pelo tik tok [explicando que a professora ao mesmo tempo briga falando e utilizando dancinhas]”. Segundo outra estudante, a professora “briga legal” porque ela dança. “A professora, ela é um pouquinho brava. Ela briga com todo mundo, mas mesmo assim ela é legal” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Outro depoimento que chamou a atenção é de um menino que, mesmo considerando uma aula boa, avaliou a professora como ruim pelo fato de não tomar atitudes diante dos maus comportamentos de alguns colegas da sala: “a minha professora de artes eu acho ela meio ruim, a aula dela é muito boa, mas o problema é que os meninos da minha sala podem tacar fogo na escola que ela não briga. Uma vez até derrubaram cadeira, chutaram material e ela não fez nada” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). Ou seja, um bom professor é aquele que, além de saber ensinar, também estabelece um ambiente com regras consensuadas e respeitadas, sem sentimento de impunidade.

Por outro lado, há professores que declararam medo dos estudantes do 8º e 9º anos, que não os respeitam e nem seguem as regras de convivência: “[Os estudantes] ficam no corredor e ninguém faz nada” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Disseram que são meninos e meninas violentos, que “não há jeito” e moram em comunidades onde vivenciam isso

diariamente. Afirmaram que, dependendo da turma, tratavam de maneira diferente: “O relacionamento não é o mesmo com todas as turmas. Tem diferença” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

No grupo de discussão dos professores dessa escola, observou-se desânimo na prática docente, descrença no presente e futuro desses adolescentes e jovens, além de uma visão preconceituosa por serem moradores de favelas. Percebeu-se que havia o sentimento de perda de admiração e respeito junto ao corpo docente, e se esperava que outras pessoas - direção ou Secretaria de Educação - colocassem “ordem” e acabassem com as relações de conflito, com a expulsão dos estudantes que causam mal-estar.

Por outro lado, ao escutar os que eram considerados os “piores da escola”, notou-se o desejo de serem ouvidos pelos adultos. Passavam por relações violentas em casa, não tinham com quem conversar, havia ausência de confiança para desabafar com os professores. Afirmavam que sentiam a necessidade de encaminhamento e acompanhamento psicológico¹⁹. Descreveram a falta de paciência de alguns professores em sala, que comandos eram dados aos gritos e havia casos de implicância, situações de violência e omissão. Porém, afirmaram existir uma professora que os ajudava e separava brigas em sala de aula.

Os relatos dos discentes neste grupo de discussão foram em meio a tensões e emoções, com choros compartilhados. Quando se perguntou o que havia de bom na escola, não conseguiram responder, movimentando a cabeça em sinal negativo. O que demonstrou haver um ambiente hostil, com muitos problemas de convivência e que resulta em diversas violências no cotidiano.

Em outras escolas, pôde-se constatar iniciativas pontuais de professores engajados e que desenvolviam atividades de acolhimento aos estudantes, a exemplo de um professor que realizava assembleias de escuta com os estudantes, conversavam, sentavam em roda e falavam sobre seus problemas, ou uma professora que propunha atividades de acolhimento da família: “Em um sábado letivo, com... aí por exemplo, aqui

¹⁹ Ressaltamos a importância da ajuda psicológica aos estudantes, no entanto, não é uma defesa por psicólogos na escola e sim pelo fortalecimento da rede de proteção. Que se invista na rede de saúde, assistência social, entre outras, para uma ação conjunta com as escolas.

na minha sala eu fazia um SPA de massagem. O filho fazia massagem na mãe e a mãe fazia massagem no filho. A gente fazia salão de beleza, aí a gente fazia modelagem... Várias atividades..." (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Outra iniciativa era o acolhimento e trabalho com as famílias aos sábados letivos.

[...] vai ter uma programação e que as famílias vão vir para a escola, e vão entrar dentro de sala de aula e vão permanecer com a gente por duas horas, onde nós vamos fazer a nossa rotina, das nossas crianças, junto com eles, para eles saberem qual é a rotina com as crianças, vai ser a mesma. Então, tudo aquilo que a gente faz com as crianças, nós vamos fazer com os pais juntos, creio que eles vão vir para o refeitório, vão lanche também junto com as crianças, entendeu? Aí, a gente vai ter uma oportunidade de conhecer um pouquinho mais de perto (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

No que tange à relação entre os adultos das escolas, o sentimento foi mais positivo: "Escola boa"; "Boa convivência"; "Boa articulação da equipe" (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Em relação ao sentimento negativo que afeta o clima institucional, depende da instância maior como a Secretaria de Educação, com a sobrecarga de funções dos docentes, na medida em que faltam professores.

O sentimento de acolhimento e bem-estar entre os professores, em geral, demonstra ser positivo, apesar dos problemas apresentados que, segundo as direções e professores, são oriundos principalmente dos últimos anos, como a falta de infraestrutura e investimento nos profissionais de educação (concurso e reajuste de salário).

Os estudantes falam da escola e de seus docentes de forma positiva: "Eu acho a escola muito legal, os professores, a merenda é boa, o professor de educação física..." (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022); "A equipe se dá muito bem, a equipe trabalha com muita união. É um ambiente acolhedor, acho que a palavra é essa" (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022); "Questão geral, de professores, de direção e de pedagoga, a equipe em si sempre foi muito bem articulada" (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

A escola aqui é uma escola muito acolhedora, uma escola bem unida, que a gente consegue... independente das diferenças, a gente consegue chegar num denominador comum. Nós somos muito parceiras, a gente consegue desenvolver esse trabalho, ainda mais com as famílias também, tem uma mãe aqui que é bem parceira, que a gente *tá* sempre em contato, e temos uma direção completamente democrática, que ela consegue fazer esse trabalho de união, de junção entre todos os funcionários independente das nossas particularidades.... Eu me encontro aqui nessa escola (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Esse último relato deixa claro que, dentro das interações sociais, há semelhanças e diferenças, assim como discordâncias e concordâncias, que podem conviver e ser positivas para o exercício da cidadania. A escola é este espaço de interação humana e convívio com as diferenças, que estabelece regras de convivência as quais norteiam formas de comportamento dentro do espaço institucional. Essas regras estão direcionadas a todos os atores da escola.

Para que haja uma boa convivência entre os indivíduos, diferentes entre si (de origens, classes sociais, famílias, culturas, crenças), é necessário pensar e formular normas que direcionem as ações individuais e coletivas dos diferentes atores, os chamados “acordos” de convivência.

Tais “acordos” são estabelecidos, geralmente, pelos adultos da escola, que determinam regras e demais formas de funcionamento da estrutura institucional repassadas para familiares/responsáveis e estudantes, no início de cada ano letivo, em uma relação que causa muitos distanciamentos e tensões, principalmente porque há um hiato entre cultura escolar²⁰ e cultura juvenil²¹.

Estas podem ser formuladas de forma autocrática, ou seja, de cima para baixo, sem ouvir os estudantes, ou podem ser democráticas, chamando os alunos e funcionários da escola para discutir e debater sobre a funcionalidade e legitimidade das regras. Conforme afirma Grigolon et al. (2013), a maioria das escolas obedece ao

²⁰ Cultura escolar: na escola, o jovem é despido de sua condição e se torna aluno, perdendo-se de vista a sua diversidade. A estrutura escolar é rígida, não aberta e antiga, o que se distancia da cultura juvenil, dinâmica, diversa e flexível. A escola nega o acervo cultural de rua que os jovens carregam para dentro da instituição, onde estas duas culturas se misturam. Desconsidera o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (DAYRELL, 2007).

²¹ Cultura juvenil: conjunto heterogêneo de expressões e práticas das juventudes (REGUILLO, 2000).

primeiro regime, mais autocrático, estipulando as regras de acordo com o que o corpo administrativo e docente deseja, o que fomenta inquietação em alguns estudantes: “Por exemplo, eu entrei na escola, não me falaram regra nenhuma, me deram o uniforme, o material, e pronto, não me avisaram sobre nada, com o tempo que eu tive que ver qual é” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Dessa forma, os alunos apenas devem obedecer ao que é posto, gerando uma certa frustração e um afastamento entre o estudante e a escola na medida em que eles sentem não fazer parte da instituição.

Foi também pontuado que as regras não são iguais para todos, o que causa senso de injustiça e incômodo: “Tia, sabe o que me incomoda? É que todo mundo entra de short, mas quando a gente vai entrar ele [o porteiro] faz a gente voltar *pra casa pra* trocar. Eles deixam todo mundo vir de short, mas quando a gente vem ele quer reclamar”; “Todo mundo que *tá* machucado pode entrar de sandália, mas quando sou eu ou qualquer pessoa daqui ele [o porteiro] fica reclamando e manda voltar *pra* pôr o sapato. Aí eu não consegui e não vim pra escola porque meu pé estava machucado” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Os estudantes ressaltaram que existem regras que são flexibilizadas, porém, dizem que não são esclarecidas e transparentes a todos: “[...] na minha sala de aula pode usar [boné]”; “Na verdade só quem [pode usar] é que *tá* com ouvido inflamado ou tem miopia” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). O desconhecimento sobre as regras ou suas concessões é pontuado ainda em depoimentos díspares sobre as normas quanto ao uso obrigatório ou não do uniforme: “Na verdade o uniforme não é obrigatório, mas é pedido”; “É obrigatório sim, mas eles ainda não deram ainda o uniforme, mas quando derem aí todo mundo vai ter que vir com uniforme” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Outro questionamento que os estudantes trazem sobre as regras é não poder usar seus acessórios, próprios da cultura juvenil: “Não só a diretora, mas também como a direção, porque certamente eles têm muita implicância comigo, eu não posso *tá* de óculos [escuros], não posso *tá* usando nada, porque eu *tô* infringindo a lei do colégio,

entendeu?” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Um estudante sente que não pode ser na escola o que ele realmente é em seu convívio social. As roupas e os acessórios que os jovens utilizam expressam a forma como se comportam e vivem em sociedade, no ambiente extraescolar. Dessa maneira, ao privar os alunos de usarem certos objetos, geram-se insatisfação e decepção ao que as regras impõem. Como pontua Abramovay (2012: 37) “[...] um problema recorrente no cotidiano escolar, que é a negação da ordem interna por parte dos estudantes, sob forma de incivildades e comportamentos de rejeição”.

Apesar da crítica por parte dos estudantes, vale ressaltar que “[...] as regras são, em todos os ambientes sociais, necessárias e desejáveis, uma vez que os indivíduos precisam estabelecer medidas reguladoras de conduta visando a uma melhor convivência entre seus integrantes” (GRIGOLON et al., 2013: 103).

Os professores consideram as regras necessárias para o funcionamento e convívio social na escola: “As crianças não podem sair da sala sozinhos, a não ser que seja para ir ao banheiro... não podem ficar brincando sozinhos no pátio... a gente tem que tá sempre de olho para isso não acontecer” (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022). Um docente destaca que a rotina da escola está permeada por regras que ditam o horário do almoço, do recreio, do lanche, do uso de outros espaços da escola (como pátio e a biblioteca)

[...] tem hora para tudo, né? Aqui eles aprendem as regras... aqui tem a escala, a gente tem um cronograma: cada professor tem o seu horário de pátio, tem o seu horário de almoço, tem o seu horário de lanche, né? O uso dos outros espaços, como esse aqui que a gente chama de multimídia, porque aqui a gente usa a biblioteca, usa o espaço para brincar também, quando a televisão tá funcionando, porque a gente perdeu ela, né, até já temos, só falta instalar agora, parece que a diretora já ganhou televisão para cá. Aí tem os outros horários combinados também, tem horário que a gente traz para a biblioteca, tem horário para cada coisa, então, assim, as nossas regras são para um respeitar o espaço do outro, porque são crianças pequenas (Grupo de discussão, professores, Educação Infantil, município do Rio de Janeiro, 2022).

Em outros depoimentos, aparecem as dificuldades dos estudantes de seguir regras e ter limites, “querem ir ao banheiro a hora que quer” e “mexer no celular e não estudar”. Segundo o professor, as regras são necessárias para que se exerça a empatia e a alteridade. Conforme diz um professor que trabalha com crianças pequenas, as

regras se tornam ainda mais fundamentais para guiar o comportamento e as atitudes dos docentes em relação às crianças que precisam de atenção e cuidado o tempo todo.

Mesmo infringindo algumas regras, os estudantes dizem saber o que não podem, por já terem sido chamados a atenção: “não pode namorar na escola”; “não pode celular e nada eletrônico” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022). Criticam que as regras só servem para eles, na medida que os adultos não cumprem, e outros assuntos mais importantes deveriam ser cuidados: “a entrada tem muito tumulto”.

As regras escolares possuem duas principais vertentes:

(1) da conduta estudantil: uso do uniforme completo, uso do celular e do boné, prática de incivildades (gritaria, xingamentos), não-permanência em sala de aula, respeito aos horários de entrada e saída da escola, prática de ameaças e brigas, depredação de material; (2) da conduta de gestores e docentes: absenteísmo, propriedade, aplicação e validade das medidas punitivas (advertência, encaminhamento para a coordenação/direção, convocação dos responsáveis e suspensão) (ABRAMOVAY, 2012: 39).

Assim, as regras incidem tanto sobre as atitudes dos alunos dentro do ambiente escolar, como também sobre a prática dos funcionários da escola. Logo, na formalização das normas, pensa-se nos diferentes atores sociais que se interrelacionam dentro da escola.

Segundo Grigolon et al. (2013, p. 102), “O modo de organização do ambiente escolar está impregnado de intenções e modos de entender a educação e sua finalidade, fatos que influenciarão diretamente na elaboração das regras em acordo com seus objetivos”. Como pontuam os autores, por trás das regras dentro do ambiente escolar, há intenções e propósitos que guiam suas formulações, ou seja, diferentemente do que se pensa, as regras não são neutras, na verdade, elas acabam mostrando posições da escola em relação a determinados assuntos que atravessam o cotidiano, esperando-se atitudes e comportamentos.

Outro ponto de destaque nos relatos foi em relação à qualidade de infraestrutura das escolas, muitas vezes precárias.

O conceito de infraestrutura escolar envolve tanto os espaços físicos da escola (salas de aula, quadra, biblioteca, laboratório, salas de leitura, sala dos professores,

cozinha, refeitório, banheiros etc.), como também os recursos humanos. Segundo Garcia (2014: 144), a infraestrutura escolar pode ser entendida como “[...] as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”. O autor entende que as instalações se referem aos espaços da escola; os equipamentos são os objetos que tem dentro da escola (mesa, cadeira, mapa, computador, aparelho de som, giz, quadro), bem como os serviços, a exemplo da rede de internet, a manutenção dos equipamentos pedagógicos, o abastecimento de água; a energia e a merenda escolar.

Dessa forma, a infraestrutura das escolas é outro desafio que precisa ser superado para que se alcance o ensino de qualidade. Sem uma infraestrutura igualitária e de qualidade, os estudantes têm acesso desigual à educação. Conforme Soares e Andrade (2006), o desempenho cognitivo dos alunos tem relação com três fatores: a estrutura escolar, a família e as características socioeconômicas. Assim, há relevância em se pensar na infraestrutura porque afeta o desempenho escolar.

A falta de aparelhos tecnológicos merece destaque, uma vez que se mostrou ainda mais urgente na pandemia. “A escola não tem tecnologia, a Secretaria não oferece tecnologias novas para que a escola trabalhe...” (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022). Nesse período, houve o aumento da necessidade em relação ao uso e acesso à tecnologia para lecionar, assistir e/ou acompanhar as aulas. Outro ponto, é a ausência ou precariedade da manutenção e do cuidado com os equipamentos presentes dentro do ambiente escolar, o que afeta o trabalho docente e a qualidade de ensino oferecido aos estudantes.

[...] a manutenção é ruim! Oferecer, oferece. A manutenção é precária, a gente manda dez, quinze vezes o mesmo ofício pedindo o mesmo conserto, custa vir reparo. Quando não tem fica esperando comprar peça, aí quando tem, a gente compra peça do nosso bolso para poder ver se agiliza... Tá vendo que a gente tá no calor assim, tem que usar ar-condicionado que não tem manutenção (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

Nas falas dos professores é possível perceber a desigualdade de infraestrutura entre as escolas, segundo as regiões e territórios que ocupam na cidade.

Eu sou nova na rede, então, eu não sou muito parâmetro, mas o que me chocou um pouco aqui é que eu imaginava que por ser uma escola situada em um território rico da zona sul, eu imaginava que ela tivesse uma outra estrutura, em questão mesmo de cuidado, de manutenção, e eu acho, assim, que deixa a desejar, a questão que elas já falaram, a questão é mesmo de manutenção, de cuidado... (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Vale ressaltar também que algumas escolas foram construídas em prédios antigos, cedidos à Prefeitura.

E chovia aqui dentro, o corredor alagava... Alagava tudo, ficava muito ruim... É uma casa antiga, as construções são antigas... Agora eles estão vendo a fiação, né, porque a fiação era o que faltava. Trocaram todo o telhado. O telhado praticamente foi todo trocado. ... Nós perdemos televisão, perdemos muitos livros com a chuva que veio porque eles ainda estavam mexendo. Pois é, é uma casa antiga que a gente não pode mexer em muita coisa, mas aquilo que eles estão podendo fazer atualmente eles estão dando muita assistência, a direção fica em cima também, porque a gente reclama também, né, “ar não tá funcionando”, “ventilador não tá funcionando”, aí a Direção manda um ofício para lá e aí assim que eles podem, eles vêm, esse ano já vieram sei lá quantas vezes. Todos os ar-condicionado hoje estão funcionando... (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

O problema atinge outros espaços essenciais para a manutenção da vida escolar, como a cozinha: “A cozinha é um problema, porque não tem exaustão, não tem saída de ar, só tem uma janelinha ali. A estrutura é pequena. Quando a gente tá cozinhando, é uma estufa aquilo ali. Se tem uma coisa para reclamar é isso: cozinha pequena...Muito pequena....pequena e sem ventilação” (Grupo de discussão, merendeira, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Os estudantes, comumente, reclamavam do calor nas salas de aula e da infraestrutura dos banheiros, mas ressaltaram que alguns alunos também não colaboravam e vandalizavam o patrimônio público, pichando, entupindo vasos e ralos com papel e cabelos: “Sente ventilador, a gente passa muito calor. Podia ter um ar-condicionado nas salas”; “Tia, a turma do 4º ano, eles trazem pasta [de dente] pra escola, aí molha o papel, passa a pasta e joga pra cima. Pode ver que no teto tá cheio de papel molhado”; “Já escreveram na parede do banheiro “vai tomar no...” e desenharam um monte de coisa feia na parede do banheiro” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Metade dos banheiros não tem tampa, e os outros ficam jogando papel dentro do vaso, lixeira virada; aí dá nojo. Da outra vez eu *tava* no banheiro aí a garota saiu correndo, bateu a porta e quebrou; quase que caiu em cima de mim. E quando eu olhei *tava* cheio de papel assim em volta, me deu até vontade de vomitar (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Os estudantes ainda questionaram a quantidade de grades e as instalações de câmeras nas escolas, dizendo não entenderem a sua função senão controlá-los: “Tia, nas salas podia tirar as grades, parece que a gente *tá* dentro de uma prisão” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Quanto à merenda, os alunos relataram só ter fruta, que, às vezes, vinham estragadas; que já serviram pão puro sem manteiga; quando faltava água na escola, ficavam sem comer. Achavam a comida boa, mas pouca quantidade; não gostavam de determinados cardápios; alguns alunos jogavam fora quando não gostavam. E sobre a água de beber: “às vezes, está quente; às vezes, falta; às vezes, tem gosto de cloro” (Grupo de discussão, estudantes, Ensino Fundamental 1 e 2, município do Rio de Janeiro, 2022).

O barulho também incomodava os estudantes e professores, principalmente vindos do pátio atrapalhando as aulas das salas próximas. Outro barulho vinha dos ventiladores.

De acordo com Abramovay (2012), algumas das violências simbólicas que se fazem presentes na dinâmica escolar são os danos à infraestrutura escolar, o que consta frequentemente nos relatos. Por isso, a importância de se aprimorar a infraestrutura escolar presente, a fim de que essa violência não se perpetue por mais tempo, evitando ainda mais danos e prejuízos.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 versa sobre o ensino e há alguns princípios que são defendidos como direitos do cidadão, dentre eles está: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No entanto, ao analisar a realidade escolar relatada pelos entrevistados, é perceptível que as escolas possuem seus problemas infraestruturais básicos (cozinha sem janelas, telhado furado) e complexos (como acesso à tecnologia). Assim, torna-se impossível pensarmos em uma igualdade

de condições para os estudantes, na medida em que há acesso diferenciado a determinadas estruturas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

A organização escolar é outro tema relevante, relacionado à forma que os docentes e demais funcionários organizam suas tarefas, ou seja, como os recursos humanos são geridos dentro do ambiente educacional.

[...] porque todos trabalham com o ser humano, que são as crianças, e de que de alguma maneira, são ensinadas a se comportar. No banheiro, a higienização das mãos, a própria higienização, então, é uma forma de ensinar, é uma forma de se educar. Então por isso que a gente diz que é educadora. As tias da cozinha falando sobre alimentação, sabe, o carinho que elas têm, o preparo, de, às vezes, até sair da cozinha, vir até a mesa, até a criança, de insistir com ela: “você vai comer mais um pouquinho?”. Então assim, é um trabalho de educação o tempo todo. A gente considera que aqui todos são. Hoje, para você ter uma ideia: eu tenho um aluno muito danadinho, de manhã. O tio, que é dos serviços gerais, ele *tava* ali sentado naquela cadeira, ele só olhou para o meu aluno e fez assim ó, só com o olhar, o garoto entendeu, ele veio e sentou, *né* (Grupo de discussão, professores, Ensino Fundamental 1, município do Rio de Janeiro, 2022).

Observou-se que todos os funcionários da escola trabalhavam com as crianças. Os docentes, além das aulas, eram também responsáveis pela higienização das crianças; os funcionários da cozinha lidavam com a alimentação e o cuidado alimentar; os inspetores ficavam atentos às mudanças de comportamentos e atitudes dos alunos no dia a dia. Em conjunto, cada qual realizando sua tarefa, promoviam um trabalho colaborativo com as crianças, educando-as em diferentes dimensões.

É necessário que os diversos atores da escola, diretores, professores, coordenadores, estudantes, famílias, entre outros, estejam juntos para a garantia da qualidade da vida escolar, ou seja, da manutenção dos bons relacionamentos interpessoais, da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, nas decisões compartilhadas, na comunicação transparente, no senso de justiça, na elaboração conjunta das regras, e espelhem o sentimento de pertencimento, envolvimento e proteção.

CONCLUSÃO

Os momentos cruciais da pandemia levaram todos a mudar o modo de se relacionar com o outro e com o mundo, na medida em que representava um risco à vida,

à exposição, à transmissão e ao contágio. O grande impacto do isolamento social foi não poder encontrar as pessoas. No caso das crianças, adolescentes e jovens, esse encontro diário restringiu-se ao convívio no espaço da casa, ao grupo familiar e, em muitos casos, apenas com pessoas adultas ou socializando de forma remota.

O uso das tecnologias como estratégia de ensino, a defasagem da aprendizagem, o distanciamento social, a falta de espaço para trabalhar/estudar nas residências, a sobrecarga de trabalho doméstico para as mulheres (mães e/ou professoras) e a não garantia da cesta básica para as famílias, comprometeram as relações, gerando exclusão, abandono pelas instituições responsáveis, que foi acompanhado pelo medo, raiva, insegurança, tristeza, frustração pessoal e profissional, entre outros fatores.

Após dois anos de pandemia, com inúmeras e significativas perdas de profissionais da escola, da comunidade, de parentes e pessoas próximas, relatos de “diagnóstico de câncer”, “doença do pânico”, acompanhados de dificuldades pessoais e profissionais como “casamento adiado”, “medos” (inclusive de morrer tanto por parte das famílias, como dos professores), “angústia pela imprevisibilidade”, foi o que se apresentou junto ao retorno das aulas presenciais, iniciado em meados de 2021.

Os depoimentos, tanto dos adultos como dos estudantes, retratam as atribulações que, neste período, foram muitas, relacionadas à higienização, socialização, ensino-aprendizagem incluindo as emoções, entre outras.

Todas essas questões, na retomada das aulas presenciais, tiveram impacto no clima escolar, que é fundamental tanto para as relações sociais entre todos os sujeitos da escola, como para o funcionamento da mesma. Dessa forma, pode-se analisar o clima escolar a partir das percepções dos vários atores, reconhecendo tanto as boas práticas, quanto as problemáticas cotidianas.

Encontrou-se profissionais engajados e comprometidos, apesar dos diversos problemas que eclodiram no cotidiano, que afetaram as relações sociais e prejudicaram o clima escolar. Daí, a importância da escola investir na construção solidária e participativa de seus membros, incluindo estudantes e suas famílias, professores, gestores, entre outros, na escuta empática e sensível, em espaços de consideração de fala, de emoções, em se que possa estabelecer relações de confiança, respeito,

colaboração e cooperação, além de uma comunicação fluida, transparente e sistemática.

A pandemia reforçou alguns dos graves problemas existentes na sociedade brasileira tal como a desigualdade, a precariedade, a pobreza, a fome e um sentimento de futuro incerto. O estudo mostrou que, durante esse período, a escola fez falta para alunos, professores, famílias e demais atores, apontando como a instituição é essencial em suas vidas, na aprendizagem, na socialização, indicando a necessidade de mudança e renovação.

Dentre os principais problemas encontrados, as violências estão presentes no cotidiano das escolas. Frequentemente, há referências na imprensa, a brigas, uso de armas brancas, armas de fogo, ameaças, entre outros. No trabalho apresentado, foram citadas várias dessas violências, desde a violência dura, passando pela microviolência, a institucional e a simbólica e apesar da escola ter como princípio ser uma rede de proteção, esta reproduz as violências da sociedade e produz suas próprias. Elas se permeiam e estão presentes, prejudicando a aprendizagem, a convivência e o sentimento de bem-estar e da "não violência" que se pode criar nos estabelecimentos de ensino. A pesquisa mostrou que as microviolências são as mais encontradas, no entanto, apareceram também violências físicas, furtos, assédio sexual, ameaças, tentativas de suicídio, automutilação, entre outras.

Um ponto importante, neste cenário, foi resgatar os sentimentos vivenciados durante o período. Os sentimentos e os afetos são um campo relevante de estudo nas ciências sociais. As emoções vivenciadas configuram e dão sentido às nossas experiências e foram partes sensíveis da pesquisa. Vivemos, no cotidiano, várias emoções, o que nos leva a poder suplantar situações de crise - pandemia inclusive - que vivenciamos no nosso dia a dia.

Neste trabalho, apresentamos 3 principais aspectos dessa realidade:

1. O que foi para os estudantes, professores, gestores e famílias a pandemia e quais as suas consequências.
2. As ocorrências no período de retorno à escola, dificuldades, facilidades, sentimentos e como estes fenômenos sociais trazem dimensões socioemocionais.

3. A importância de um Programa de Convivência Escolar e seus impactos.

Reiteramos que é necessário investir em diagnósticos para conhecer as percepções da comunidade sobre sua realidade, visando intervir nos problemas a partir de um planejamento de propostas: um Programa de Convivência Escolar, com o qual se possa refletir, direcionar ações e agir para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et alii.. *Violência e Escola: A Juventude e suas inquietações*. In: ABRAMOVAY, Miriam et al.. *Reflexões sobre convivências e violências nas escolas*. Rio de Janeiro: Flacso, 2021. Disponível: <http://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

ABRAMOVAY, Miriam & PAIN, Jacques. *La escuela y su violencia: el paralelismo Francia-Brasil. Seminario Regional Entornos Educativos Promotores de Convivencia Democrática*, organizado conjuntamente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Montevideo, Uruguay, 2018.

ABRAMOVAY, Miriam (coord) et al. *Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os jovens*. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2016.

ABRAMOVAY, Miriam. *Violências nas escolas*. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Prevenção à violência nas escolas*. Brasil: FLACSO, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 12 de Setembro de 2022.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam (coord) et al. Unesco, *Observatório de Violência nas escolas*. Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam (coord). *Cotidiano das Escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, Observatório de Violência nas escolas, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam & RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBERTI, Sonia. *Esse sujeito adolescente*. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos, 2009.

ANDRADES-MOYA, Jonathan Israel. Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, Costa Rica, v. 24, n.2, p. 1-23. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

BARTOLOMÉ, Margarita. Investigación cualitativa en educación: comprender o transformar. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 7-36, 1992.

BUSS-SIMÃO, Márcia & LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpos das crianças em tempo de pandemia. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78165/45048>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

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

BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, [202-?]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

BRASLAVSKY, Cecília. *Dez fatores para uma educação de qualidade no século XXI*. São Paulo: Moderna, 2004.

BUTLER, Judith. *A força da não-violência*. Lisboa, 2021: Edições 70. 166 pp.

CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, cidadania e participação. In: IVO, Anete et al. (Coords). *Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 110 problemáticas contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq, 2020.

CASTRO, Y. P. et al. **Grupos de discusión**. Métodos de investigación en educación especial, p. 1-9, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 10 de set. 2022

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEVINE, John. *Maximum security: The Culture of Violence In Inner-City Schools*. University of Chicago Press, Chicago, 1996.

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

FIOCRUZ. *Pesquisa analisa o perfil do comportamento entre os jovens*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [Pesquisa analisa o perfil do comportamento suicida entre jovens \(fiocruz.br\)](https://www.fiocruz.br). Acesso em 14 de Setembro de 2022

FRANCES NIZ, Claudia Amorim & TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos? *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16068/209209214209>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

GARCIA, Paulo Sergio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, v. 34, n. 100, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2329/3958>. Acesso em: 04 de setembro de 2022.

GRIGOLON, Ana Kuasne et al. Regras Escolares: O que pensam os alunos de Ensino Fundamental I e II. *Schème*, v. 5, n.1, 2013.

IBÁÑEZ, Jesús. *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: Teoría y crítica, 5.ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2020. Disponível em: <https://ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

KAPLAN, Carina et al. *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. 1. ed. Ciudad de México: Voces de la educación, 2020.

LE BRETON, David. *Antropologia da Dor*. 1. ed. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

LUZ, Lila Cristina Xavier et al. Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. *Revista Princípios*, São Paulo, n. 160, 2020-2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2020.160.008>. Acesso em: 16 de Setembro de 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, Maio-Agosto 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORTEGA, Rosario. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o Modelo Sevilha Anti-Violência escolar. In: DEARBIEUX, Éric. et al. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

PINTO, Márcia Cristina Costa & FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesquisa práticas psicossociais*, São João del-Rei , v. 9, n. 2, p. 257-266, 2014 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200011. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

PIÑEYRO, Magdalena. *Stop Gordofobia y las panzas subversas*. Málaga: Zambra y Baladre, 2016.

REGUILLO, Rossana Cruz. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. México: Editorial Norma, 2000.

REGUILLO, Rossana Cruz. *Necromáquina cuando morir no es suficiente*. NED. México: 2021.

REZENDE, Renata Mourão. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

ROCHÉ, Sebastian. *La Société Incivile*. Paris. Éditions Seuil, 1996.

ROCHÉ, Sebastian. *Tolérance Zéro? Incivilités et Insécurité*. Paris: Odile Jacob, 2002.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, José Francisco & ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

VAZQUEZ, Daniel Arias et al.. Vida sem Escola e a saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. *Saúde em debate*, Manguinhos, RJ, v. 46, n.133, 2022.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n40/2238-1279-reeduc-15-40-09.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2022.

VIOLÊNCIAS, QUESTÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Cristiane Schneider²²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as violências, questões de gênero e a educação. Ele deriva da dissertação de mestrado intitulada “Trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência”. No Brasil, o tema da violência de gênero ainda é invisibilizado e naturalizado na sociedade. São múltiplos os fatores que precisam de uma atenção especial para que esse tema seja abordado com a atenção, cuidado e profundidade que merece.

Palavras-chave: Violências; Mulher; Escola; Trajetórias; *Habitus*.

ABSTRACT

This article aims to reflect on violence, gender issues and education. It derives from the Master's thesis entitled “Social and educational trajectories of women victims of violence”. In Brazil, the issue of gender violence is still made invisible and naturalized in society. There are multiple factors that need special attention so that this topic is addressed with the attention, care and depth it deserves.

Key-words: Violence; Woman; School; Trajectories; *Habitus*.

INTRODUÇÃO

O tema violência de gênero ainda é um grande desafio para a educação. Apesar dos números alarmantes que crescem e das situações diversas presenciadas no ambiente escolar, na relação entre estudantes, estudantes e professoras(es), e entre o corpo docente, o tema ainda é um tabu. Por isso, é necessário ser abordado no âmbito educacional.

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no ano de 2021, sob o título “Trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência.” A referida pesquisa teve como objetivo reconstruir as trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência, participantes do grupo de acolhimento denominado Projeto Borboleta, que acontece junto ao 1º e 2º Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Porto Alegre e atende mulheres vítimas de violência com acompanhamento psicológico, arteterapia, palestras.

²² Pedagoga, Mestre em Educação pela PUC/RS e doutoranda em Educação pela mesma universidade.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O tema violência de gênero contra a mulher, apesar da maior notoriedade desde a aprovação da Lei Maria da Penha, ainda carrega muitos preconceitos e permanece um assunto invisibilizado pela sociedade. A construção social diante do papel do homem, que tem a força e ao qual a mulher precisa estar submissa, reflete os dados absurdos do abuso que aumenta dia após dia: o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo. A cada minuto, 8 mulheres são agredidas no país, e 1 a cada 4 afirma ter sofrido violência no último ano (2021).

A pesquisa foi construída a partir de uma abordagem quali-quantitativa, utilizando-se dois instrumentos: um questionário e uma pesquisa semiestruturada. Importante frisar que as mesmas ocorreram em meio à pandemia do COVID-19. Portanto, todas as aproximações com as mulheres e com o Projeto Borboleta ocorreram online, através do grupo de *whatsapp* do Projeto. Este grupo foi organizado para compartilhar informações, bem como configura-se como um espaço de trocas e compreensão, um local em que elas se sentem ouvidas. O questionário proposto enviado para esse grupo de *whatsapp* um formulário no *Google Forms*.

A escolaridade das mulheres que responderam ao questionário também chama a atenção: das 9 respondentes, 7 tinham Ensino Superior. Esse dado nos mostra um limite de acesso aos recursos que possibilitam a um maior número de mulheres participar deste tipo de pesquisa. Essa estatística confirma os dados que apontam a diminuição de denúncias de violência desde o início da pandemia do coronavírus, no ano de 2020. Fica a reflexão: qual mulher tem acesso aos meios tecnológicos disponíveis para a denúncia? Podemos aqui mencionar que há um recorte de classe e de raça importante de ser considerado para fins de estatísticas e probabilidades de real acesso à informação.

A entrevista semiestruturada foi igualmente realizada de forma online. No momento de efetivar o convite, uma vez que todo o contato ocorreu de forma virtual, somente 5 (cinco) mulheres demonstraram interesse e participaram das entrevistas. Para identificar as participantes da entrevista semiestruturada, foram utilizados nomes fictícios baseados em mulheres que fizeram a diferença na história. São elas:

- Valentina: inspirado em Valentina Tereshkova, a primeira mulher a ir ao espaço. O nome Valentina significa “valente”, “forte”, “vigorosa”, “cheia de saúde”, características intrínsecas a esta entrevistada. Ela tem 47 anos, dois filhos, cursou e concluiu o nível superior e viveu por quase dez anos com o agressor. Ela ainda sofre constantes ataques e ameaças, principalmente processuais, de seu agressor. Tem o sonho de cursar Psiquiatria e tem interesse em conhecer cada vez mais a mente humana;

- Ângela: inspirado no nome de Ângela Davis, uma das principais ativistas negras. Ela é dona de uma personalidade forte e imponente. O nome Ângela significa “mensageira”, “anjo”, com origem no grego *Ággelos*. Ela tem 58 anos, duas filhas, cursou e concluiu o nível superior e viveu mais de dez anos com o agressor. Professora aposentada, é apaixonada pela sala de aula. Na força da ancestralidade feminina, conseguiu superar a violência e inspirar jovens a seguirem suas vidas de uma forma mais livre;
- Rita: inspirado no nome da cantora brasileira Rita Lee, o nome significa pérola, criatura de luz, iluminada. As características de força, autenticidade e verdade da cantora são marcas desta entrevistada, que tem 39 anos, 4 filhos e Ensino Superior incompleto. Rita trabalha na área da saúde e relata que tem vontade de dar continuidade aos estudos, mas, após a violência, muitas coisas mudaram. Ela tem se interessado pelos estudos na área da Programação Neurolinguística (PNL) e sente que este pode ser um caminho interessante para seu desenvolvimento, uma área que pode lhe abrir novas perspectivas;
- Diana: inspirado no nome da princesa Diana, mais conhecida como a princesa do povo, desafiou diversas regras da realeza britânica e se tornou um símbolo de empoderamento para mulheres em todo o mundo. O nome Diana significa aquela que ilumina, divina. As características de empatia da entrevistada e a vontade de ajudar o outro fazem lembrar da referida princesa. Ela tem 49 anos, uma filha e possui curso superior incompleto. É uma mulher que, além do Projeto Borboleta, movimenta-se de forma intensa em Projetos como a Themis, Círculos de Pais e Mestres da escola da filha, auxilia outras mulheres vítimas de violência e tem o sonho de cursar Direito;

- Helen: inspirada no nome de Helen Keller, a primeira pessoa surda-cega a se graduar em Artes. Assim como Helen, a entrevistada representada por esse nome tem muita garra e força de vontade para vencer os desafios da vida. Ela tem 35 anos, 4 filhos, Ensino Fundamental completo e relacionou-se durante 1 ano com seu agressor. Helen, ao finalizar o Ensino Fundamental, conheceu o primeiro namorado e dele engravidou. Relata que, desde aquele momento, não voltou mais a estudar. Porém, tem o grande desejo de retomar seus estudos. Após este relacionamento, envolveu-se com o pai de sua filha, que é ainda seu agressor, já que ele iniciou as agressões após a separação. Ele solicitou a guarda da menina, que lhe foi concedida, pois Helen não tinha condições financeiras de ficar com ela naquele momento. Seu agressor abusou da enteada e tentou o abuso junto à filha de Helen que foi encaminhada a um abrigo. Helen lutou fervorosamente para ter a guarda da filha novamente, sem ter sucesso até o momento. Helen é uma mulher negra. Realiza serviços esporádicos como doméstica, mas relata que, em muitos casos, por ser negra, não coloca sua foto na rede social WhatsApp, pois já vivenciou situações em que pessoas recusaram seus serviços após terem visto sua foto.

Em meio a resultados tão chocantes, ações de organizações não governamentais e grupos de apoio, como o Projeto Borboleta, têm sido fundamentais nas lutas que dizem respeito à violência de gênero contra a mulher.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos alicerçados no estruturalismo construtivista fundado por Pierre Bourdieu.

OS DADOS DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER

Os dados da pesquisa documental realizada na Vara de Feminicídios de Porto Alegre, em 2021, revelam um pouco do cenário de violência de gênero contra a mulher na capital e o quanto este tema precisa ser estudado e abordado na Academia e nos meios educacionais. A maioria das mulheres vítimas de violência encontra-se na faixa etária dos 11 aos 38 anos, destas, 35,68% na faixa dos 11 aos 29 anos, idade em que, provavelmente, muitas mulheres cursaram ou estão cursando a Educação Básica, seja

na Educação de Jovens e Adultos ou não. Os índices mostram que 69% das mulheres são agredidas dentro de suas residências por companheiros ou ex-companheiros. Segundo essas mesmas pesquisas, 69% das mulheres com medida protetiva possuem Ensino Fundamental Completo e 31% o Ensino Médio completo. Mais uma vez, a escola foi ou ainda é presente na vida dessas mulheres.

De acordo com a pesquisa realizada no mestrado, as mulheres vítimas de violência percebem na educação uma alternativa de retomar sua vida, principalmente na busca por melhores oportunidades no mundo do trabalho.

Também é muito importante destacar que, ao abordar o tema violência de gênero contra a mulher e a escola, é necessário refletir sobre a situação do homem neste contexto, compreender quais as origens desta violência, bem como refletir sobre os diferentes papéis sociais que homens e mulheres assumiram ao longo da história e ainda hoje são reproduzidos, inclusive na escola. Segundo estudo realizado pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ, 2018), é possível evidenciar o elevado número de jovens do sexo masculino que cometeram algum ato infracional. Dos 1.998 casos analisados em 2018, 1.741 (87,1%) foram do sexo masculino. Destes jovens, 26,8% tinham 16 anos e 34% tinham 17 anos. Ou seja, são jovens em idade escolar que, em algum momento, passaram ou ainda passam pela escola e por vários motivos são atraídos pela violência e, conseqüentemente, também são vítimas dela.

A violência de gênero contra a mulher é praticada tanto de homem para mulher, como também de mulher para mulher. Muitas situações que ocorrem na escola são levadas como brincadeira pelas próprias professoras ou vistas como falas que reforçam a culpabilidade das mulheres pela violência. Algumas questões são importantes para algum professor e outras não. Por quê? O que está implícito nessas falas que impacta no trabalho de conteúdos e temas específicos em sala de aula? (ROCKWELL, 1995).

Segato (2018) utiliza o termo mandato de masculinidade para mostrar que os homens, desde idade muito tenra, são obrigados a se curvar diante dos pactos e regras sociais para demonstrar sua masculinidade. Esse, reforça a autora, é um processo muito violento. Tal violência, mais tarde, irá se reverter para o mundo. A maior prova disso foi revelada pelo Atlas da Violência do ano de 2021, ao demonstrar que a violência é a principal causa da morte de homens jovens. Em 2019, o Brasil teve em média 64

assassinatos de jovens diariamente. Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% foram de jovens entre 15 e 29 anos; ou seja, muitos destes estavam em idade escolar.

Em pesquisa realizada no repositório Scielo, utilizando-se o descritor violência de gênero contra a mulher, em pesquisas realizadas no período de 2018 a 2022, na área de Ciências Humanas no Brasil, foram encontrados 35 artigos. Destes, 24 são da área da Saúde, 2 da área Jurídica, 3 da área da História, 5 na área da Sociologia e somente 1 da área da Educação. O referido artigo, sob o título “Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas”, escrito por Kristine Kelly de Albuquerque, faz uma reflexão sobre o Projeto Lei Maria da Penha nas escolas e a importância de levar esse tema para o ambiente escolar, já que este se configura como o principal espaço de socialização.

Enquanto problema social, significa que esse tema atinge a escola diretamente, já que ela possui um compromisso social, como um espaço de trocas, construção da cidadania, da democracia, que passa, invariavelmente, pelas discussões da violência.

Diante do Estado, a escola é vista de forma homogênea. Segundo Rockwell (1989:13), a “[...] homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas.” A pesquisadora complementa que “[...] a partir desta história não documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real.” Rockwell (1989) reforça que a escola quando não é somente documental, toma forma e ganha vida. A violência na escola é determinada pela estrutura da instituição, que reproduz sentimentos de não pertencimento, desmobilizando jovens e adultos a permanecer nela e dar continuidade aos seus estudos (ABRAMOVAY, 2018).

Segundo Charlot (2019), a escola é um ambiente tenso. Nela, uma simples palavra pode causar diferentes reações. Afinal, dentro de uma sala de aula, por exemplo, cada um dos vinte, trinta estudantes que a compõem, vem de uma realidade, presencia situações no seu entorno, que somente o indivíduo na sua subjetividade pode sentir. O autor também faz referência às diferentes barbáries que acontecem na educação, e destaca que estamos vivendo na era do crédito e da publicidade, não tendo mais

referência antropológica, sendo mais que necessário colocar homens e mulheres no centro da educação.

Tognetta (2022) também faz referência ao *bullying* nesse cenário das violências, como ele tem crescido, sendo um dos alvos “frágeis” as mulheres. Também explica a diferença entre *bullying* e assédio, em que neste último, há uma relação de poder e de intimidação, logo, impotência da vítima. Já o *bullying* é um fenômeno repetitivo e de grupo, o qual o outro é “merecedor” desta agressão.

HABITUS FEMININO E TRAJETÓRIA SOCIAL

Os conceitos de *habitus* feminino e trajetória social foram centrais na realização da pesquisa. Segundo Bourdieu (1996: 292), trajetória social “[...] define-se como a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos”. Ele faz uma observação importante quando analisa que, mesmo que uma pessoa caminhe no sentido oposto à trajetória vivenciada pela sua família, grupo de amigos ou outros grupos e espaços frequentados, ela pode estar marcada pelo destino da trajetória de origem (BOURDIEU, 1979). “A trajetória social do grupo como um todo e do indivíduo considerado e de sua família, que está na base da representação subjetiva da posição ocupada objetivamente” (BOURDIEU, 1979: 464, tradução nossa).

O autor convida a uma reflexão profunda sobre a trajetória social das pessoas e explicita que ela não é simplesmente uma história linear, mas sim um emaranhado de questões, situações que compõem cada trajetória em si. No texto “A ilusão biográfica”, ele realiza uma crítica a respeito da utilização de histórias de vida, biografias nas pesquisas que buscam trabalhar trajetórias de vida sob essa ótica (BOURDIEU, 2006). Para o teórico, o conceito de trajetória engloba não somente uma cronologia e linearidade de fatos, mas também refere-se a um conjunto de questões e conceitos que, efetivamente, condicionam a mesma. De acordo com ele, a história de vida é uma noção que está muito associada ao senso comum, referindo-se a um acontecimento linear, que remete a etapas, a um início, a um meio e a um fim.

As trajetórias acontecem a partir do campo social e de um *habitus*, que são as disposições adquiridas na infância, na família, e contribuem para a construção de outros

habitus particulares durante a vida. Ele engendra práticas e atitudes específicas nas mulheres, dependendo de como ele foi reproduzido durante cada uma das etapas de suas vidas. As mensagens advindas da família, por exemplo, que constituem um *habitus* primário, podem ressoar durante anos ou até uma vida inteira, dependendo das experiências e vivências dessa mulher durante sua vida (BOURDIEU, 1992).

O conceito de *habitus* caracteriza-se como uma propriedade de atores que podem ser indivíduos, grupos compostos por uma estrutura estruturante e estruturada (BOURDIEU, 2004). Segundo ele, essa estrutura é organizada pelas situações do passado e circunstâncias atuais. Wacquant (2007) também traz uma definição importante de *habitus* no contexto deste estudo, quando o caracteriza enquanto história individual e grupal, sedimentada no corpo, e é traduzido através de gestos, posturas, lugares ocupados nos diferentes campos sociais. Essa condição foi relatada por Valentina, quando, em sua entrevista, expressou que, desde muito jovem, ela ouviu que, como mulher, seu papel era casar, ter filhos e cuidar do marido. ““Dizendo que eu tinha que cuidar de filho, tinha que cuidar da casa... que não tinha necessidade nenhuma de eu trabalhar. Essas coisas assim que tu acaba aceitando... se ouviu desde pequena” (VALENTINA).

O *habitus* primário e, especificamente no contexto desta pesquisa, o *habitus* feminino, adquirido na família, nas experiências educacionais, é estruturante no sentido que ajuda a moldar as práticas atuais e futuras. É uma estrutura e, por não ser aleatória, é ordenada sistematicamente, ou seja, segue padrões. Ele é durável, porém não é estático; é passível de movimento.

Bourdieu caracteriza a noção de *habitus* também como a construção de uma “teoria disposicional da ação” (WACQUANT, 2017: 213). Pode-se dizer que ela é a forma como a sociedade é depositada nas pessoas, interiorizada, determinando a forma como as pessoas agem e pensam. O *habitus* “[...] nunca é réplica de uma única estrutura social... é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas” (WACQUANT, 2017: 215).

Quando falamos de violência, é necessário levar em conta três conceitos que se interligam: violência, dominação e poder simbólicos. Bourdieu analisa a violência simbólica, explicando que “[...] as relações mais brutais são, ao mesmo tempo, relações simbólicas e atos de submissão, de obediência” (BOURDIEU, 1996: 114).

Segato (2003), em suas pesquisas, faz alusões a algumas estruturas que ela denomina como elementares quando o aspecto é a violência. Para tanto, refere que o fenômeno da violência inicia a partir de dois eixos conectados: um horizontal e um vertical. O eixo horizontal representa as relações entre os iguais, rege as relações entre as categorias sociais e os indivíduos, que se classificam como pares ou semelhantes; o eixo vertical representa as divisões, os estamentos e castas, ordenando as relações entre categorias que representam status diferenciado.

Ambos os eixos se interrelacionam, denominando-se como “economias simbólicas articuladas” (SEGATO, 2003: 254), que se configuram em economias simbólicas de status. Essa articulação entre os eixos só acontece quando há uma imposição, característica dessa economia, que forma a ordem entre os pares. Para tanto, é necessário um outro, que a autora denomina de ser menos “o minusvalia”, resultado de uma imposição de “plusvalia simbólica – onde o status, ao contrário de uma classe baseada em uma lógica puramente econômica, é fixado na cultura como uma categoria hierárquica e adquire marcas percebidas para sempre” (SEGATO, 2003:, tradução nossa). Esse será percebido como vítima sacrificial, a qual a recompensa é a própria vida do outro como imagem de status. “O contrato e o status contaminam-se mutuamente e precisam de um reforço, de uma entrada violenta, de um investimento agressivo para manter a ordem dentro deles.” (SEGATO, 2003: 256, tradução nossa)²³.

Rita Segato (2018) utiliza um termo impactante para falar da crueldade e da violência: contra pedagogias da crueldade ou *contra-pedagogias de la crueldad*. A autora, ao referir-se à violência de gênero contra a mulher, registra que há uma contra pedagogia, uma pedagogia da crueldade, que ela classifica como “[...] todos os atos e práticas que pedagogias da crueldade ensinam, habitam e programam matérias para transmutar o que está vivo e sua vitalidade nas coisas” (SEGATO, 2018: 11, tradução nossa)²⁴. Para a autora, a pedagogia da crueldade afasta toda e qualquer possibilidade de empatia, prevalecendo uma lógica perversa de dominação e coisificação do outro. Ela reforça que o masculino está mais disponível para a crueldade, já que o ser

²³ No original: El contrato y el status se contaminan mutuamente y necesitan de un esfuerzo, de un input violento, de una inversión agresiva para mantener el orden en su interior.

²⁴ No original: [...] todos los actos y prácticas que pedagogías de la crueldad enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.

masculino, no constructo social, está relacionado à força, ao poder, à guerra, à crueldade e, sob este aspecto, é natural o homem ser violento. Nesse sentido, ao feminino cabe o papel de objeto, disponível e descartável, uma vez que a “organização corporativa da masculinidade” leva os homens à obediência incondicional dos sistemas de dominação (SEGATO, 2003).

Nesse sentido é preciso abordar a violência institucional. Esta ainda tem sido pouco divulgada e pouco tem se falado a seu respeito, apesar de ser um tema urgente e emergente quando o assunto é violência contra a mulher. Segundo Taquette (2007: 94), violência institucional “[...] é aquela praticada, por ação e/ou omissão, nas instituições prestadoras de serviços públicos tais como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, Judiciário, dentre outras.” Ela praticada pelos profissionais que deveriam garantir um atendimento humanizado e sensível à causa, que atendem nas delegacias, postos de saúde, enfim, nos espaços públicos e privados nos quais as mulheres buscam auxílio em casos de violência.

Essa realidade pode ser verificada no relato de Helen.

Quando fui tentar pegar a minha filha na casa do meu agressor, ano passado, eu chamei a brigada e aí veio a brigada e ele me humilhou na frente dos brigadianos. E os brigadianos não fizeram nada.
Eu fui humilhada, humilhada e eles não fizeram nada.
Não pediram para ele sair de perto, ficar quieto, nada... ele continuou me humilhando.
[...] várias vezes eu deixei de chamar a brigada por decepção, por medo
[...] deveria ser na verdade um serviço que iria te atender bem quando precisa é assim que tu deve se sentir segura e não com mais medo ainda né (HELEN, 35 anos, Diarista).

A luta por institucionalizar as políticas públicas para as mulheres acontece há muito tempo, mas ganhou força a partir dos anos 90, quando se iniciou um discurso para perceber a mulher como sujeito de direitos igualitários, passando “[...] pela decisão política de criar as condições materiais necessárias para transformar um direito legal, em um direito legítimo” (MORAES e SILVA, 2019: 4). Para tanto, faz-se necessária uma mudança drástica nas estruturas rígidas, conservadoras e arcaicas que o Estado ainda perpetua e estabelece como “[...] natural e universal o discurso social masculino na formulação, execução, gestão e avaliação das ações e programas de políticas públicas, desvalorizando o pensamento das mulheres” (MORAES e SILVA, 2019: 4).

Em consonância com isso, ainda temos um sistema judiciário que se mostra muito “masculino, inflexível e patriarcal” (CHAI et al., 2018: 652). Esse pensamento decorre das relações sociais de poder institucionalizadas, que geram desigualdades. Segundo Chai (2018), mesmo que ocorram mudanças de ordem físico-estrutural nos tribunais, se não houver uma cultura jurídica feminista, essa diferença vai persistir, assim como toda a humilhação, violência e conseqüente revitimização da mulher que já sofreu violência no ambiente doméstico e se repete também nos outros espaços institucionais.

Os espaços que deveriam ser de acolhimento, banalizam os casos de violência, utilizam práticas que culpam a mulher e reproduzem estereótipos machistas. Esse tipo de violência pode passar despercebido, tratado como natural, apresentando-se de forma muito sutil e simbólica. Segundo Bourdieu, essa violência é simbólica quando se mostra de forma “[...] suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas de comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2012: 7). O autor completa sua análise com a reflexão sobre os ritos do homem que, de forma viril, precisa realizá-los de maneira quase mística, usufruindo dos prazeres questionáveis do poder e da dominação; enquanto isso, as mulheres buscam recolhimento ou alguma proteção, pois não lhe é dado o direito ao direito.

Nesse sentido, as políticas públicas que, na teoria, são eficientes, eficazes e trazem palavras de conforto às mulheres, na prática, são reproduzidas por órgãos públicos despreparados e que reforçam a violência. Segundo Bourdieu (1989: 124) “[...] os agentes empenham interesses poderosos, vitais por vezes, na medida em que é o valor da pessoa enquanto reduzida socialmente à sua identidade social que está em jogo”. O mesmo autor reforça que, quando as dominadas entram em força simbólica de forma individual, isolada, não há outra escolha senão aceitar a dominação, a humilhação, pois o que está em jogo é o poder de se apropriar de vantagens simbólicas “[...] à posse de uma identidade legítima suscetível de ser publicamente e oficialmente afirmada e reconhecida” (BOURDIEU, 1989: 125).

A mulher, quando sofre violência, traz marcas que às vezes são físicas, mas sempre são psicológicas, emocionais, durante toda a sua vida. Mesmo que haja um acompanhamento, as lembranças não se apagam. Muitas mulheres, quando resolvem

denunciar ou buscar auxílio em espaços públicos a fim de mitigar sua dor, deparam-se com mais uma situação de violência. Locais sem estrutura física para receber essa mulher, profissionais despreparados e indiferença à violência de gênero são relatos comuns das mulheres.

Segundo Sagot (2000: 101), muitas mulheres desenvolvem grande desconfiança no sistema institucional, o que as desencoraja a continuar na rota crítica. Elas sentem que as leis não as protegem, que existe corrupção, que a polícia se alia aos agressores e as penas, se aplicadas, não são suficientes.

A violência institucional reproduz a invisibilidade e naturalização da violência de gênero, especialmente quando a mulher passa por todos esses constrangimentos e humilhações ao buscar ajuda.

A EDUCAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS

Após percorrer longos caminhos, rotas de estradas tortuosas, com decisões e sentenças nem sempre favoráveis, muitas mulheres conseguem sair do círculo da violência e, aos poucos, ir retomando suas vidas novamente com liberdade de ir, vir e realizar suas escolhas.

Nesse momento, um dos caminhos possíveis é voltar a buscar a escola ou diferentes espaços educativos que possibilitem cursos, participação em grupos de apoio que auxiliam nesse momento de transformação das trajetórias; a educação volta a ser uma das alternativas. Educação, aqui, compreende-se não somente como o retorno à escola formal, mas também diferentes espaços sociais de aprendizagem e construção de conhecimentos. Essa questão aparece nas falas das mulheres entrevistadas, o quanto a busca por novos assuntos de interesse, das mais diversas áreas, tornam-se importantes nas suas vidas. Como exemplo, a fala de Diana sobre o papel da educação em sua vida no momento em que passava pela rota crítica e ela passou a frequentar o curso de Direito.

[...] foi numa época que depois que eu tinha terminado meu relacionamento tinha conseguido sair com vida depois da luta da última agressão física.

Era um prazer para mim assim. As aulas sabe, todo aquele conhecimento e eu um momento de empoderamento mesmo eu me sentia uma mulher empoderada pelo fato de estar dentro de uma universidade em busca de um

sonho que eu tinha acabado deixando na gaveta por um longo tempo, por conta de um casamento (DIANA, 49 anos, Auxiliar Administrativa).

Segundo Bourdieu (2003: 41-42) “[...] cada família transmite um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados para definir as atitudes frente ao capital cultural” e ao papel da escola naquele contexto em específico. Ele reforça que, independente da escolaridade dos pais, o que mais impacta no êxito da criança na escola é a questão do capital cultural transmitido pela família. Valentina, entrevistada de 47 anos, funcionária pública, ao ser perguntada se os pais incentivavam a elevação de escolaridade, respondeu que, para os pais, o importante era ter o ensino básico e não era necessário dar continuidade aos estudos. Reforçou ainda que descobriu ter outros níveis de escolaridade na escola.

Meus pais não tinham muito estudo...eles achavam que estudar o básico era o suficiente, o exigido pela lei...Era o primeiro grau e no segundo grau já...Então para eles o ensino básico é suficiente. E tinha que trabalhar [...] eles achavam que não precisava estudar... até hoje eu não sei se acham.

O mesmo aconteceu quando Ângela foi questionada a respeito e respondeu que o pai, igualmente, fez esse reforço. Porém, o conselho da mãe teve outra conotação. Essa mulher traz o *habitus* de sua mãe, no sentido de que a mulher precisa buscar seu espaço e não depender dos homens.

Então a minha mãe sempre foi uma grande incentivadora, entendeu? Para estudar eu tive a oportunidade de estudar numa escola particular no Ensino Fundamental... e numa relação de bolsa né?

E a minha mãe sempre foi a minha grande incentivadora. O meu pai nunca foi um grande incentivador de estudar não... teve uma fase da minha vida que um dia ele me disse assim: Eu não sei porque não faz igual as tuas primas e vai trabalhar no comércio... que tanto tem que estudar? Olha essa é uma frase dolorosa, entendeu? dolorosa e dolorida porque enquanto a minha mãe disse não, vai, tem que estudar... Sei que para meu pai não era assim (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Rita, 39 anos, Técnica de Enfermagem, também relatou esse distanciamento da família em relação à importância do estudo e o papel da escola, deixando claro que era um espaço “legal”, com sua fala muito pautada na entrega das tarefas, no que era obrigatório ser realizado naquele momento. Ela reforçou o posicionamento tanto do pai, quanto da mãe, reiterando a não importância da escola. “Eles não me apoiavam muito

na escola. Não faziam os temas comigo... Não me ajudavam nas tarefas, não me perguntavam sobre... meu pai sempre muito atarefado trabalhando para a família e a minha mãe como um narcisista então..." (RITA, 39 anos, Técnica de Enfermagem).

Bourdieu acreditava que o capital cultural não acontece somente no meio escolar, mas também na família e no meio social em que a pessoa vive. Ele apresentou três tipos de disposições e estratégias de investimento escolar que seriam adotadas pelas famílias das classes populares, médias e pelas elites: a primeira disposição refere-se ao grupo carente de capital econômico e cultural, que não realiza um grande investimento e incentivo ao estudo; a segunda disposição é característica das classes médias, na qual há um investimento pesado na escolarização dos filhos. São famílias, em sua maioria, que vieram de uma origem mais humilde, mas ascenderam através da educação e esse *habitus* é repassado às próximas gerações; a terceira disposição referente às elites, o investimento em educação também é alto, mas há quase uma certeza de sucesso, fazendo com que haja um relaxamento sobre esse investimento.

Porém, há críticas em relação a esse posicionamento de Bourdieu, já que há alguns limites importantes a serem considerados. O primeiro deles refere-se ao fato de que essas disposições não podem ser analisadas simplesmente pela questão de classe, pois há outros fatores que envolvem uma dinâmica familiar.

A outra crítica se deve ao fato de ele considerar que o *habitus* familiar é transmitido de forma automática. Lahire declara que é necessário conhecer e estudar toda a dinâmica familiar, envolvendo não somente os pais, mas tios, avós e pessoas que interagem, sendo necessário um contato prolongado no meio para que se verifique estas questões. Segundo o autor, é difícil compreender uma disposição sem entender completamente como ela começou, o que deu origem a ela (LAHIRE, 2005). Ele sugere que a questão da transferibilidade das disposições, seja trabalhada em "[...] pesquisas empíricas, que visassem comparar sistematicamente as disposições sociais postas em prática segundo o contexto de ação" (Idem, 2005:13).

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refletido num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada. (LAHIRE, 2005).

Lahire (1997), em suas pesquisas, traz à lembrança que, quando fala-se em escola, há referência a pessoas e, conseqüentemente, a seres sociais, humanos que não podem ser comparados com coisas. Isso significa que, mesmo havendo fatores sociais coletivos que interferem nas dinâmicas familiares e nos diferentes grupos sociais, não podem ser esquecidas as dimensões e motivações singulares que fazem com que as pessoas tenham atitudes que extrapolam essas dimensões. Para o autor (1997), fracassar ou ter sucesso escolar depende de vários fatores e do momento que a pessoa atravessa. Por exemplo, há momentos em que se faz necessário a elevação da escolaridade em virtude de alguma questão de trabalho, mas outro momento em que é necessário deixar a escola em virtude de questões pessoais muito particulares, como no caso desta pesquisa, a questão da violência, ou seja, são muitas as variáveis presentes em uma trajetória educacional, impossíveis de serem contempladas em uma única pesquisa.

Fundamentalmente, Lahire (1997) salienta que os modelos macrosociológicos são uma simplificação da realidade social tal como vivida no plano individual. O teórico deixa explícita sua preocupação em considerar a realidade particular de cada indivíduo, observando que o “[...] social se apresenta no plano individual de uma forma mais complexa, heterogênea, plural do que aquela em que é captado quando se investigam realidades coletivas” (NOGUEIRA, 2013: 4). As vivências e experiências de cada pessoa individualmente dependem de fatores internos e externos que vão além das análises sociológicas. A realidade individual é caracterizada pela combinação de “[...] múltiplas propriedades, mais ou menos coerentes, constituídas em função da participação do indivíduo, simultaneamente ou não, em diferentes universos sociais” (NOGUEIRA, 2013: 4).

Não se pode reduzir as realidades individuais a regras gerais. Podem, sim, haver consonâncias, porém cada ser reproduz suas regras e aprendizados de acordo com o somatório de todas as questões que envolvem família, escola, amigos, parentes, bairro, trabalho, entre tantos outros constructos sociais que possam interagir com sua trajetória.

O Projeto Borboleta tem para essas mulheres um sentido de libertação, no reconhecimento de que o conhecimento liberta e que, após participarem do Projeto,

elas têm tido muitos “*insights*”, até então não percebidos, que vão desde a compreensão e reflexão sobre a violência a que foram acometidas até temas pelos quais elas têm interesse de aprender mais e antes nem imaginavam ter afinidade. Esse olhar pode ser percebido nos relatos que seguem das mulheres.

[...] saindo daquele, do seu casulo e *tá* podendo voar como uma borboleta (DIANA, 47 anos, Auxiliar Administrativa).

Porque o grupo fez *eu vê*, que achava que eu era a única que me sentia culpada eu que sofria violência psicológica essas coisas assim. Muito... só por falar assim eu poder falar já é uma grande ajuda (HELEN, 35 anos, Diarista).

O Projeto se configura como um espaço educativo no qual, além de novas aprendizagens, elas podem exercitar seus direitos. Quando as mulheres passam a participar do Grupo, elas têm acesso às informações relacionadas aos seus processos, a números de telefones importantes através dos quais podem obter informações, conversar com as psicólogas que as atendem. Sentir-se escutada e fazer parte de um grupo de acolhimento, o sentimento de não estarem sós, faz a diferença na reconstrução da trajetória e no enfrentamento da rota crítica.

REFLEXÕES FINAIS

Os espaços escolares e não escolares são importantes para as mulheres vítimas de violência na reconstrução de suas trajetórias. O Projeto Borboleta, por exemplo, representa para elas muito mais que um grupo de acolhimento. É um grupo que, acima de tudo, traz força para atravessar o momento da violência que carrega muito medo e insegurança.

O acesso das mulheres às políticas públicas, considerando não somente espaços como delegacias, hospitais, casas-abrigo, mas iniciando pela informação básica de identificar o que é a violência, ainda é um processo de muita desigualdade, que infelizmente vem carregado de preconceitos e muitos limites, tanto institucionais quanto estruturais. Enquanto algumas mulheres possuem a informação, acesso aos recursos de terapias, advogados, outras tantas não possuem nem acesso à internet e a um celular para realizar a denúncia.

Os relatos das mulheres entrevistadas, demonstrado no *habitus* feminino de submissão, resignação e silêncio, foi construído e internalizado desde muito cedo em algumas famílias, cujo grande objetivo para as filhas era que cursassem o necessário no Ensino Básico para logo trabalhar ou casar e cuidar da casa e dos filhos. Todas essas crenças perpassam, muitas vezes, gerações.

As pesquisas na área da educação ainda são incipientes, mas têm crescido quando o assunto é violência de gênero. Porém, a escola ainda é um espaço onde estes assuntos são vistos como tabus. É urgente que debates sobre gênero, violência e raça sejam cada vez mais difundidos nas escolas, já que as crianças e os jovens trazem esses problemas para a sala de aula e eles devem ser parte do currículo, nos diferentes componentes curriculares.

Isso reforça ainda mais a importância de criar programas de elevação de escolaridade para mulheres vítimas de violência, realizar formações específicas em espaços formativos que não precisam necessariamente ser a escola. Grupos de mulheres, associações, grupos de acolhimento como o Projeto Borboleta, são fundamentais, de acordo com a pesquisa realizada, na busca por uma vida com melhores condições não só financeiras, mas psicológica na restauração da autoestima, autorrealização e reconstrução para uma nova vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; PAIN, Jacques. *La escuela y su violencia: el paralelismo Francia - Brasil*. Montevideo, Uruguay: Organización dos estados iberoamericanos Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 160p.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-79.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p.183-191.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Brasiliense: São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción: critérios y bases sociales del gusto*. Traducción de Maria del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, 2.ed.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Correa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da Violência 2021*. São Paulo: FBSP, 2021.

CHAI, Cassius Guimarães et. Violência institucional contra a mulher: o poder judiciário, de pretenso protetor a efetivo agressor. *Revista Eletrônica do Curso de Direito*. UFSM, v.13, n.2, 2018, p.640-665.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

Coordenadoria Estadual da Mulher em situação de violência doméstica e familiar do Rio Grande do Sul. *Dados do Feminicídio*. Dra. Taís Culau de Barros - Juíza-Corregedora Coordenadora da CEVID/TJRS. 2022. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/wp-content/uploads/sites/7/2022/01/apresentacao-pesquisa-feminicidio.pdf> Acesso em: 20 nov. 2022

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições – Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 49, 2005, pp. 11-42.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MORAES, Eunice Léa de; SILVA, Lucia Isabel Conceição da. Políticas para mulheres e os desafios da institucionalidade. UFPA GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 433 – ANPED Nacional. *Anais*. 38 Reunião Nacional da ANPED, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. *Anais*. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

Pedagogias de la crueldade. Facultad Libre, 2020. 1 vídeo (18:49min) Publicado pela Facultad Libre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djDakZnuQ2g>. Acesso em: 12 nov.2022.

RIBEIRO, Eliane. *Juventudes, direitos e perspectivas de inclusão social*. Videoaula do Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes – 2022.

ROCKWELL, Elsie, et al. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

TAQUETTE, Stella R. (org.). *Mulher Adolescente/Jovem em Situação de Violência: propostas de intervenção para o setor saúde módulo de autoaprendizagem*. Brasília, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

SEGATO, Rita Laura. *Contra-pedagogias de la crueldade*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

TOGNETTA, Luciene. *Bullying e cyberbullying nas escolas*. Videoaula Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes - 2022

WACQUANT, Loic. Esclarecer o habitus. *Educação e linguagem*, ano 10, n.16, p.63-71, jul-dez. 2007.

WACQUANT, Loic. Habitus. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.213-218.

AUTOMUTILAÇÃO, VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO REALIZADA NA ESCOLA

Sirlei de Oliveira²⁵

RESUMO

O presente trabalho trata de um relato de experiência a partir de uma intervenção realizada com alunos de 8º ano, em 2022. Os problemas apresentados pela escola, embora não sejam novos no universo da educação, na contemporaneidade têm se apresentado de maneira muito mais complexa em função do afastamento do convívio social causado pela pandemia. A partir do diagnóstico trazido pela escola, realizou-se a intervenção com os alunos através da realização de Rodas de Conversas, visando escutar e dialogar sobre o tema da violência. Dentre as questões trazidas pelos alunos, estão: a violência física e verbal, a violência sexual, o *bullying*, o autoritarismo de alguns professores, tentativas de suicídio, depressão e a automutilação. Trazemos para o centro do debate a automutilação, por ser uma das violências com aumento significativo nos últimos anos.

Palavras-chave: Automutilação; Escola; Professor; Violência; Juventude.

ABSTRACT

The present work deals with an experience report based on an intervention carried out with 8th grade students, in 2022. The problems presented by the school, although not new to the universe of education, in contemporary times have been presenting themselves in a much more complex way, due to the withdrawal from social life, caused by the COVID19 pandemic. From the diagnosis brought by the school, the intervention was carried out with the students through the realization of Conversation Circles, aiming to listen and also to dialogue on the theme of violence. Among the issues brought up by the students are: physical and verbal violence, sexual violence, bullying, the authoritarianism of some teachers, suicide attempts, depression and self-mutilation. We bring self-mutilation to the center of the debate, as it is one of the forms of violence with a significant increase in recent years.

Keywords: Self-mutilation; Scholl; Teacher; Violence; Youth.

INTRODUÇÃO

Essa produção é um relato de intervenção realizada na escola e visa trazer conhecimentos que possam contribuir com a melhoria do clima escolar. Consequentemente, vai possibilitar o bem-estar dos jovens alunos. Para a elaboração do conteúdo que ora se apresenta, lançamos o olhar aos conhecimentos adquiridos no decorrer do *Curso de Aperfeiçoamento Juventudes, Espaço Escolar e Violências: uma*

²⁵ Assistente Social – Prefeitura de São Leopoldo RS. Mestre em Serviço Social pela PUC/RS, Doutoranda no PPGEDU Unisinos – Linha de Pesquisa III - Educação, Desenvolvimentos e Tecnologias, orientador Carlos Alfredo Gadea Castro.

proposta de intervenção social, que se somaram aos conhecimentos adquiridos na trajetória profissional.

Para discorrer sobre a automutilação, buscou-se embasamento nos conhecimentos produzidos por pesquisadores e estudiosos do tema e, para trazer mais elementos sobre o assunto, o texto contém dados coletados nas Rodas de Conversas e em entrevista realizada com professores e alunos. Trate-se de um relato de experiência de uma realidade local, porém a violência no meio escolar é um problema macrossocietário, que, portanto, também é objeto de estudo e preocupação da sociedade e do poder público.

A violência atinge a todos, mas a primeira preocupação deve ser com a população juvenil, considerando o processo de desenvolvimento físico, mental, social e espiritual em que se encontram. Por estarem nesse processo de desenvolvimento, os jovens sofrem maiores danos do que adultos. A reflexão sobre o problema da automutilação praticada por adolescentes, remete a pensar na proteção social e condição de direito desses adolescentes, assim como no dever do Estado de colocá-los a salvo de todas as formas de violência, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 5º: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, a produção dessa escrita buscou contemplar aspectos que possam contribuir com o entendimento sobre as violências que se fazem presentes na escola, perpetrando a violação dos direitos dos jovens alunos.

O trabalho se divide em três partes: na primeira parte, apresenta-se a discussão teórica acerca do tema da automutilação, trazendo para o debate alguns pesquisadores e estudiosos do tema, bem como alguns dados sobre suicídio, lesões autoprovocadas e evoluções sobre a taxa de mortalidade de jovens por região do país, ainda dados relatados por professores sobre a automutilação na escola; na segunda parte, o debate se ancora no relato da intervenção realizada na escola, especialmente na fala trazida pelos alunos, com o objetivo de identificar os tipos de violência na escola, mediante os sentidos conferidos pelos próprios jovens e visando à prevenção, identificação das

violências ocorridas na escola com a população juvenil. Já nas considerações finais, salienta-se a importância de intervir com a população juvenil, ao reforçar a necessidade da escuta desses jovens e suas famílias.

AUTOMUTILAÇÃO: O ATO DE MARCAR O PRÓPRIO CORPO

E Clarisse está trancada no banheiro
E faz marcas no seu corpo
com seu pequeno canivete
Deitada no canto, seus tornozelos sangram
E a dor é menor do que parece
Quando ela se corta ela se esquece
Que é impossível ter da vida calma e força
Viver em dor, o que ninguém entende
Tentar ser forte a todo e cada amanhecer
[...] Clarisse só tem 14 anos...
(Clarisse - Legião Urbana)

O problema sobre a automutilação ainda é um tabu na sociedade. Embora essa prática entre os adolescentes em idade escolar tenha crescido de forma expressiva nos últimos anos, ainda é um assunto pouco estudado e debatido, diferentemente de outras formas de violência. A automutilação não é mostrada ou divulgada na televisão, nos jornais ou telejornais, nas redes sociais entre outros meios de comunicação. É uma violência que se esconde, não só pelas roupas longas ou compridas dos adolescentes, mas, acima de tudo, é escondida e velada pelo tabu que existe em relação à violência autoinfligida. A automutilação não é um problema ou assunto novo na sociedade, porém é invisibilizado.

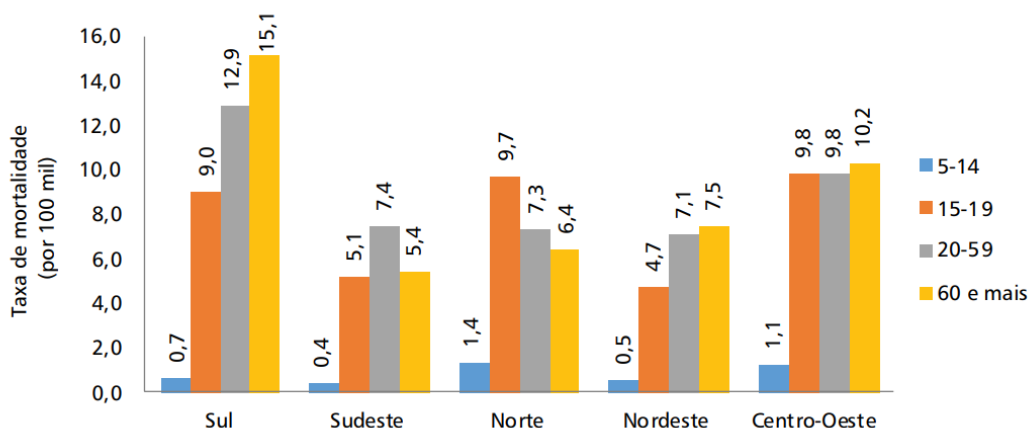
Ainda que os números dessa violência autoinfligida tenha crescido de forma expressiva nos últimos anos, continua sendo um problema pouco pesquisado, compreendido, debatido ou falado. A automutilação, conforme Aratangy (2018), é uma prática que ocorre de maneira secreta e tende a ser ocultada, logo, é difícil falar de estatísticas, pois não se tem dados reais, mas é notório que mais jovens têm buscado ajuda por estarem se automutilando. Por existirem poucos estudos e uma literatura ainda escassa sobre a automutilação, não existem muitas informações e pouco se fala sobre esse problema, presumindo-se, inclusive, ausência de dados e de notificação aos órgãos públicos responsáveis pelo atendimento direto aos adolescentes automutilados.

De acordo com o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021: 03) sobre suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil, a evolução das taxas de mortalidade, entre os anos de 2010 e 2019, tiveram como maiores atingidos os adolescentes, [...] “[...] sofreram um incremento de 81% no período, passando de 606 óbitos e de uma taxa de 3,5 mortes por 100 mil hab., para 1.022 óbitos, e uma taxa de 6,4 suicídios para cada 100 mil adolescentes”.

O Boletim destaca também, que a Região Sul do país, é a que está com as maiores taxas de mortalidade de adolescentes por suicídio, com idades entre 15 e 19 anos. Enfatizando, o estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, respectivamente 11,8 e 11,0 por 100 mil habitantes.

Figura 1 - Taxas de mortalidade por suicídio segundo faixa etária e região geográfica.

Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM)



Segundo Fortes e Macedo (2017: 354), o distúrbio da automutilação é caracterizado por machucados que, na maioria dos casos, não são feitos com o objetivo de tirar a própria vida, mas sim de provocar dor. É um comportamento de autodestruição oriundo de um desejo de se punir. Essa dor materializa-se no sentimento de tristeza, angústia ou raiva de si mesmo. “Os cortes autoinfligidos envolvem certa relação entre o corpo próprio e a expressão do sofrimento, e não a intenção de se matar”. Os machucados geralmente são superficiais, pequenos e em regiões que podem ser encobertas ou escondidas por roupas, como a parte interna dos braços e das coxas. Esse comportamento vai desde a provocação de lesões leves, como arranhar a

pele com as unhas ou se queimar com pontas de cigarros, formas moderadas, como cortes superficiais nos braços, ou atingir formas mais graves.

A Lei 13.819 institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a qual determina que sejam notificados os Conselhos Tutelares e os estabelecimentos de saúde, as ocorrências de automutilação e tentativas de suicídio. No Artigo 3º da referida Lei, está destacada a necessidade da articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades e setores institucionais das diversas políticas sociais, como: saúde, educação, assistência social, segurança pública e conselho tutelar. Nessa articulação intersetorial, segundo mencionado na Lei, propõe-se envolver profissionais da psicologia, do serviço social, da pedagogia, da medicina, da enfermagem, assim como determinados atores diretamente envolvidos com o fenômeno, como os pais, professores, a comunidade em geral e, especialmente, os próprios gestores das políticas sociais.

Bernardes (2015) traz dados muito importantes na busca por compreender qual é o sentido da automutilação para os adolescentes, destacando que, no trabalho profissional desenvolvido no atendimento da saúde mental e atenção psicossocial de adolescentes, identificou-se a crescente prática da automutilação, assim como o aumento significativo de internações hospitalares e pontua algumas semelhanças no relato desses adolescentes, dentre as quais:

- eles conhecem alguém que já praticou a automutilação;
- muitos leram sobre o assunto na internet;
- outros conhecem famosos/artistas que praticam ou praticaram;
- acreditam servir de modelo para outros jovens;
- acreditam que a “dor da alma” é intensa e a automutilação ameniza essa dor.
- A automutilação consiste em autoferir-se, machucar-se, ou provocar lesões.

Os adolescentes que chegavam ao hospital apresentavam, na sua maioria, cortes superficiais, lesões que não precisavam de sutura ou tratamento específico para os cortes e em lugares como punhos, antebraços, parte anterior das pernas e abdômen, sendo mais comum os cortes nos punhos. Os cortes eram realizados com navalha, estilete, faca ou mesmo lâmina de apontador de lápis. No entanto, quando havia reinternação dos adolescentes, as lesões eram mais profundas, muitas vezes havendo necessidade de sutura e, em alguns casos, acompanhadas de tentativa de suicídio por ingestão de medicamentos (BERNARDES, 2015:21 – 22).

As contribuições de Bernardes (2015) possibilitam perceber que a automutilação é um alerta de que alguma coisa não está bem com esse adolescente, e reforça a importância dos adultos, pais, professores e outros profissionais que possuem contato com esses adolescentes terem olhares atentos. O olhar deve ser no sentido da mediação, o olhar que produz significado. Não apenas um olhar que se olha no olho, mas aquele olhar humano, que inclui, toca, faz o adolescente se sentir parte.

Fortes e Macedo (2017) destacam que acontecimentos dolorosos ou penosos antecederam o início da automutilação, como o falecimento de um familiar, um namoro que terminou, violências no ambiente doméstico. As autoras reforçam ainda sobre acontecimentos que produzem ou produziram uma dor psíquica insuportável, com a qual o adolescente não consegue lidar, assim, como outras violências vivenciadas, incluindo as violências referidas no Guia Intersetorial de Prevenção do comportamento suicida de crianças e adolescentes (2019: 19). “[...] violências, não só aquelas explícitas como o *bullying*, como também a discriminação presente em discursos e “brincadeiras” perpetuados por colegas, professores/as e outros profissionais envolvidos no processo educativo”.

Conforme o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (2021), com relação às notificações de violências autoprovocadas, em 2019, foram registradas 124.709 lesões autoprovocadas no país, um aumento de 39,8% em relação a 2018. Esses dados sobre violências autoprovocadas corroboram as informações trazidas por Figueiredo (2022)²⁶, referentes a dados obtidos em intervenção²⁷, realizada em escolas do Rio Grande do Sul e do Ceará. Conforme o relato de Figueiredo, os problemas encontrados nessas escolas chamaram a atenção dos pesquisadores que estavam realizando a

²⁶ Fala proferida em vídeo aula, do Curso *Violências e Intervenção Social na Escola*. Curso ofertado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil).

²⁷ Programa Convivência e Prevenção das Violências nas Escolas FLACSO – Brasil. Proposta de Intervenção (inovação) nas escolas a partir de diagnóstico sobre convivência e violência escolar, tendo como objetivo central a elaboração de um planejamento participativo, interdisciplinar e intersetorial com vistas a melhoria do clima escolar e a redução das violências. Em 2015, em parceria com o MEC, o Programa foi realizado em 140 escolas de 7 capitais brasileiras. Em 2016-2017, a proposta foi adaptada para um Programa em parceria com o BID, envolvendo escolas, 25 em Fortaleza e 25 em Porto Alegre, sendo 40 escolas controle e 10 experimentais, envolvendo pesquisas qualitativas e *surveys* e planejamento participativo.

intervenção. Eles identificaram pelos relatos dos adolescentes a depressão, vários casos de automutilação, desmotivação e baixa autoestima nesses estudantes. Ainda, destacou-se riscos de agressões nas relações interpessoais, com ênfase ao autoritarismo dos professores, conflitos nas questões sexistas, o uso de drogas lícitas e ilícitas e a LGBT Fobia. Todos esses itens eram questões que os alunos sinalizaram como algo ruim na escola, que precisava ser mudado para reduzir à violência no ambiente e melhorar o clima na escola.

Na contemporaneidade, a automutilação se manifesta como uma violência identificada em números expressivos, suas manifestações têm sido explicitadas e identificadas pelos professores. O aumento expressivo também é mencionado na área médica. “Os estudos médicos indicam que nos últimos anos essa prática vem aumentando, em especial entre o público adolescente, tanto em meninas como em meninos” (ARATANGUY, 2018:09). Também não é uma violência característica somente ocorrida nas grandes metrópoles. A automutilação está presente em cidades pequenas e longínqua dos grandes centros urbanos também, constatada numa pequena entrevista realizada com uma professora de uma escola localizada no interior do estado do RS, a 500 km de Porto Alegre, no mês de setembro de 2022. Ao questionar a professora sobre a existência da prática de automutilação pelos adolescentes da escola em que ela trabalha, obtivemos o seguinte relato:

A gente tem vários casos, quase todos os dias, todo dia, tu vais atender um aluno que está com problemas. Tu olhas e ele está com as pernas cortadas, os braços cortados. Alguns é recente, outros já está cicatrizado e acabam cortando de novo. Umas coisas assim, que a gente não entende, não consegue entender. O que elas relatam assim, é que não é uma coisa para se matar, pois elas sabem que não vão morrer com aquilo ali, mas elas fazem porque sentem uma dor interior muito grande, e é uma forma de amenizar aquela dor que elas sentem, é tentando fazer um ferimento exterior para tentar amenizar o sofrimento. Na verdade, elas dizem que não sentem quando estão se cortando, dizem que não dói, por que a dor interna, que elas sentem é tão grande, que aquele experimento de se cortarem não é um sacrifício. Nossa, é quase todos os dias, sabe. Não é fácil o que a gente passa na escola, os jovens assim tem problemas na escola de todas as formas. Ontem, por exemplo, eu atendi duas com ansiedade, aqui tem bastante crise de ansiedade. Aí tu socorres uma, com crise de ansiedade chorando, não querendo viver. Aí outra aluna enxerga e como são amigas, dá uma crise na outra também. Eu tirei uma e coloquei sentada ali fora da sala para tentar ventilar porque tu não sabes mais o que fazer, porque tu já atendeste várias vezes sabe. E a gente já encaminhou para a psicóloga e a assistentes social, ali para eles, porque foge do nosso controle, porque a gente não tem uma

preparação para isso, então, a gente faz o que dá na escola, de conversar e ouvir eles, mas não sabemos tratar a causa, daí acabamos encaminhando. Aí tem umas que dão umas crises feias, desmaiam, endurecem, falta ar, não conseguem respirar.

A entrevista com a professora foi transcrita para que auxilie na reflexão sobre a automutilação como um fenômeno que vem afetando a escola, com o qual os professores, muitas vezes, não sabem como agir diante de algo grave, que precisa ser enfrentado por um conjunto de conhecimento, com profissionais de outras áreas. A automutilação, por ser um problema multifatorial, precisa uma intervenção de forma qualificada, de acordo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escola é um espaço de violências perpetradas tanto por alunos como por professores e outros integrantes do fazer pedagógico da escola. Para esclarecer como se configuram essas violências, buscamos Charlot (2002), o qual analisa o fenômeno da violência escolar sob mesmo o ângulo que os sociólogos franceses abordam o tema e as distinções necessárias sobre o conceito: violência na escola, à escola e da escola. Seguem as definições interpretadas conforme a ótica de Charlot:

- **Violência na escola** - acontece dentro do espaço escolar, sem possuir relação com a instituição escolar e suas atividades prestadas. Como, por exemplo, um acerto de contas entre grupos, que adentram o ambiente escolar para realizar essa disputa. Disputas que são do entorno da escola, do bairro, mas que a escola se apresenta como o espaço que propicia esse encontro para acerto de contas;
- **Violência à escola** - relacionada às atividades da instituição escolar. Quando, por exemplo, os alunos provocam algum tipo de depredação no prédio, batem portas, quebram ou empurram carteiras, insultam os professores com palavrões. É uma violência direcionada, especificamente, à instituição e àqueles que a representam;
- **Violência da escola** - uma violência institucional simbólica que os alunos vivenciam pela forma como são tratados no ambiente escolar. Pode-se dizer que aqui nessa modalidade há uma inversão, o agressor e o agredido, invertem-se. É uma forma de violência praticada pela escola contra seus alunos, das mais diversas maneiras. Pode ser na atribuição de notas, tratamentos considerados injustos ou racistas pelos alunos, entre outros.

Sobre violência da escola, salienta Abramovay (2015: 31) que cultura escolar molda um clima de violência na instituição pela sua organização, por exemplo: “como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; projeto político-pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos”. Para Abramovay, essas questões geram tensão no relacionamento entre os alunos, professores e demais atores sociais da escola.

Para identificar nos adolescentes a prática de automutilação, Quesada (2020) fornece alguns subsídios que podem auxiliar os profissionais, como os professores, que convivem com seus alunos por um período diário considerável, assim como outros profissionais que atendem ou mantêm contato de alguma forma com esses adolescentes, alertando-os para prestarem atenção aos sinais ou fatores, que podem ser da rotina cotidiana; psicossociais; externos e alheios a vontade do adolescente.

- **da rotina cotidiana:** uso de vestimentas para cobrir partes lesionadas do corpo, mesmo em ambientes quentes; resistência a atividades físicas que anteriormente eram praticadas pela pessoa, especialmente aquelas em que as partes lesionadas poderão ficar à mostra.
- **psicossociais:** frequente isolamento social; quadros reiterados de impulsividade, irritabilidade e agressividade; baixa autoestima com autocrítica exacerbada; autocobrança excessiva; falta de motivação; presença de algum transtorno alimentar; alterações de sono; falta ou diminuição da higiene pessoal.
- **externos e alheios à vontade do adolescente:** *bullying* ou *cyberbullying*; falta de afeto e atenção familiar; falta de reconhecimento e valorização.

Conforme Falcão (2021), o sofrimento vivenciado pelos que praticam automutilação convoca profissionais das mais diversas áreas, como psicanalistas, psicólogos, assistentes sociais, professores, pedagogos, enfermeiros e conselheiros tutelares. Ainda enfatiza a autora que automutilação traz preocupações a outras pessoas no entorno daqueles que se autoagridem, como pais, amigos e demais familiares.

METODOLOGIA

Através de Rodas de Conversas, foram introduzidas as modalidades de violências que podem ser praticadas contra a população juvenil. O diálogo com os jovens estudantes acerca do tema das violências buscou identificar quais as formas de violência existentes na escola, assim como trabalhar na prevenção a este fenômeno. Essa metodologia possibilitou aos jovens alunos expressarem os seus entendimentos sobre o que compreendem sobre violências. A metodologia Roda de Conversa foi aliada a dinâmica de introdução ao diálogo com os jovens, com a técnica “do novelo de lã”, como forma de envolver todos os alunos no diálogo de uma maneira lúdica.

Freire (1996: 113) nos diz que, se o sonho que nos anima é o sonho democrático e solidário, não podemos falar aos outros de cima para baixo, como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, pois é escutando que aprendemos a falar com eles. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele”). As rodas de conversas se mostraram uma metodologia adequada, que permitiu a escuta sensível e possibilitou conhecer o significado das palavras, das emoções e as reações dos jovens.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Se, para o essencial, os adolescentes levam a vida “numa boa”, 15% deles se sentem em contradição com o mundo e passam por períodos de angústia ao longo dos quais se sentem em perigo, atravessando o que o vocabulário da saúde pública denomina hoje comportamento de risco.
(BRETON, 2018)

As Rodas de Conversa com cada uma das turmas foram experiências únicas e peculiares, pois trouxeram à tona as narrativas dos alunos, cada um com suas particularidades que se fortaleceram nas narrativas coletivas através da fala e da escrita dos alunos.

Com a pandemia do Covid-19, no ano de 2020, houve o fechamento para atendimento presencial de alguns serviços da rede de atendimento, como: escolas, serviços da política de Assistência Social, Centro de Referência em Assistência Social – CRAS, Centro Especializado em Assistência Social – CREAS e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, além do Conselho Tutelar entre outros. Assim, com

o isolamento social, no atendimento remoto, perderam o contato direto com a população que demandam esses serviços.

Ao retornarem com o atendimento presencial no ano de 2021/2022, as escolas, assim como os demais serviços, obtiveram um volume expressivo de demandas relacionadas às expressões da questão social, dentre as quais as violências no meio escolar. Outro aspecto muito visível nesse momento, é a pobreza e a fome, as filas nas portas dos açougues na busca de restos ossos, acumulando-se a filas nos serviços da política da assistência social em busca de atualizarem cadastros na tentativa de receber algum benefício socioassistencial, inclusão em programa de transferência de renda, alimentos entre outros. Essa é a realidade dos alunos e suas famílias nesta escola. A escola está inserida em um território com alto índice de pobreza, tráfico de drogas, prostituição, desemprego, entre outros agravos, que torna população bastante vulnerável, especialmente os jovens.

Conforme relato da escola, na escuta realizada²⁸ com os supervisores pedagógicos, direção escolar e professores, eles relataram terem dificuldades para a condução das aulas de forma produtiva no retorno ao ano letivo de 2022 no sistema presencial, após o isolamento social e ensino remoto por dois anos. Segundo relato da escola, os alunos retornaram ao ano letivo presencial bastante agressivos, indisciplinados, com sono ou cansaço, irritados, o que desencadeou várias violências no ambiente da escola. Ainda há relatos de que os jovens, possivelmente, estão usando substâncias na falta de ou em substituição da cocaína. A escola relata que nunca foi tão desafiador para os professores, como tem sido nos últimos anos, tanto no ensino remoto como agora no retorno ao presencial. Os professores relatam estarem preocupados, pois o mal-estar social e emocional dos alunos está interferindo na rotina da escola e no aprendizado. Esses profissionais não se sentem preparados, suficientemente, para atuarem de forma efetiva no enfrentamento dessas questões sociais.

A escola deve ser um espaço de cuidado, proteção, socialização e estabelecimento de importantes vínculos, assim, o *lócus* privilegiado para a

²⁸ Pela autora dessa produção, conjuntamente com uma psicóloga da SMED e estagiárias de serviço social.

identificação precoce de violências de qualquer natureza. Nesse sentido, buscou-se saber sobre as questões da vivência na escola a partir das falas dos alunos, com a realização de Rodas de Conversas. Foram realizadas com os alunos de todas as turmas do 8º ano e os mesmos relataram práticas de *bullying*; racismo; assédio sexual; alguns relatos de desgosto com professores que se mostram muito autoritários; tentativas de suicídio; depressão; tristeza demonstrada com choro ao relatarem óbitos de familiares pelo Covid-19; brigas na saída da escola e a automutilação.

A automutilação, embora expressa verbalmente pelos jovens, apareceu na escrita nas atividades dinâmicas desenvolvidas nas rodas de conversas. Percebeu-se alguns alunos usando roupas extremamente compridas, tapando mãos e rosto, indicativos da prática da automutilação. Isso se confirmou no relato escrito, nas atividades desenvolvidas com essas turmas. A automutilação apareceu como uma violência bastante velada nessa escola, tanto pelos professores como pelos alunos. Os alunos não se sentem à vontade para falar sobre a automutilação, sentem-se desconfortável e muitos deles não sabiam o que significava a palavra autoagressão.

Ainda nos relatos desses alunos, eles demonstraram muitas dúvidas sobre determinados assuntos, não sabiam com quem podem contar para ter ajuda, para esclarecê-los sobre determinados assuntos. A exemplo das violências, a quem devem se dirigir? O que é considerado violência? Como a violência sexual, que ainda não é falada em função do tabu e, com isso, muitos jovens a praticam por desconhecimento.

Nesse sentido, Breton (2017) refere que quando os jovens não recebem orientações e se deparam com uma multiplicidade de possibilidades de escolhas, eles se sentem numa busca infinita pelo reconhecimento dos outros, também na busca infinita de sentido para sua própria vida. O autor chama a atenção, fazendo-nos questionar sobre a responsabilidade de cada um, pois “[...] ao mesmo tempo em que demonstram o desejo de voar com as próprias asas, necessitam da transmissão dos mais velhos sobre o valor simbólico da vida” (2017:14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A automutilação se caracteriza como uma violência que, devido à complexidade, exige intervenções multiprofissional e intersetorial. Sendo de suma importância que a

escola, ao identificar, tome as providências junto a rede de serviços disponível no âmbito do Estado. Não se pretende aqui trazer conclusões definitivas acerca desse tema, mas é importante destacar o aumento significativo de diversas violências na escola, em especial a automutilação. O retorno presencial a escola desafia os trabalhadores da política da educação, dentre eles os assistentes sociais.

Percebe-se a importância de realizar a escuta desses alunos e suas famílias, dentro da proposta de romper com os muros institucionais, considerando a gravidade das sequelas causadas pela violência, tanto para os envolvidos diretamente, como para aqueles que a presenciam. Escutar, dialogar e intervir com os jovens estudantes e suas famílias torna-se necessário e se mostra como uma estratégia importante na política da educação.

A política da educação deve expandir o olhar na identificação de fatores ou causas que desencadeiam as práticas da automutilação e outras formas de violências e, nesse âmbito, é necessária e urgente a inserção de profissionais de outras áreas, como psicólogos e assistentes sociais, os quais, adensam ao conjunto escolar com elementos que auxiliem na análise das expressões da questão social e em posterior intervenção. Por fim, esperamos que este ensaio possa suscitar novas reflexões e análises que contribuam na efetivação do atendimento integral dos adolescentes, conforme previsto no ECA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriamet allii. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p. ISBN: 978-85-60379-30-9 Edição: 1 Ano de Edição: 2015 Local de edição: Brasília-DF.

ARATANGY, Eduardo Wagner et al.. *Como lidar com a automutilação: Guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação*. 5ª. Ed. – São Paulo: Hogrefe, 2018.

BERNARDES, Maiara Suela. *Tornar-se (in) visível: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam*. Dissertação de Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial – UFSC, 2015.

BRASIL. *Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde*. Volume 52; Número 33 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico. Perfil epidemiológico dos casos notificados de violência autoprovocada e óbitos por suicídio entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 2011 a 2018. Volume 50, setembro de 2019.

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei n. 8069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *Lei n.º 13.819*, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, 93 de 3 de junho de 1998. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2019a. Disponível: <https://bit.ly/32a5nob>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRETON, David Le. *Desaparecer de si: uma tentação contemporânea*. Tradução Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BRETON, David Le. *Uma breve história da adolescência*. Tradutores: Andréa Máris Campos Guerra et al. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017. 160 p.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 04, nº 08, jul/dez 2002, p. 432 – 443.

FALCÃO, Juliana. *Cortes & Cartas: estudos sobre automutilação*. – 1, ed.- Curitiba: Appris, 2021. 157 p

FORTES, Isabel; MACEDO, Mônica Medeiros Kother. Automutilação na adolescência - rasuras na experiência da alteridade. *Psicogente*, 20 (38): pp. 353-367. Julio-diciembre, 2017. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353.pdf>
Acesso, em 28/03/ 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leituras)

RIO GRANDE DO SUL. Comitê Estadual de Promoção da Vida e Prevenção do Suicídio do Estado do Rio Grande do Sul/ Comissão da Criança e do Adolescente. **Guia Intersetorial de Prevenção do Comportamento Suicida entre crianças e adolescentes**, 2019.

QUESADA, Andreia Amaro. *Noções gerais sobre automutilação*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

A NOÇÃO DE VIOLÊNCIA NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Izaquiel Arruda Siqueira²⁹

RESUMO

O presente texto, fruto de uma tese de doutorado em andamento, busca compreender quais as contribuições da noção de violência no pensamento de Hannah Arendt frente à educação escolar. A metodologia que orientou este trabalho foi a bibliográfica, pois todo material utilizado foi composto por textos. Os resultados apontaram que Arendt buscou compreender a violência em suas dimensões conceituais a partir do que observou no contexto social. Para ela, há uma confusão quando se pensa a violência e o poder e é preciso delimitar. Percebeu-se, ainda, que a violência escolar tem crescido nos últimos anos e tratar deste problema torna-se uma atitude que não diz respeito apenas aquelas pessoas que estão envolvidas com a educação formal. A violência que acomete o âmbito da educação é de responsabilidade de toda uma comunidade política.

Palavras-chave: Educação; Violência escolar; Hannah Arendt; Poder; Violência.

ABSTRACT

This text, the result of a doctoral thesis in progress, seeks to understand the contributions of the notion of violence in Hannah Arendt's thinking regarding school education. The methodology that guided this work was the bibliography, because all the material used was composed of texts. The results showed that Arendt sought to understand violence in its conceptual dimensions from what she observed in the social context. For her, there is confusion when thinking about violence and power and it is necessary to delimit. It was also noticed that school violence has grown in recent years and dealing with this problem becomes an attitude that does not concern only those people who are involved with formal education. The violence that affects the scope of education is the responsibility of an entire political community.

Keywords: Education; School violence; Hannah Arendt; Power; Violence.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate em torno do conceito de violência tem crescido, ainda que timidamente, no âmbito acadêmico³⁰. O crescente número de pesquisadores

²⁹ Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Doutorando e Mestre Educação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/CE/UFPE); Área de pesquisa: Filosofia da Educação; Email: izarsiq@gmail.com.

³⁰ Autores que têm discutido a violência: Judith Butler (2021), Reinaldo José Lopes (2021), Elsa Dorlin (2020), Byung-Chul Han (2017), Slavoj Žižek (2014), dentre outros, o que possibilita uma compreensão e importante contribuição sobre os estudos de violência. Como, também, textos de autores já bem conhecidos: Hannah Arendt (2013), Domenico Losurdo (2012), Maria Cecília Minayo (2006), Miriam Abramovay (2002), Yves Michaud (1989).

que tem estudado a violência, não só enquanto conceito, mas enquanto fenômeno, demonstra que a relevância de tais discussões contribui para a busca de uma maior compreensão perante o mundo e perante cada um de nós, sujeitos de uma condição marcada pelas experiências mundanas. Como diz Boaventura de Souza Santos, todo conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 2010).

A reiterada preocupação sobre a violência evidencia que os problemas sociais, políticos e, por que não, educacionais precisam ser observados com mais acuidade. É notório que as explicações encontradas para problemas que acercam estes âmbitos são insuficientes para compreender as crises gestadas no mundo moderno. Estas crises alcançaram os dias de hoje e abriram uma fenda no espaço público, que gerou seu esgarçamento e reverberou seus males nas instituições. A forte presença da violência em nossa sociedade e, especificamente, nos espaços institucionais é uma das consequências desta fenda.

Diante disso, o presente artigo arrisca-se a tecer uma reflexão sobre a violência, partindo de sua vinculação à política – como fez Hannah Arendt – para o âmbito escolar. Pretende-se não somente refletir sobre a própria violência em suas conexões conceituais e fenomênicas, mas buscar uma maior compreensão sobre uma de suas manifestações ou modalidades mais próximas do ofício do professorado, que é a violência escolar.

Posto isto, tem-se como objetivo geral: compreender o conceito de violência no pensamento de Hannah Arendt e sua contribuição para o processo formativo escolar. E como objetivos específicos: a) analisar o conceito de violência no pensamento arendtiano; b) refletir sobre as configurações de violência no contexto do processo formativo escolar; c) examinar as experiências de violência escolar à luz da teoria arendtiana.

UMA JUSTIFICATIVA POSSÍVEL

As inquietações que motivam este trabalho derivam, primeiramente, da minha experiência profissional enquanto professor na Educação Básica. Durante essa experiência, presenciei vários episódios de violência entre alunos, professores e gestão

na rede privada e na rede pública de ensino. Todavia, o encontro com a violência não veio apenas no espaço ocupado pela docência.

Como aluno da rede pública, transitei por vários papéis frente ao fenômeno da violência: ora fui vítima, ora fui agressor, ora fui espectador, ora fui defensor de quem sofria violência, ora fui *bully-victim*³¹. Estes papéis exercidos têm ajudado na organização dessas memórias e na busca por uma compreensão não apenas teórica, mas existencial.

O filósofo e hermenêuta Emerich Coreth (1973) diz que o encontro com o sentido de algo não se dá apenas por uma compreensão teórica, mas também por uma compreensão prática. Para ele, não se diz apenas que “compreendo alguma coisa”, vai-se além quando se afirma que “entendo de alguma coisa”. Assim, esta coisa é familiar e, no trato com ela, abrem-se contextos de sentidos e de finalidade. Revisitar essas memórias e organizá-las internamente auxilia no trato com o tema.

Outra inquietação que vem justificar este texto parte da curiosidade epistêmica sobre a violência escolar enquanto conceito e fenômeno, a partir de uma perspectiva outra que não aquela comumente atrelada às discussões sobre o tema no meio acadêmico. Geralmente, quando se trata desta questão, busca-se na literatura os mesmos autores, e se tem a impressão de que o problema está saturado. Esta pesquisa, como foi ressaltado, terá como suporte a teoria arendtiana, a qual não é habitualmente estudada para pensar o fenômeno que este trabalho se propõe a estudar. Talvez isto aconteça porque o foco de Arendt ao pensar a violência não é a escola, mas a política.

E, para além destas inquietações, o desejo de continuar os estudos em torno do pensamento de Hannah Arendt emerge como um diálogo iniciado desde a pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada: Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar, defendida em julho de 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da UFPE (PPGEdu/CE/UFPE), sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner.

³¹ De acordo com Samivalli et al. (1998), o *bully-victim* pode ser caracterizado como uma situação em que o indivíduo assume um duplo papel, ora agressor ora vítima.

O propósito da pesquisa de mestrado foi entender qual o lugar do pensamento na educação escolar contemporânea. Sabe-se que a educação escolar vem sofrendo diversas investidas de grupos econômicos e do próprio agir instrumental da política e dos governos. Diante desta constatação, tornou-se necessário pensar esses dilemas, a fim de compreender como esta mesma educação tem sentido o impacto do neoliberalismo e como isso reverbera na possibilidade da prática do pensamento no contexto escolar.

O estudo revelou algumas questões importantes: a primeira foi que a crise na educação, vista do ponto de vista arendtiano, trazia elementos pontuais gestados a partir de uma crise política do mundo moderno. Esta crise, não findada, chegou aos nossos dias, reconfigurada e se manifestada a partir de outros e novos dilemas.

Subsiste nesse mundo uma ausência de sentido, um esvaziamento das próprias razões que compõem a condição humana. Influenciado pelo neoliberalismo, o ser humano tornou-se capaz de reduzir sua existência a uma mera subsistência, em que a fabricação e o consumo erguem-se como ato primordial, e extinguem os sentidos do ser e estar no mundo, “[...] em outras palavras, a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado” (Arendt, 2014: 192).

A segunda ofereceu condições de entender o pensar como uma busca de significados, construídos através do diálogo interior. Para Hannah Arendt, o pensamento seria como uma espécie de “dois em um”: um diálogo de mim para comigo mesmo, no qual estou a sós. Contudo, este voltar-se a si para pensar as coisas do mundo, as experiências da vida, não é um movimento de isolamento, mas um diálogo no qual se leva em consideração os pontos de vistas dos outros e procura-se formar o seu próprio, sempre em busca de uma significação para algo que acontece.

A terceira foi que o lugar do pensamento na educação escolar ainda não é privilegiado. A escola contemporânea vem se afastando, cada vez mais, de seu significado originário e sentido de sua existência na sociedade. Está deixando de ser o lugar do livre pensamento para ser o lugar da domesticação do pensamento. E isto denota que a crise política do mundo moderno ainda afeta a educação de várias outras

formas, sobretudo, aprofundando a condição do *animal laborans* dentro do âmbito escolar.

Pode-se entender, a partir de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2017), que as instituições educativas (a educação escolar) passam por um vazio que afeta os sentidos ético-políticos de sua existência. Porém, mesmo diante desse prognóstico, não se deve colocar a dimensão de um sentido prático de lado, mas não pode, igualmente, formar só para isto. A escola está para além de uma instrumentalização da existência e das coisas.

É óbvio que não se pretende que a educação escolar se desvincule das necessidades biológicas da vida ou da capacidade humana de fabricar objetos e coisas úteis. Com base na compreensão de educação a partir de Arendt, a educação escolar, enquanto formação humana, deve ter como orientação o fato de a natalidade³² se constituir razão fundante de sua existência e não outro fim. Para a filósofa, “a essência da educação é a natalidade” (ARENDR, 2013: 223).

Para o caminho que se pretender seguir neste trabalho, é sabido que o amparo em teóricos que discutiram a questão da violência é necessário. Hannah Arendt se coloca, deste modo, como a teórica principal a partir das obras: Sobre a violência (2013), Sobre a revolução (2011) e A condição humana (2014). De forma ancilar, outras discussões serão excepcionalmente significativas para o desenvolvimento da pesquisa.

Por último, para caminhar junto à pesquisa tecida no curso de mestrado, pretende-se orbitar em torno de outro tema do pensamento de Arendt. É um esforço para compreender questões mais específicas e que não confinem o pensamento apenas naquilo que já foi dito. Antes, é uma mirada para a realidade escolar e social, a fim de

³² Vanessa Sievers Almeida reflete sobre este conceito da seguinte forma, que nos parece muito fiel à ideia de Hannah Arendt: “A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Neste lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele (ALMEIDA, 2011: 21)”. É através da natalidade que as crianças agirão futuramente neste mundo que existe e que não é, somente ou simplesmente, o que nos rodeia, mas um espaço, antes de tudo, formado pelo trabalho, pelos artefatos que são resultado da atividade da fabricação e pela ação. Neste mundo criamos formas de convivência onde nossas relações trazem o aspecto primordial da pluralidade, que é algo absolutamente político, ou seja, artificial. E a natalidade terá papel fundamental diante disso (SIQUEIRA, 2019: 32).

possibilitar ao pensamento um sentido (Arendt, 2014). Mediante isso, ensaia-se possíveis reflexões para o questionamento: qual a noção de violência no pensamento arendtiano e as possíveis contribuições para pensar a educação escolar?

EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO: NOTAS METODOLÓGICAS

A metodologia que orienta este trabalho é inteiramente bibliográfica, uma vez que todo material utilizado é composto por textos. A técnica da hermenêutica tem assegurado fidedignidade à interpretação destes materiais. A tentativa de uma compreensão fundamentada hermeneuticamente procura trazer à luz o genuíno sentido do que se é estudado. Compreender é, antes de tudo, apreender o sentido a partir de uma compreensão humana, objetiva, prática, histórica e da natureza (CORETH, 1973).

O ato de compreender é humano porque se dá no diálogo (*διάλογος*) estabelecido entre pessoas, no qual se sobressai um intercâmbio de sentidos através da linguagem. A compreensão linguística necessita de uma estrutura inteiramente dialogal para que haja a travessia, o encontro, a busca. Para os gregos antigos até Aristóteles, o diálogo tratava-se de uma conversa, uma discussão, um ato de perguntas e respostas entre pessoas que têm um interesse em comum: a busca por sentidos (ABBAGNANO, 2007: 323). Todavia, inerente à compreensão humana, há uma compreensão objetiva, que é manifestada com o tempo. Para Coreth,

Essa objetivação tem, pois a função de mediar a compreensão humana. Por outro lado, porém, a formação de sentido tem em “si mesma” um sentido, que adquire certa autonomia e independência daquele que cria o sentido. Na compreensão não se trata apenas de reproduzir o que foi pensado ou querido na ação significadora, mas também de compreender a coisa em si mesma. (CORETH, 1973: 56).

Assim, compreendendo a coisa em sua própria “essência” (sim, entre aspas!), a compreensão não se fecha em uma atividade puramente teórica, como foi ressaltado ao se tratar das justificativas deste trabalho. Ela tem seu aspecto prático, em que se abre toda uma relação ou estrutura de sentido com aquilo que se busca conhecer; é um

conhecimento da coisa em si, do seu funcionamento, sua peculiaridade, funcionalidade, finalidade. É derivativa da compreensão humana.

Compreender como as coisas funcionam é igualmente fundamental para o encontro com o sentido. Compreender uma máquina, um objeto, um instrumento técnico, possibilita a capacidade de domínio (uma palavra infeliz) desta própria coisa. Esta compreensão prática auxilia, também, o entendimento da conduta ética na comunidade em que se vive, ajuda a entender o porquê se deve comportar de tal maneira e não de outra, o que é aceitável em tal contexto de tradições comunitárias, abrindo uma estrutura significativa para a vida cotidiana.

Coreth (1973) diz que todas essas formas de compreensão humana – objetiva e prática – são sempre mediatas e vão se encontrar com um domínio da compreensão que é hermeneuticamente primordial. Este domínio é a compreensão histórica, o qual busca compreender os homens do passado, suas histórias, seus feitos e os fatos que fizeram parte de suas vidas, modulando suas experiências dentro de um determinado contexto histórico.

Assim, para esta compreensão, é necessário estabelecer uma relação mediada objetivamente pelas coisas criadas pelo próprio homem. Pode-se dizer que um edifício do século XIX diz muita coisa de quem o construiu; as fotografias antigas ajudam a entender formas de se vestir e se comportar em dada época; uma obra de arte medieval conduz à construção da compreensão de uma mentalidade estética produzida durante o período de maior poderio da Igreja Católica; uma ferramenta encontrada por paleontólogos ou arqueólogos pode trazer luz ao entendimento de quando o *homo sapiens* começou a produzir coisas que o ajudasse a sobreviver.

Vê-se, então, que a compreensão está para além do texto: ela busca o contexto. Não há possibilidade de entender um homem ou acontecimento do passado sem buscar os detalhes que parecem apenas secundários, mas que são fundamentais. Ao buscar uma compreensão histórica, faz-se um mergulho profundo no passado e procura se afastar de uma interpretação superficial, sabendo que esta interpretação não pode ser fixa, fechada e estática.

De importância fundamental, contudo, é que no conhecimento da história, se trata de uma “compreensão”, superior a uma simples “explicação” causal. Uma obra ou um evento histórico nunca podem ter uma explicação causal adequada; devem, antes, ser compreendidos em seu sentido e por seus contextos de sentidos (CORETH, 1973: 59).

Consequentemente, é válido o questionamento se na hermenêutica também não existe uma compreensão da natureza que esteja para além de uma explicação, sabendo da dualidade entre explicar e compreender e da resistência em aceitar que a natureza possa ser compreendida. Mesmo a pesquisa científica da natureza anseia por uma compreensão do significado da própria natureza. E essa compreensão não precisa, necessariamente, estar em desacordo com a explicação. “Não há explicação sem compreensão, como igualmente não há compreensão sem explicação (CORETH, 1973: 60). Mediante isso, a maior característica da compreensão é seu aspecto universal perante um mundo de sentidos.

A própria Hannah Arendt lançou mão da hermenêutica quando buscou compreender os acontecimentos políticos do século XX. No prefácio de *A condição humana* (2013), deixa claro que quer “pensar sobre o que estamos fazendo”, ou seja, queria entender, refletir, interpretar, compreender as ações humanas e o mundo em que elas estavam contidas. Para a filósofa,

[...] a ausência de pensamento [*thoughtlessness*] – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo (ARENDT, 2014: 6).

Seguindo os passos de Arendt, a intenção deste trabalho não é diagnosticar, remediar ou dar respostas às preocupações em torno da violência escolar. Pretende-se, inicialmente, compreender a partir da prática ativa do pensamento. A ausência deste seria o mais alto grau de inadequação de uma reflexão superficial, que não leva em conta o que acontece ou baseia-se apenas na discussão de uma só narrativa. O amparo teórico, o contexto e os diversos pontos de vistas são importantes quando se busca compreender um fenômeno a partir de um olhar abrangente.

A hermenêutica, assim, se afirma como uma técnica holística, que leva em consideração o todo e as partes. O filósofo Edgar Morin (2000), refletindo em torno dos princípios que devem estar presentes no conhecimento pertinente para a busca por compreensões do mundo, afirma que é preciso ter uma noção de conhecimento que seja contextual, global, multidimensional e complexa.

A dimensão do contexto é essencial, pois o conhecimento das informações ou dos dados sem uma contextualização são insuficientes. É necessário a contextualização para que as informações encontrem o autêntico sentido. “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.” (MORIN, 2000: 36).

O global vai além do contexto, é o conjunto das várias partes ligadas a este de um modo inter-retroativo ou organizacional. Para Morin, o todo tem qualidades/propriedades que não podem ser encontradas nas partes caso estejam isoladas umas das outras. Como também, diversas qualidades/propriedades podem ser inibidas por restrições derivadas do todo. É do aspecto holístico da compreensão e do conhecimento que Morin quer tratar.

A multidimensionalidade aponta para as diversas facetas não só do conhecimento em si, mas do conhecimento de algo, da sociedade, do sujeito, da formação do educador³³ etc. “O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; [...]” (MORIN, 2000: 38).

O aspecto da complexidade deve estar contido no conhecimento pertinente formulado pela compreensão. A complexidade é um elo entre a unidade e a multiplicidade, como também é pensar o certo e o incerto, o lógico e contraditório. É a própria imersão do observador na observação.

Por sua vez, ao pensar a hermenêutica enquanto um problema filosófico, Coreth (1973) reflete sobre seu caráter holístico quando aponta que compreender corresponde

³³ O Prof. Emérito Ferdinand Röhr, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, publicou um texto intitulado A multidimensionalidade na formação do educador (1999) em que aborda o tema em suas raízes teóricas, apontando para a multidimensionalidade na formação do educador enquanto multidimensionalidade do pedagógico e suas reverberações na formação do educador no curso de Pedagogia.

a apreender o individual em sua peculiaridade e significância, mas que essa compreensão se dá pelo todo. Ressurge aí o aspecto circular da compreensão a que Martin Heidegger, mas também Edmund Husserl exprime pelo conceito de “horizonte”.

Este percurso metodológico adotado deu condições de pensar este texto como um diálogo que possibilita a travessia perante toda uma tessitura de compreensão. As discussões aqui não são estanques, mas decorrentes e interconexas a partir de um movimento, podemos dizer, dialético. A própria atividade do pensamento que possibilita a interpretação dos textos é dinâmica. De idas e vindas, o pensamento vai se dando como a atividade mais ativa que podemos realizar enquanto sujeitos que guardam uma dimensão racional. Segundo Catão, nunca um homem está num estado ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo (ARENDR, 2014). Nesse processo, a hermenêutica tem um papel relevante.

DISCUTIR A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA NECESSIDADE

A violência marca a convivência de nossa espécie há milhares de anos. Sua presença foi vista nas sociedades antigas junto às tecnologias da época. Resta saber se o ser humano nasce voltado ou inclinado para um agir violento e instintivo perante situações vivenciais, talvez algo próximo ao estado de natureza pensado pelo filósofo Thomas Hobbes.

Esta descoberta, se chegar a ser confirmada, redimensionará a compreensão que se tem sobre a própria condição humana. Há quem diga que o ser humano possui características violentas inatas, mesmo sendo um ser marcado pela cultura (LOPES, 2021). Mas, há quem diga que não, como Hannah Arendt (2013).

Foi sobre o fenômeno da violência que a filósofa alemã se deteve ao observar, em 1968, as rebeliões estudantis iniciadas em uma universidade nas cercanias de Paris. Estas rebeliões se propagaram por vários lugares do mundo, configurando um movimento que ficou popularmente conhecido como “Maio de 68”. Outros fatos importantes para a reflexão de Arendt foram a guerra do Vietnã e as discussões sobre os meios violentos e de opressão que a chamada “nova esquerda” daquela época

empregava para combater a violência estatal, ansiando por uma descolonização (LAFER *apud* ARENDT, 2013).

Mesmo não escrevendo um tratado sobre a violência, Arendt buscou compreendê-la em suas dimensões conceituais a partir do que observou no contexto social. Para ela, há uma confusão quando se pensa a violência e o poder. Tradicionalmente, a teoria política associou os dois termos como se fizessem parte de um mesmo arcabouço de sentido, com o poder visto como sinônimo de dominação e se valendo de violência.

No pensamento arendtiano, o poder e a violência são fenômenos conceitualmente distintos. O primeiro é um elemento central da política e se dá quando há uma concessão das pessoas, ou seja, uma outorga. Não existe poder sem consentimento, sem permissão, sem princípio de representatividade. Para Arendt,

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se originara o poder desde o começo (*potestas in populo*: sem um povo ou um grupo não há poder) desaparece, “seu poder” também esvanece (ARENDT, 2013: 60).

Sobre a violência, diz que

[...] distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio e desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDT, 2013: 63).

A violência é usada como um instrumento a serviço do poder quando este se encontra em processo de pulverização. Também é amplamente utilizada na instalação e manutenção da tirania ou de um totalitarismo. O poder só necessita da violência quando está se esvaindo, enfraquecendo-se e insistindo na possibilidade de não desaparecer. Onde um domina absolutamente, o outro está ausente (ARENDT, 2013). Segundo André Duarte,

O domínio pela pura violência não fortalece o poder, mas surge exatamente onde o poder está em vias de se perder, destruindo-o totalmente em vez de conseguir preservá-lo. Isso é o que faz da tirania, segundo a leitura arendtiana de Montesquieu, um governo paradoxalmente impotente e, portanto, extremamente violento (DUARTE, 2000: 243).

Diante disso, vemos como é importante uma reflexão sobre a violência, partindo de sua vinculação à política para o âmbito escolar. Entretanto, não somente refletir sobre a própria violência em suas conexões conceituais, mas buscar uma maior compreensão sobre uma de suas manifestações ou modalidades mais próximas do ofício do professorado, a violência escolar.

Abre-se a oportunidade de construir um diálogo com as reflexões de Arendt em *Sobre a violência* (2013), como em seu relevante arcabouço teórico, a fim de se debruçar sobre este dilema que tem afetado as instituições educativas ainda hoje. A necessidade de recorrer a outras obras de Arendt é importante, pois a construção de seu pensamento caminha por diversos escritos.

Sabe-se que a violência escolar é um fenômeno muito comum nos espaços educacionais do Brasil e de outros países. Um olhar mais cuidadoso para a escola mostra que este tipo de violência ainda não está superado. A efetividades dos programas e ações das redes de educação não são capazes de sanar esse mal porque esbarram frente às discontinuidades. Fica notório que, nos últimos anos, o fenômeno da violência tem aumentado e continua a preocupação no seio das escolas, dos governos, das universidades e na sociedade civil.

Ao acessar um site de notícias ou assistir a um telejornal, inúmeras notícias e relatos de violência serão vistos. Menos que isso: basta uma conversa com um vizinho, um amigo, um colega de trabalho para saber de mais casos de violências longe ou próximos de casa. Muitas vezes, essa violência está tão perto que pode ser notada no âmbito no qual as crianças deveriam se sentir mais amparadas: em casa.

A violência que acontece no lar pode ser chamada de violência intrafamiliar, mais conhecida como violência doméstica. Ela envolve aqueles que guardam uma relação sanguínea ou afetiva, como pais, irmãos, avós, tios etc. Pode se manifestar de diversos modos, principalmente, por meio de agressões físicas ou simbólicas.

A violência escolar é aquela cometida dentro das instituições educativas e/ou nos arredores da escola, na qual estão envolvidos os sujeitos que fazem parte desta instituição. Esses sujeitos são: estudantes, professores, gestores, funcionários da escola, familiares de alunos etc.

Segundo Bernard Charlot (1997), há uma dificuldade em definir violência escolar devido sua heterogeneidade e dificuldade em ordenar e delimitar o fenômeno. Conseqüentemente, para além da violência intrafamiliar e escolar, outros tipos de violência podem ser vistos na sociedade: a violência de gênero, a LGBTfobia, o racismo, a xenofobia, a violência institucional e estatal e paraestatal³⁴ etc.

Em nosso país, alguns casos de violência escolar tomaram os noticiários e se tornaram muito famosos. Evidentemente, esses casos não representam a totalidade das ocorrências no âmbito escolar, mas evidenciam a disseminação da violência dentro e em torno do espaço que deveria ser, por excelência, de transmissão cultural. Segundo Arendt (2013), este espaço teria que ser de proteção às crianças frente ao mundo público. Esta proteção se estende, também, às adversidades que podem causar danos não apenas para a vida pessoal das crianças, mas também traumas na dinâmica escolar e social.

Segundo o site de notícias Portal Terra³⁵ (2021), desde o ano de 2002, o Brasil vem se defrontando com casos de violência escolar que mantêm certas semelhanças entre si. Percebe-se que o modo como as violências se deram foi muito símil, assim como as armas utilizadas para ferir ou matar, o histórico de vida dos infratores, as vítimas etc. Para ilustrar este tipo de violência, podemos lembrar os casos que ganharam mais

³⁴ A pesquisadora Vilma Franco conceitua violência paraestatal como um mecanismo que reafirma a violência estatal: La estrategia represiva, bajo tales condiciones, se diseña de acuerdo con la caracterización de la amenaza interna y varía en el tiempo según la intensidad de la situación crítica. Si en el desafío del poder estatal se hace uso de estrategias irregulares, o la oposición excede el límite de lo permisible e incurre en la desobediencia del orden jurídico, es probable que ese poder estatal recurra a la construcción de una estructura dual que combine mecanismos legales con dispositivos ilegales-paralegales con el fin de habilitar un uso excesivo o arbitrario de la fuerza. La adopción, el desarrollo y la importancia de dicha dualidad, que varía de caso en caso, depende de factores contextuales tales como: apoyo externo consistente,16 capacidad financiera, cohesión y capacidad de presión de grupos de interés, intensidad de la disputa ideológica internacional, magnitud militar y política del desafío interno, tradición y grado de apego al estado de derecho, equilibrio –o desequilibrio– en la relación de las ramas del poder público, grado de subordinación de las fuerzas armadas al poder civil etc

³⁵ Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/relembre-outros-ataques-a-escolas-do-brasil,9c3a995577a3ede4bca1087f17efe26d4ijk2h6t.html>.

notoriedade na mídia brasileira, seguindo uma ordem cronológica a partir da década de 2000.

Em 2002, em Salvador - BA, um estudante de 17 anos pegou o revólver calibre 38 do pai escondido, matou uma colega e feriu outra no Colégio Sigma, após a professora ter lhe pedido para que fizesse o exercício; no ano de 2003, na cidade de Taiúva - SP, no pátio da Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz, um aluno de 18 anos atirou contra 50 estudantes e cometeu suicídio em seguida. Não houve vítimas fatais além do atirador. Em 2011, uma professora foi morta a tiros por um estudante de apenas 10 anos em São Caetano do Sul - SP. Em seguida, ele cometeu suicídio. A instituição onde o fato ocorreu foi a Escola Municipal Alcina Dantas Feijão.

O caso mais chocante foi acontecido em Realengo – RJ, em 2011, quando um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira disparou contra estudantes, ceifando a vida de 12 deles. O atirador cometeu suicídio após receber um tiro na barriga disparado por policiais. Ele tinha 23 anos e os estudantes que foram mortos tinham idade entre 13 a 15 anos. Em 2012, na capital paraibana, João Pessoa, dois jovens invadiram o pátio da Escola Estadual Enéas Carvalho e atiraram em três adolescentes. Em 2017, em Goiânia - GO, um estudante de 14 anos usou a arma da mãe, uma policial militar, matou a tiros dois colegas e feriu outros quatro no Colégio particular Goyases. Investigações da Polícia Civil mostraram que o adolescente sofria *bullying*.

Em 2018, em Medianeira - PR, no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, um estudante de 15 anos, vítima de *bullying* nesta escola, sacou uma arma e atirou em colegas. Em Suzano - SP, no ano de 2019, dois ex-alunos da Escola Estadual Raul Brasil atiraram contra estudantes, deixando um saldo de 10 mortos (incluindo os atiradores) e 11 feridos. Ao final do massacre, um dos atiradores matou o parceiro e, sem seguida, cometeu suicídio.

Para finalizar, mais três casos: em 2021, na cidade de Saudade - SC, houve um ataque que chocou o Brasil. Um jovem de 18 anos adentrou uma creche municipal e matou duas funcionárias e três bebês menores de 2 anos com um facão de 68 centímetros; em 2022, na cidade de Sobral – CE, referência nacional em educação, um estudante de 15 anos disparou contra três colegas com uma arma de fogo registrada no

nome de um CAC³⁶. Um estudante morreu. Ainda em 2022, duas escolas foram atacadas por um homem na cidade de Aracruz – ES. Dois professores e um aluno morreram e 11 ficaram feridos. O suspeito pelos crimes foi preso.³⁷

Com estas memórias, não se quer lembrar fatos que causem desconforto, mas mobilizar o pensamento sobre como foi possível que estes episódios de violência aumentassem gradativamente e por que se deram dentro da escola. É importante destacar que há inúmeros casos de violência escolar corriqueiros, que não se tornam notícias. Seria quase impossível destacar isso. Estes casos se dão todos os dias e não chegam ao conhecimento sequer da família dos estudantes ou da comunidade na qual a escola está situada.

Ao se rememorar os atos violentos citados acima, percebe-se que os mesmos se deram por armas de fogo. Diante disto, pode-se perguntar: quais os outros instrumentos e formas em que a violência escolar se manifesta? Seria a escola brasileira fortemente marcada pela violência? Existem mecanismos de reparação para este dilema da vida escolar?

O *bullying* e o *cyberbullying*³⁸ são outras formas de violência muito presentes na vida estudantil. Alguns dos episódios apresentados mostram que, na maioria das vezes, o agressor foi vítima da prática de *bullying* pelos colegas ou profissionais da educação na escola em que cometeu o crime. Considerar isto é importante, pois nos traz evidências de que a violência escolar não é um fato isolado que provém do acaso. A violência pode gerar mais violência.

Numa leitura arendtiana, a violência aparece quando o poder se desvanece não encontrando apoio popular. De um grupo unido, é de onde surge o poder, mas não

³⁶ A sigla CAC significa Colecionador, Atirador Desportivo e Caçador. Este tipo de atividade com arma de fogo cresceu exponencialmente durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Os dados do Exército Brasileiro obtidos pelo portal de notícias G1, através da Lei de Acesso à Informação, mostram que o Governo Bolsonaro (2019-2022) liberou, em média, 619 novas armas por dia para CACs, totalizando 904 mil registros de armas. 47% destes registros foram obtidos apenas em 2022. Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/19/governo-bolsonaro-liberou-em-media-619-novas-armas-por-dia-para-cacs-47percent-dos-registros-foram-em-2022.ghtml>.

³⁷ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/11/25/suspeito-de-ataques-em-escolas-e-presno-no-es.html>.

³⁸ Prática violenta de intimidar, difamar, agredir etc. alguém através da internet, sobretudo, utilizando-se das redes sociais.

significa que é dele. O poder não pertence a ninguém. Como dissemos, é uma outorga dada pela união de pessoas. Quando, em governos autoritários, esta concessão vai se desfazendo, apela-se para a violência e suas tecnologias a fim de minar a ação política dos cidadãos.

A violência, pelo menos em um primeiro momento, não pode ser vista como uma ação política. Ela é muda, não tem discurso, e, ao mesmo tempo, cala o discurso do outro. A ação política, ao contrário, é inerente ao discurso. O cidadão quando discursa está agindo, aparecendo na arena do debate público. A ação sem o discurso, perderia toda sua potência resguardada na iniciativa de gerar algo novo. A violência, por sua vez, não suporta a pluralidade. Para Arendt,

[...] desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis. A ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras. (ARENDT, 2014: 223).

A ditadura militar no Brasil (1964-1985) foi um exemplo disto. Através da violência, da perseguição e tortura, os militares calaram muitas vozes dissidentes que lutavam por liberdade política. A ação e o discurso passaram por um momento de contração e esgarçamento do espaço público. Todo cidadão que discordasse, questionasse ou se contrapusesse ao regime ditatorial seria visto como um inimigo da pátria. Em nome de um patriotismo fajuto e, ironicamente, subserviente aos Estados Unidos, a democracia brasileira sofreu um de seus maiores abalos da história republicana do país.

Em um grau maior de brutalidade e ineditismo, os regimes nazistas na Alemanha e o stalinismo na União Soviética fizeram do apagamento de identidades e silenciamento do diferente uma política de governo. Esses movimentos totalitários transformaram-se em verdadeiras máquinas de fazer cadáveres. Tornaram as pessoas massas supérfluas ao matarem a pessoa jurídica, moral e individual com os implementos da violência, eliminando toda possibilidade de espontaneidade humana.

Os campos destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são; [...] (ARENDT, 2012: 582).

Para Arendt (2013b), a escola não é o espaço público, mas sim um espaço transicional entre o privado e público. Lá, não se faz política como na esfera pública. Aliás, não se faz de modo algum, pois os sujeitos que lá estão não são adultos ainda. Contudo, não significa que dentro da escola não seja um lugar onde se transmita e forme para valores democráticos, ensaiando-se a política. A escola é uma instituição de formação para a cidadania.

Por ser um espaço destinado à formação cidadã, é um lugar formado por sujeitos que estão em processo de aprendizagem. Esses não estão prontos para o debate na *ágora* com os adultos, um debate de igual para igual; ainda há muito o que aprender sobre a pluralidade do espaço público. Mediante tantas lacunas na formação humana, alguns destes estudantes não conseguem acolher e respeitar a diferença. A escola em que passam boa parte de suas vidas termina sendo um palco da violência como forma de minar a voz do outro praticando a violência.

Esta violência pode ser potencializada quando um grupo ou até mesmo os sujeitos envolvidos no processo formativo legitimam os agressores: quando colegas assistem, silenciosamente, a uma situação de violência ou *bullying* na escola e não comunicam aos responsáveis, quando o docente “deixa passar” aquele fato “comum” na sala de aula, quando a gestão não procura meios de efetivar ações de combate à violência dentro da escola, o agressor ganha poder e sua atitude violenta é validada.

Entender os elementos totalitários que continuam cristalizados em nossa sociedade junto aos mecanismos que conduzem às práticas violentas nas relações interpessoais nos ajuda a desconstruir estas estruturas de intolerância. Quando Arendt escreveu a obra *Sobre a violência* (2013a), sua intenção primeira foi compreender este fenômeno. Mas nós, enquanto educadores, podemos ir um pouco além: não só compreender, mas intervir. Ações efetivas e contínuas são importantes para reparar esse mal dentro da escola.

A violência escolar não pode ser vista como um problema dos anos 90 ou 80. Não é um fenômeno do passado apenas. Diz respeito, também, ao tempo presente no qual parece haver um elogio à hostilidade entre as pessoas. Enquanto houver pessoas juntas, sabemos, haverá dissensos. A nós e à escola, impõem-se a tarefa de conduzir as diferenças para o crescimento mútuo e não para a incrementação da violência e seus meios. Para Arendt, “Não o homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra.” (ARENDT, 2014b: 35). Diante disso, precisamos, urgentemente, educar para o respeito à pluralidade e a não-violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, percebe-se que a violência escolar tem crescido nos últimos anos e tratar deste problema torna-se uma atitude que não diz respeito apenas aquelas pessoas envolvidas com a educação formal. A violência que acomete o âmbito da educação é de responsabilidade de toda uma comunidade política. Gestores, professores, alunos, pais e toda a sociedade devem se responsabilizar por cuidar dessa ferida capaz de minar vidas.

Pensar este problema social com Hannah Arendt é criar possibilidades de compreender os fenômenos a partir de um olhar outro permeado pela estranheza. Arendt, como vimos, conheceu de perto a violência do nazismo e sabia que os elementos capazes de se cristalizarem em um totalitarismo ainda continuariam em nosso mundo, mesmo após a queda destes regimes. Assim, a partir de sua leitura, compreendemos que a violência urbana e escolar também se manifesta como dinâmicas que estiveram presentes em regimes autoritários.

Por último, a resposta à questão de quais as contribuições da noção de violência no pensamento arendtiano frente à educação escolar não está encerrada. A provisoriade do conhecimento, a dialeticidade do pensamento e a possibilidade do novo que irrompe no mundo não deixa um trabalho como este chegar a respostas irreduzíveis. Na busca por responder a esta questão-problema, abrem-se mais caminhos e ensaia-se novas perguntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bossi. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ALMEIDA, Vanessa Siervers. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Trad. César Augusto R. de Almeida; Antônio Abranches; Helena Franco Martins. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014b.

ARENDT, Hannah. *Sobre a revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André de Macedo Duarte. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013a.

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético político*. Trad. Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017.

DORLIN, Elsa. *Autodefesa: Uma filosofia da violência*. Trad. Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Crocodilo/Ubu Editora, 2020.

DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRANCO, Vilma Liliana. El Mercenarismo corporativo y la sociedad contrainsurgente. *Estudios Políticos*, Medellín, n. 21, 2002. Em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1416/1493>. Acesso em: 20/11/2022.

HAN, Byung-Chul. *Topologia da violência*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUSSEIN, Mohamed Habashy. The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology*, v. 48, 2013.

Em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/00207594.2012.702908#reference>.
Acesso em: 18/11/2022.

LAFER, Celso. Prefácio. In: ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André de Macedo Duarte. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

LOPES, José Reinaldo. *Homo ferox: as origens da violência humana e o que fazer para derrotá-la*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021.

LOSURDO, Domenico. *A não violência: uma história fora do mito*. Trad. Carlo Alberto Dastoli. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

MICHAUD, Yves. *A violência*. Trad. L. Garcia. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e Saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. De Maria Gabriela de Bragança e Maria da Graça Pinhão. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

Relembre outros ataques a escolas do Brasil. *Portal Terra*, 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/relembre-outros-ataques-a-escolas-do-brasil,9c3a995577a3ede4bca1087f17efe26d4ijk2h6t.html>. Acesso em: 18/11/2022.

SALMIVALLI, Christina. *et al.* 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, v. 22, 1996. Em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(sici\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::aid-ab1%3E3.0.co;2-t](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:1%3C1::aid-ab1%3E3.0.co;2-t). Acesso em: 04/12/2022.

SIQUEIRA, Izaquiel Arruda. *Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 99, 2019.

Sobre regiões e desenvolvimento: o processo de desenvolvimento regional brasileiro no período 1999-2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 261. 2015.

STABILE, Arthur. Governo Bolsonaro liberou em média 619 novas armas por dia para CACs; 47% dos registros foram em 2022. *G1 Notícias*, 19 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/19/governo-bolsonaro-liberou-em-media-619-novas-armas-por-dia-para-cacs-47percent-dos-registros-foram-em-2022.ghtml>. Acesso em: 21/01/2022.

Suspeito de ataques em escolas é preso no ES. *UOL*, São Paulo, 25 de novembro de 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/11/25/suspeito-de-ataques-em-escolas-e-preso-no-es.html>. Acesso em 13/12/2022

JUVENTUDES DO IFPE - PROCESSO DE ENGAJAMENTO E A AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE SOCIABILIDADES - II FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL

José Nildo Alves Caú³⁹

RESUMO

A pesquisa investigou os impactos da intervenção do II Festival de Cultura Corporal na formação das juventudes do IFPE - campus Recife. O evento objetiva a promoção de espaços de socialização, resgate da ludicidade e o prazer de experimentar atividades corporais, como a autonomia, a proatividade e a liberdade para construção coletiva. Trata-se de pesquisa qualitativa com discentes de sete cursos do Ensino Médio (EM) integrado, que utilizou relatórios do evento e um grupo focal com oito discentes para levantar as percepções dos sujeitos. Assim, assinala-se o fortalecimento dos laços de amizade, ampliação de conhecimentos, engajamento, trabalho coletivo, protagonismo e novas formas de sociabilidades no contexto escolar, que coadunam para tornar significativa as experiências formativas.

Palavras-Chave: Juventude; Cultura corporal; Escolarização; Sociabilidade.

ABSTRACT

The research investigated the impacts of the intervention of the II Festival of Body Culture, on the formation of youth of IFPE - Recife campus. The event aims to promote spaces of socialization, rescue of the lucidity and the pleasure of experiencing bodily activities, such as autonomy, proactivity and freedom for collective construction. This is a qualitative research, with students from seven integrated high school courses that used event reports and a focus group with eight students to raise the subjects' perceptions. Pointing to the strengthening of bonds of friendship, expansion of knowledge, engagement, collective work, protagonism and new forms of sociability in the school context that are consistent to make meaningful the formative experiences.

Keywords: Youth; Body culture; Schooling; Sociability.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda uma experiência no âmbito escolar e discute mediações entre o processo de escolarização das juventudes do IFPE e as possibilidades de sociabilidades. Ainda busca compreender e pontuar aspectos do sonho alimentado pelas massas que chegaram à escola e a realidade incerta em que se transformam as oportunidades de ascensão social, distantes da promessa de progresso e da mobilidade social dos jovens, bem como a relação de sentido para o processo de escolarização na contemporaneidade. Apresentamos, ainda, a relação do jovem e a contribuição da

³⁹ Doutor em Educação, Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife - Educação Física.

escola de EM através do acesso a novos cenários esportivos e culturais, como um instrumento que pode tornar significativa as experiências formativas num processo de cogestão e estímulo à auto-organização.

Para tanto, busca-se desvelar, a partir do espaço de construção do II Festival de cultura corporal (II FCC), algumas questões problematizadoras: quais os impactos da intervenção formativa na vida dos jovens? Quais as contribuições para a ampliação dos conhecimentos dos jovens? Como o engajamento dos jovens impactam na organização da intervenção?

Nesse sentido, concebemos a juventude como um grupo social e não como uma categoria genérica, homogênea e destituída de sentido, que tem aderência nos discursos construídos socialmente e (re)produzem a existência por meio das relações estabelecidas com os demais sujeitos sociais, os quais recorrem à mediação da escola, alimentados pela possibilidade de inserção socioeconômica.

Portanto, este estudo é relevante na medida em que desvela aspectos e estratégias, no sentido de tornar cada vez mais significativas as experiências das juventudes do IFPE, no qual situamos aspectos relacionados ao processo de escolarização para compreender a realidade que culminou com a abertura das escolas aos filhos da classe trabalhadora, as vivências escolares descoladas da realidade dos alunos e a busca de significados para o contexto escolar.

A ESCOLA DAS PROMESSAS ÀS INCERTEZAS E ÀS JUVENTUDES

Partindo da gênese dos modernos sistemas escolares no processo de transição das sociedades de antigos regimes para sociedades industriais, destacam-se elementos históricos que possibilitam compreender a realidade da escola atual, a fim de contrapor as visões cristalizadas e naturalizadas, balizadas no capitalismo liberal e no sistema de Estados-Nação, “[...] representando a escola não apenas uma ‘invenção histórica’, mas uma invenção recente que corresponde a “uma revolução nos modos de socialização”, ou seja, a uma forma diferente de “fabricar o ser social”” (CANÁRIO, 2008:73).

O processo de expansão quantitativa dos sistemas escolares se alicerçava num processo latente de euforia e expectativa alimentada em relação à escola, em três

promessas conforme CANÁRIO (2008), a saber: promessa de desenvolvimento, mobilidade social e promessa de igualdade.

Ressalta-se o fundamento da teoria do capital humano, em que os gastos com educação escolar ganhavam forma como investimento de retorno efetivo, seja pelo olhar mais coletivo ou individual. Aspecto que se destaca em relação aos atores, esse envolvimento do processo de participação no “jogo escolar” ganhou uma conotação positiva, no sentido em que todos tinham as mesmas chances de alcançar o sucesso desejado e alimentado na escola da “promessa”.

Considerando as promessas, segundo Canário (2008), destaca-se a “explosão escolar” que determinou este período dos anos 60, com crescimento significativo dos sistemas educativos como fator econômico de grande importância. Nesse momento, ocorreu um paralelo entre o progresso econômico e os níveis de qualificação escolar das populações, os gastos com educação para ser assumido como investimento e condição necessária ao desenvolvimento do Estado.

Na democratização do acesso, contraditoriamente, a escola transformou-se em um espaço menos elitista, que alimentou as expectativas de mobilidade social, mas não conseguiu responder com a qualidade que pudesse suplantar as desigualdades. Com isso, diferentemente do tempo da certeza, a abertura da escola à massa mudou a sua natureza e passou a ser vista como uma instituição que atua de forma direta para reprodução da injustiça social. A escola da “promessa” ganhou forma de escola num tempo de incerteza. Um conjunto de transformações foi operado no campo político, econômico, social e atingiu a juventude, no que concerne à relação com a escola e a inserção no mercado de trabalho.

Esses processos de mutações no mundo do trabalho e o jogo de interesse no plano aparente dessa lógica globalizada, no plano mundial, convergiram com a expansão dos sistemas escolares que inicialmente favoreceram a criação de um cenário em que o aumento da produção de diplomas se deparou com uma realidade pífia da incapacidade de gerar empregos, em função do modo de desenvolvimento vigente.

Há ausência de sincronia do discurso ideológico do desemprego e a relação com a baixa qualidade ofertada pelo sistema de ensino, aspecto que pode ser entendido

como mecanismo de desprestígio das empresas em relação aos seus futuros trabalhadores, visando a um maior controle, inclusive salarial, sobre eles.

Nesse cenário, a vida da juventude ganhou centralidade, nas transformações acarretadas em toda esfera mundial de forma semelhante, na medida em que submetem os jovens como centro das implicações de caráter político, econômico e social, emergente de uma cena de imprevisibilidade e incertezas, interferindo, de forma efetiva, nas ordens cotidianas e nas aspirações em relação à escola e ao mundo de trabalho.

Desse modo, o processo de seleção escolar convergiu para desigualdades atreladas aos fenômenos de apartação espacial e urbana, reflexo do modo de produção vigente em que a escola reproduz no seu contexto, reverberando também on processo de competição entre diferentes instituições do sistema de ensino.

Situa-se, para tanto, que o contexto constitui parte de um quadro que, na medida em que há o aumento da força de trabalho especializada, concomitantemente, acarretará na competição pelos raros postos de trabalho gerados e não haverá vagas de empregos suficientes para que todos possam ser inseridos no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a realidade aponta para um quadro de esgotamento institucional da escola. Não casualmente, o debate em torno de algumas problemáticas pertinentes à escola e à educação, de maneira geral, tem ganhado relevo devido a conceitos incorporados aos novos paradigmas. Destaca-se os conceitos de qualidade, avaliação, o empreendedorismo e a inovação que, de certa forma, são postos como chaves para interpretar as problemáticas da eficácia da escola. O que aponta para o problema da escola situado na deficiência de legitimidade.

Por outro lado, enfatiza-se, de maneira semelhante, essa transferência de responsabilização pela crise da escola ao aluno (Canário, 2008:79), a qual algumas visões que atribuem “[...] o *déficit* de sentido como sendo algo comum a professores e a alunos, prisioneiros ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos constrangimentos, ou seja, é empiricamente observável”.

Compreende-se que essa problemática extrapola as especificidades do fenômeno, que expressa o processo de culpabilidade como uma representação do senso

comume enfatiza as dificuldades de convivência social entre os jovens e a instituição escola, mas, sobretudo, tem desconsiderado questões de ordens estruturais, que perpassam o cotidiano do processo formativo.

JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E NOVAS SOCIABILIDADES

Anteriormente, buscou-se historicizar aspectos que ajudassem a compreender a realidade e desmistificar as formas midiáticas, bem como atribuir a ausência de sentido do processo de escolarização do Ensino Médio para jovens. Desse modo, ao situar a temática de juventude.

As definições de juventude não estão isentas de contradições históricas presentes nas sociedades capitalistas, com suas disputas políticas, velhas e novas desigualdades sociais. Os limites etários e as características de cada uma das “idades de vida” são produtos históricos, resultados de dinâmicas sociais mutantes e constantes (reinvenções culturais. Ou seja, em cada tempo e lugar, diferentes grupos e sociedades definem o que é “ser jovem” e o que esperar de suas juventudes. (...) Ser jovem hoje é estar imerso - por origem e/ou por opção - em multiplicidade de identidades, posições e vivências (NOVAES, 2009:10).

Para abordar a temática da juventude como uma categoria-chave, é preciso entender a amplitude e a relevância que esse campo de estudo se firmou, em diferentes áreas da produção do conhecimento (SPOSITO, 2000a; 2009c). Ainda, reconhecer os reflexos desse legado na ampliação das produções da pós-graduação no Brasil, demarcados por estudos do estado da arte sobre a temática, como o realizado por Sposito (2002b), que cobriu o período de 1980-1998 e focalizou as análises na área de Educação. Outro estudo mais recente, de 2006, ampliou para outras áreas: Ciências Sociais (antropologia, ciências e sociologia) e Serviço Social, com delimitação do período de 1999-2006, no qual levantou e catalogou 1.427 trabalhos, entre teses e dissertações (SPOSITO, 2009c).

Reconhece-se a importância da temática da juventude e os avanços nas diferentes áreas da produção do conhecimento, os quais têm possibilitado captar questões ligadas à escolarização e juventude, contexto de gerações, à subjetividade, à identidade, questão da raça e de gênero, cultura juvenil, trabalho, projeto de vida etc.

O estudo de Sposito (2000a) trata do estado da arte nas produções científicas sobre juventude e educação no Brasil. Destaca-se significativas contribuições relativas aos enfoques de juventude, tomando como ponto de partida a lógica hegemônica de conceber a juventude como uma classificação restrita a uma mera etapa transitória homogênea. No levantamento, evidenciou-se uma análise crítica sobre o seguinte aspecto: a representação da transição como um momento indeterminado, quando o indivíduo ainda não é adulto e já deixou de ser criança; ou seja, o jovem em construção, subordinado aos arranjos familiares e aos padrões culturais da sociedade.

Esse processo de transição para a vida adulta representa um padrão dominante da primeira modernidade, caracterizado por um arco temporal longo, em que se deposita a recompensa no futuro, cujo comportamento esperado seria estar na escola, ter uma inserção inicial instável no mercado de trabalho, a conquista da independência financeira e a constituição de família, ou seja, representa fincar-se na emergência da sociedade ocidental industrial, na qual a juventude é concebida como uma etapa de preparação para os jovens (ABRAMO, 2005; LECCARDI, 2005; CASSAB, 2001).

Essas construções, resultado do que “parece ser jovem”, atribuído socialmente, são acomodadas ou acionadas de acordo com o nível de aproximação ou distanciamento dos padrões culturais hegemônicos de comportamento, normatizados pela sociedade, cujo papel social dos jovens é herdado das relações familiares para manutenção do status social na perspectiva de uma trajetória linear. Essa realidade remete aos aspectos da primeira modernidade (Cassab, 2001) é demarcada pela previsibilidade, que deposita no futuro o momento de diferimento das recompensas (LECCARDI, 2005).

Destacam-se, de forma recorrente, representações da juventude estruturadas a partir de atribuições, tais como a potência criativa, a rebeldia, a transgressão, o inconformismo, a aventura e a beleza, até indolência para incursão ao trabalho, bem como o fato de apresentar padrões culturais desviantes do estabelecido. Neste sentido, compreender o segmento da juventude perpassa pela leitura das múltiplas dimensões que constituem a condição juvenil, considerando, para isso, a importância de conhecer os nexos construídos socialmente e concebidos em torno dessa fase da vida.

É importante reconhecer que a juventude ganha diferentes significados quando se articula condição juvenil a enfoques que evidenciam aspectos funcionalista, geracional (Mannheim, 1982), simplesmente, a uma palavra, tal qual a crítica estabelecida por Bourdieu (1996). Em ambos os casos se reduz a categoria juventude a uma mera homogeneização e hierarquização, enquanto comportamentos esperados para esse momento da vida. Ainda pode-se situar que vários autores destacam a juventude como uma construção social ou ideia concebida da modernidade (GROPPO, 2000a; AVANZINI, 1980).

A visibilidade social que a juventude ganha na sociedade moderna parte do entendimento de que, nas famílias burguesas, ela se caracterizava como o momento da aprendizagem e preparação para a vida adulta por meio da escolarização. Todavia, nas famílias operárias, os jovens eram excluídos da escola e inseridos nas duras condições de trabalho (CASSAB, 2001).

Ao observar a literatura, destacam-se os estudos de Alpízar e Bernal (2005), que fizeram um levantamento de pesquisas acadêmicas, no qual evidenciou-se, a partir da segunda metade do século XX, novas correntes de pensamentos e formas de representação da juventude ganhando relevo em contraposição às correntes que apreendiam como “base natural”, constituída por um conjunto ou processo psico-biológico, independente das condições sócio-histórica, culturais, econômicas, às quais os sujeitos são forjados, evidenciando outros aspectos, que implica o gênero, a etnia, a preferência sexo-afetiva, a juventude, entre outras.

Ainda destacamos avanços nos achados do campo teórico produzidos nas últimas décadas, em que a imagem da categoria juventude é concebida como uma construção social e cultural caracterizada conforme o contexto sócio-histórico, no qual os sujeitos sociais estão inseridos. Essa abordagem avança no paradigma compreensivo da juventude e permite estabelecer o sentido de que a juventude deve ser concebida como um fenômeno social, cultural, não meramente natural (CARRANO; DAYRELL, 2014; CATANI, 2008; GROPPPO, 2006b).

Para tanto, compreendemos que a categoria juventude reflete uma determinada realidade construída socialmente. Não diferente, as formulações na literatura têm

situado que essa expressão se destaca em avanço na forma de conceber a condição juvenil⁴⁰ (ABRAMO, 2005; CARRANO e DAYRELL, 2003b; GROPPPO, 2006b). Serão analisados, a seguir, aspectos que relacionam a juventude e o Ensino médio.

A JUVENTUDE E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A escolarização juvenil, no âmbito deste artigo, demanda a necessidade de pontuar algumas considerações sobre o EM brasileiro, pois o contexto recente tem sido rico na construção de uma nova identidade e, ao mesmo tempo, sombrio enquanto espaço de construção distante dos verdadeiros sujeitos desse processo formativo.

No contexto atual, há posições convergentes as quais comungam que um dos principais desafios para o EM é a universalização do acesso a um grande contingente de jovens contemplados com a criação de uma organização política e pedagógica, que possa garantir as condições necessárias para sua permanência no contexto escolar e possibilitar a apreensão de saberes significativos para todos, mesmo diante das adversidades do modo produção capitalista (FRIGOTTO et al, 2005).

Ramos (2004:41) enfatiza que o papel da escola é garantir “[...] o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia”.

Reconhece-se uma nova institucionalidade, configurada como expressão dos últimos 20 anos, com a expansão das matrículas no EM brasileiro. Por outro lado, destaca-se um déficit de qualidade dessa oferta e as dificuldades para permanência dos jovens no contexto da educação básica.

Todavia, devido ao crescimento das matrículas no EM, há muito a ser feito para garantir a educação básica para o grande contingente de jovens como um direito social. Afinal, parte dos jovens em idade regular do EM precisa fazer sua escolha entre o trabalho e o estudo e, na maioria das vezes, têm de interromper a sua trajetória de

⁴⁰ Segundo Abramo (2005: 40), “A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo da vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade).”

escolarização. Por outro lado, quando se consegue fazer o malabarismo para continuar os estudos e trabalhar, as condições ofertadas não têm garantido a apreensão dos saberes necessários para elevação do capital cultural (CAÚ, 2017).

Segundo Krawczyk (2009), alguns desafios são enfrentados na escola de EM para que se possa aproximar dos interesses e das necessidades efetivas dos jovens, a saber: currículos, “conteúdos programáticos”, que, por vezes, apresentam pouca relação com os interesses deles; isso reitera o pouco diálogo para a tomada de decisões relativas ao contexto escolar. Ressalta-se que a finalidade social da escola é estimular através da formação da vivência da cidadania, mas, na verdade, essa realidade se materializa destituída de vivência prática de escuta. Ainda, aponta-se a inadequação quanto à condução dos educadores no processo formativo; o pouco sentido com as reais necessidades e interesses dos jovens, ou seja, os conhecimentos têm sido pouco significativos nessa etapa de formação; pouco domínio dos educadores no trato com as novas tecnologias e o uso de ferramentas importantes para valorização da sociabilidade juvenil; a falta de estrutura material e humana, que possa contribuir para superar a distância do conhecimento e sua relação com a realidade objetiva do EM.

Os estudos de Canário (2008), Frigotto (2016) e (Ciavatta e Ramos (2011) explicitam a historicidade e os subsídios para compreensão da realidade de uma promessa gerada com a chegada das massas à escola, mas, essa abertura situada historicamente para os filhos da classe trabalhadora, não se materializou em condições de igualdade sociais, frente a uma realidade que buscava tratar diferentes de forma igual (FRIGOTTO, 2016).

Para tanto, entende-se a necessidade de reflexão, pois a escola por si só não consegue diminuir os anseios dos jovens, com um presente marcado por vulnerabilidades, no qual eles não podem esperar por um futuro de sucesso, porque necessitam sobreviver. Não obstante, eles não devem ser responsabilizados por suas escolhas, de forma deliberada, sem nutri-los das devidas condições para vivenciarem experiências significativas e, assim, direcionarem os seus propósitos de vida, a fim de almejarem a autorrealização.

Ao acessarem a escola, os jovens trazem consigo um conjunto de tensões produzidas no lado externo da escola e vividas nas outras instituições e espaços, onde constroem suas experiências no mundo social. São conduzidos pela busca da autonomia e por novas experiências que alimentem suas aspirações e possam suscitar novos interesses para definirem os rumos de suas vidas.

Pensar, portanto, a juventude e o EM na sociedade contemporânea brasileira significa reconhecer os gargalos que impedem esses jovens de acessarem o processo formativo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o qual objetiva qualificá-los, dando condições de inserção socioeconômicas. Essa etapa tem por finalidade conduzi-los à continuidade dos estudos, inserção no mundo produtivo, no qual possam viver de forma plena a sua cidadania política, a fim de ofertar os elementos necessários para a leitura da realidade que os cercam (CAÚ, 2017).

A seguir, será apontada a metodologia norteadora do estudo para situar a intervenção/ação II FCCI, enquanto visor para os apontamentos deste artigo.

METODOLOGIA

Este estudo está caracterizado pelo método qualitativo, sendo composto pelas fases: exploratória, trabalho de campo e análise dos dados (MINAYO; GOMES, 2015). O locus de investigação foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE e envolveu alunos dos cursos técnicos integrados ao EM do Campus Recife, participantes da comissão organizadora do II Festival de Cultura Corporal (II FCC), realizado de 19 a 23 de julho de 2022.

A fase de campo levantou informações dos relatórios do evento dos jovens/discentes do componente curricular da educação física, totalizando 308 relatórios recebidos de 07 cursos técnicos integrados. A coleta de dados envolveu a sistematização de relatórios e dos achados da técnica do grupo focal (GATTI, 2005). Através de uma sessão, foi possível apreender os discursos compartilhados dos sujeitos, membros da comissão organizadora, permitindo a interação e o diálogo, pois a coleta foi realizada simultaneamente a partir da tematização e da discussão do tema: FCC e os impactos e contribuições no processo formativo dos jovens/discentes, estimulada pelo

mediador. A sessão de grupo focal envolveu (08) discentes, que tiveram seu discurso gravado e transcrito. Realizou-se a análise temática (Bardin, 2010) identificando, a partir da transcrição da fala dos sujeitos, as palavras-chave que orientam o seu discurso e, a partir disso, descreve-se o cenário apresentado pelas experiências vividas e suas repercussões (MINAYO; GOMES, 2015).

Na fase de análise, ocorreu a categorização dos achados obtidos através da ordenação e classificação das respostas da fase de coleta, permitindo a descrição das experiências vividas pelos sujeitos. Seguiu-se com as fases de análise e interpretação pela identificação da semelhança ou divergência entre os relatos apresentados, além do confronto das categorias temáticas que dão significado aos discursos coletivamente construídos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As contribuições do Festival de Cultura Corporal, como instrumento formativo, impactou no fortalecimento das amizades, na ampliação de conhecimentos esportivos e culturais, engajamento e trabalho coletivo, ampliação dos espaços de sociabilidade e no estímulo a auto-organização e cogestão, enquanto instrumento de construção coletiva e uma ferramenta de superação na retomada das atividades presenciais.



Mapa conceitual 01 - Fonte: [Wordcloud]- sistematizado pelo autor.

[...] a principal contribuição foi fortalecer as amizades que eu já tinha, principalmente através da torcida, conhecer pessoas novas de outras turmas (...) despertar interesse por outros esportes, por exemplo, eu não tinha um

contato muito grande com o basquete, e no festival eu pude torcer pela minha equipe (A1).

[...] o estreitamento de laços, porque a minha turma veio de um EaD e ela era muito afastada, e no festival conseguimos perceber que teve esse estreitamento e formamos uma família a partir disso. (A3)

As evidências apontam para o fortalecimento dos vínculos de amizade como contribuição dos intensos dias de experiências do II FCC, um dos antídotos para retomada da nova realidade com novas formas de sociabilidades. Assinala-se o papel da escola enquanto uma instituição medular na vida dos jovens, constituindo um espaço de convívio social e aprendizado que extrapola o viés instrucional. Evidencia-se que os jovens partilham e ocupam expressivo tempo do cotidiano no fazer amizades e trocar experiências, as quais podem repercutir nos seus projetos de vida.

As percepções dos jovens destacam a contribuição do evento no acesso de novas práticas esportivas e culturais e na ampliação de conhecimentos do esporte e lazer.

[...] Muitas pessoas tiveram acesso a coisas que nunca tiveram, tanto na questão do esporte e lazer (...) falou de não ter praticado tal esporte, ou com as oficinas também na questão cultural. Acho importante colocar as oficinas como obrigatórias porque as pessoas teriam que participar de pelo menos alguma coisa nova, sabe. (A3)

[...] a principal contribuição do festival para mim foi aprender mais sobre alguns esportes. Eu nunca tinha visto nenhuma competição, nem de futebol, eu vi como funciona mesmo os jogos e participando da comissão, eu acho que a principal contribuição foi ter responsabilidades e ver que você está contribuindo para algo maior. (A6)

Evidenciou-se o estímulo à auto-organização e o sentimento de pertencimento como contribuições formativas para os jovens envolvidos. O Festival é um espaço que possibilita uma maior interação entre os estudantes, para fazer novas amizades, além de desenvolver no estudante o senso de responsabilidade e comprometimento no processo de organização. Conforme as falas,

[...] participei da comissão de organização e além (...) da responsabilidade que passamos a ter, também tem a questão de sentir que precisa ajudar, não só porque temos essa obrigação, mas porque queremos que o festival funcione e seja da melhor maneira (A5).

[...] dentro da nossa própria equipe, a gente tomou conta de organizar as camisas, de organizar quem vai jogar, além disso, também foi muito legal participar da contagem de pontos da equipe (A4).

[...] E, assim, a gente se sente bem importante, porque muitas vezes a gente era parado nos corredores para o pessoal perguntar alguma informação do festival, e é isso (A3).

Neste contexto, é preciso compreender que os jovens são seres de relações e estabelecem interações sociais em diferentes espaços e tempo. A escola é um espaço fértil para socialização, onde devemos entender a realidade da heterogeneidade do contexto escolar. Martins e Carrano (2011) asseveram que as manifestações culturais se efetivam na vida da cidade e tem se expressado com pouca visibilidade no cotidiano escolar, mas se constituem como um repertório de destaque nas experiências vividas pelos sujeitos produtores de cultura.

[...] Os jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas. A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. A produção das identidades, além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses comuns que dão sentidos ao 'estar juntos' e ao 'ser grupos'. Nos territórios permitem a eles e a elas transformar esses mesmos ambientes ressignificados a partir de suas práticas específicas (CARRANO E MARTINS, 2011:44-45).

Os achados coadunam com a literatura, na medida que evidenciam o impacto no espaço escolar e reconhecem a heterogeneidade e a compreensão da importância de promover diversas formas de sociabilidade coletiva, valorizando os sujeitos, razão de ser do processo formativo (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2002b).

Os achados evidenciam o impacto na centralidade do trabalho coletivo como uma das formas que contribuiu para o estímulo à auto-organização, protagonismo juvenil, sentimento de pertencimento e a ampliação de novos conhecimentos como parte da repercussão do II FCC. Falas destacam a importância do trabalho coletivo e a repercussão na formação:

[...] festival foi algo marcante para mim; através dele, pude me conectar mais com meus amigos e colegas de classe, desenvolver o espírito de equipe e criar experiências que nunca irei esquecer (A5).

[...] O importante foi o espírito de equipe que tínhamos não só com os nossos cursos, mas também com as outras pessoas na organização do evento, a (...) melhor ainda, não tenho nada a acrescentar (A4).

[...] O festival foi muito bom, tanto para divertimento quanto para aprendizado coletivo e de organização! (A3).

[...] Quando envolve essa participação assim, acho que tipo, envolve todo mundo. Até aquelas pessoas que são quietas ou tímidas, começam a se abrir com a galera que tá participando, pensam “se eles conseguem estar naquele momento jogando vôlei, jogando queimado, por que eu também não posso?”. Essa questão da participação envolve a ligação de chamar, correr atrás daquela pessoa. Como o evento foi organizado gerou esse clima de participação (A4).

Os achados assinalam para contribuições de novos conhecimentos ao abrir janelas de conhecimentos no mundo em que os jovens convivem e estabelece relações sociais.

[...] Participei da oficina de lutas, porque sempre tive interesse em saber como funcionava e para ver se eu ia gostar. Foram ensinadas várias técnicas de várias coisas diferentes (...). Essas oficinas são muito boas porque despertam curiosidade nas pessoas, e pode ser que elas descubram coisas que não sabiam que iam gostar tanto, como eu que depois de ter essa aula eu tive mais vontade de ter mais aulas (A8).

Tive oportunidade de participar da apresentação do meu curso incluindo a língua de sinais interpretando o poema que a menina estava falando na hora da nossa apresentação, com isso trazendo um novo conhecimento e um idioma diferente (A7).

[...] eu participei ajudando na confecção da tabela, por mais que eu não tivesse muito domínio em fazer, eu tentei, participei também de todos (A6).

Evidencia-se a contribuição da escola para tornar significativa as experiências que, através da construção coletiva do conhecimento, refletem na valorização dos jovens, sujeitos de direitos. Assim, destaca-se que a formação cidadã e o fenômeno da construção da autonomia dos jovens discentes ganha forma nas propostas pedagógicas das escolas, ao mesmo tempo em que se identifica resistências na efetivação de práticas pedagógicas e organizacionais, as quais os reconheçam. “Os jovens, de uma maneira geral, tendem a manifestar uma profunda insatisfação com a falta de reconhecimento como atores legítimos nas discussões sobre os rumos da escola” (DAYRELL et alii, 2014: 791).

Desta maneira, a escola ainda não consegue conectar aos interesses da juventude que a frequenta, bem como os professores e gestores não conseguem dialogar, dar sentido e ouvir suas demandas e interesses.

[...] acredito que eventos como esse são extremamente importantes para os estudantes, para que possam vivenciar a experiência de um EM mais saudável e que vai além de provas e conteúdos engessados em sala de aula, mas traz

também a experiência, experimentação e incentivo a novas formas de aprendizagem, como o trabalho em equipe que vivenciamos (A5).

[...] A escola foi um ótimo suporte para os alunos que estavam participando, porque tinha muita gente que estava receosa de participar por causa das aulas, das provas, então quanto a isso, deram suporte à gente não dando faltas e tudo mais. Também, foi muito bom ver a participação ativa de todos, porque tinha gente na minha sala que eu nunca imaginaria que estaria lá torcendo, gritando pelo curso, mas estava todo mundo lá, participando e torcendo, reconhecendo os amigos e tal (A7).

Ressalta-se a importância da participação e do fortalecimento dos canais de diálogo alinhados ao Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013.), ao reiterar, no artigo 4º, que “O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude”. Portanto, entende-se por participação juvenil: “I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais”. O discurso dos sujeitos da pesquisa demonstra a importância de eventos no formato do Festival de Cultura Corporal como ferramenta de superação desse quadro na retomada das atividades presenciais.

[...] ficávamos restritos a um mesmo grupo de pessoas, e agora durante o evento estávamos convivendo com pessoas que nunca tínhamos visto na vida e fazendo amizades novas. **Agora o IFPE parece com uma escola viva** (A1).

[...] a gente entrou na pandemia e não conhecíamos o pessoal da nossa turma. A gente só conhecia falando pelo WhatsApp, **não conhecia pessoas de outras turmas, nem de outros cursos e com o festival, ele abriu as portas para termos contato com pessoas novas.**

[...] Tínhamos mais ligação com nosso celular, com nosso notebook, e nesse pós-pandemia [o evento] foi muito incrível e nos deixou uma marca (A6).

O isolamento social e a solidão trazidos pelas repercussões da pandemia do Covid-19 geraram aumento da ansiedade e depressão (BISPO JÚNIOR & SANTOS, 2021). A dificuldade de comunicação e falta de ambiente adequado na residência para realizar atividades acadêmicas foram problemas destacados por estudantes durante o período de isolamento social. Neste contexto, a internet foi a principal ferramenta de socialização (FAGUNDES et al., 2022). A quarentena prolongada afastou os estudantes do convívio com amigos e colegas, mas os aproximou das repercussões que atingiam

todo o contexto familiar.

[...] muitas pessoas perderam os familiares durante a pandemia, e sair desse momento e ser recebido com esse festival, assim, como um gás na vida (...), acaba fazendo a gente esquecer aquela dor de perda e nos fazendo aproveitar a vida (A5).

[...] o festival possibilitou o contato com pessoas que tinham responsabilidades diferentes das nossas, (...) nos possibilitou estar no apoio dessas pessoas, como arrumar uma maneira para a pessoa conseguir participar (A4).

[... serviu para algumas pessoas como uma higiene mental, quanto para os alunos construírem uma visão diferente da escola. Não só de uma instituição que vai te cobrar de forma acadêmica, mas como uma instituição que vai agregar no seu social, para conseguirmos conviver com as outras pessoas (A7).

A realidade exposta assinala para o entendimento de que a Covid-19 não se restringiu apenas ao risco de contaminação e morte. Indivíduos com renda mais baixa, que convivem com mais pessoas na mesma habitação, apresentaram redução ou perda completa de sua renda, maior nível de estresse advindo de conflitos familiares e interrupção da prática de atividade física durante este período. A saúde mental das famílias foi atingida, principalmente, dos jovens, mulheres e pessoas com comorbidades (SCHÖNFFELDT & BÜCKER, 2022; LOBO & RIETH, 2021).

O conjunto dos achados apontam para a importância da ampliação do leque de experiências e conhecimentos apreendidos da cultura corporal, que pode contribuir para estimular o acesso a novas práticas esportivas e culturais. Com isso, o Festival ressignifica a lógica de uma escola que vê os estudantes apenas como “aluno”, um mero executor de tarefas a ser disciplinado, com pouca autonomia, diálogo disciplinador do ponto de vista do planejamento das ações para comunidade escolar. Desse modo, nega-se o reconhecimento do jovem que chega à escola com as experiências vividas fora do contexto escolar.

Para tanto, as evidências assinalam a importância do espaço formativo na perspectiva de fomentar o divertimento, prazer das vivências, ao mesmo tempo em que possibilita problematizar o processo de espetacularização do esporte como fenômeno social. Com isso, entende-se que é possível organizar o esporte e lazer com a finalidade da emancipação humana, pois compreende-se que as vivências de lazer devem ser apreendidas “ [...] como um espaço/tempo sistemático e planejado, no qual as pessoas

possam ludicamente desenvolver aprendizagens sociais que contribuam para sua autodeterminação no campo da cultura, da política e da economia” (SILVA & SILVA, 2004:11).

As evidências destacam a importância da educação física escolar no EM, que precisa favorecer o processo formativo na ampliação e aprofundamento científico, ao qual ela deve configurar como um espaço de diálogo e de direito na direção da democratização de experiências culturais. Também, o processo de vivência deve ser um momento de aprendizagem que proporcione o prazer de jogar com outro e não contra o outro. Ao mesmo tempo em que as experiências vividas de forma prazerosa possam se tornar significativas, no sentido da apreensão de atitudes mobilizadoras para o engajamento coletivo. Assim ,

[...] uma escola que se produz nos encontros e desencontros entre educadores e jovens estudantes. Encontros muitas vezes tensos, mas sempre marcados por emoções porque são encontros entre humanos. Em seu labor cotidiano, para além das dificuldades, docentes constroem experiências significativas. Nesses encontros e desencontros, se formam como educadores e constroem a escola que temos. É em busca dessa escola concreta - com seus erros e acertos (LEÃO, 2016:20).

Logo, reconhece-se que o trabalho educativo, tendo como horizonte a emancipação humana, é uma possibilidade. Desse modo, compreende-se que o esporte e lazer são fenômenos os quais aliados a “[...] um trabalho educativo contribuem de forma fundamental para o processo de emancipação humana sobretudo pelo fato de que estas possuem uma extrema capacidade de construção de mecanismos de mecanismos de associação e de desenvolvimento de construções coletivas” (SILVA & SILVA, 2004: 11). Desse modo, a escola deve ofertar conhecimentos que possibilitem aos jovens estudantes apreender elementos e permitam desmistificar os princípios da sociedade capitalista. Assim, compreender as práticas esportivas contextualizadas com a realidade socioeconômico-política e cultural.

Para tanto, ressalta-se o contraditório da Base Nacional Comum Curricular (2018), que se estrutura na definição das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, mas, paralelamente, limita a obrigatoriedade a apenas duas disciplinas, língua portuguesa e matemática, nos três anos de estudo no nível médio, favorecendo

as disciplinas relacionadas às avaliações de larga escala, que dão visibilidade aos números produzidos e interesses do mercado em detrimento das ciências humanas e sociais. Ao mesmo tempo, ecoa sobre a liberdade de escolha do jovem, facilitando a construção de seu projeto de vida, e aprofunda desigualdades ao estabelecer itinerários formativos limitantes de sua visão de mundo.

CONCLUSÃO

O Festival de Cultura Corporal impacta por ser um evento no sentido contrário de minimizar os conhecimentos da Educação Física apenas como “estudos e práticas” que ganham sentido e um olhar do contraditório, quando compreende-se que há um processo unilateral de minimização dos conhecimentos dessa área, como componente curricular, correndo um sério risco de redução do tempo pedagógico necessário para o trato do conhecimento. Não indiferente, essa lógica, como parte da retórica da contrarreforma, afunila para uma formação precarizada dos jovens estudantes por negar, no processo formativo, conhecimentos científicos e ampliação das experiências como base para compreensão da realidade.

O Festival proporciona a compreensão de que a escola deve proporcionar uma formação omnilateral, no sentido de potencializar o conhecimento que venham promover aprendizagens da cultura corporal contextualizada historicamente. Contribuindo, dessa maneira, para uma sociabilidade emancipatória, na qual os jovens reconheçam sujeitos sociais na história, com capacidade de fazerem a leitura da realidade dos modos operantes do mercado no contexto educacional brasileiro.

Ainda reconhece o evento como importante instrumento pedagógico que deve proporcionar o trabalho educativo, no qual o diálogo e os interesses precisam estar sintonizados às necessidades dos jovens, proporcionando uma formação cidadã. Logo, o papel social da escola do EM se configura na importância de proporcionar oportunidades que possibilitem instrumentalizá-los frente ao contexto das incertezas atual, no qual o enfrentamento às demandas da condição juvenil seja acolhido e possa ampliar conhecimentos e saberes que permitam projetar uma nova sociabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.
- _____; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALPÍZAR, L. & BERNAL, M. *Construção social da juventude: leitura 1, Módulo 1: mulheres e jovens e direitos humanos – CEDAW*, 2005.
- _____. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J et alii. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 53-73.
- AVANZINI, G. *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. R. e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BISPO JÚNIOR JP, SANTOS DB. COVID-19 como síndrome: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. *Cad. Saúde Pública*, v. 37, n. 10, 2021.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1996. p. 112-121.
- BRASIL. **Lei 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acessado em 07/02/2023.
- CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v. n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- CARRANO, P. *Os jovens e a cidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- _____. Juventudes e políticas no Brasil. In: DÁVILA L. O. (Ed). *Políticas públicas de juventude em América Latina*. Santiago: Políticas Nacionales, CDIPA, 2003.
- CARRANO, P. et al. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.
- CASSAB, M. A. T. *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói, RJ: Intertexto, 2001.
- CATANI, A. M. & GILIOLI, R. de S. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

CAÚ, J. N. A. *A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida*. 2017. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017

CIAVATTA, M.& RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan.-jun. 2011.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set.-out.-nov.-dez., p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J.& CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J et alii.(Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 101-133.

FAGUNDES, A. T. et al. Universitários no contexto da covid-19: perfil, comportamentos e atividades acadêmicas. *Cogit. Enferm.*, v. 27, 2022

FRIGOTTO, G. *Reforma curricular do ensino médio: legalização da dualidade e liquidação do direito a educação básica*. [20--]. Disponível em: <<http://www.sindserj.org.br/noticias-e-informes/reforma-curricular-do-ensino-medio-legalizacao-da-dualidade-e-liquidacao-do-direito-a-educacao-basica-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: _____ (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. (Série Pesquisa em Educação, vol. 10). Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análises sociológicas das juventudes. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 30., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Anpocs, 2006.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6).

LEÃO, G et alii. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425009.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, nov. 2005.

LOBO, L. A. & RIETH, C. E. Saúde mental e Covid-19: uma revisão integrativa da literatura. *Saúde debate*, v. 45, n. 130, jul-set, 2021.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação: Revista da UFSM*, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan.-abr. 2011.

MARTINS, S. A. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política*, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p.113-126, ago.-dez. 2006.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOVAES, R. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos, juventude e juventudes. *Revista de Ciências Sociais, Departamento de sociologia – Ano XXII/ N.25, Julio, 2009.*

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: DF: MEC/Semtec, 2004. p. 37-52.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da & SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Círculos Populares de Esporte e Lazer: Fundamentos da Educação para o tempo livre - Recife: Bagaço, 2004.*

SPOSITO, M. P. *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Juventude e escolarização*. *Revista Brasileira de Educação*, Inep/Comped, n. 24, p. 221, dez. 2003c. (Estado do Conhecimento, n. 7).

_____. *O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social 1999-2006*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009c.

SCHÖNFFELDT, S. D. G. & BÜCKER, J. Saúde mental de pais durante a pandemia da COVID-19. *J. bras. psiquiatr.*, v. 71, n. 2, Apr-Jun, 2022.

GARANTIA E PERMANÊNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DA POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO DISTRITO FEDERAL

Pedro Gustavo Fernandes Matias Pereira⁴¹

RESUMO

A presente pesquisa pretende demonstrar o papel de fatores externos e múltiplos, como a não inclusão e a ausência de mapeamento de políticas específicas no desenvolvimento do Ensino Fundamental para adolescentes LGBTQIA+ no âmbito da rede pública do Distrito Federal. A relação entre a preparação docente, o ambiente escolar, o contexto social, entre outros, acaba por desenvolver uma teia de relações que, circunstancialmente, podem culminar na decisão da evasão escolar. Além disso, discutir, fundamentalmente, sobre pareceres nacionais e distritais que versam sobre o uso do nome social e quais são as implicações de tais precedentes ao fenômeno da evasão escolar.

Palavras-chaves: Evasão escolar; Diversidade; Serviços em rede; Ensino Fundamental; Proteção.

ABSTRACT

The following research intends to demonstrate the role of external and multiple factors, such as the non-inclusion and absence of mapping of specific policies in the development of elementary education for LGBTQIA+ adolescents in public schools of the Distrito Federal. The relationship between teacher preparation, the school environment, the social context, among others, ends up developing a web of relationships that, in some circumstances, might culminate in the decision to drop out of school. In addition, it aims fundamentally to discuss national and district-wide opinions that deal with the use of the chosen name and which are the implications of such precedents for the phenomenon of school dropout.

Keywords: School dropout; Diversity; Network services; Elementary school; Protection

INTRODUÇÃO

Neste texto, reflete-se sobre a garantia e permanência de estudantes LGBTQIA+ no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal. A ideia é construir uma teia de fatores como um convite a conhecer as estratégias (ou faltas delas), a sua aglutinação, os seus conflitos, que chamam a atenção para um possível descaso com a adolescência e a precarização em termos de políticas voltadas para a educação e garantia de direitos,

⁴¹ Pedagogo licenciado pela Universidade Estadual de Goiás – UEG - Campus Formosa; Especialista em Políticas Públicas para infância, juventude e diversidade – CEAM – Universidade de Brasília; Servidor do Governo do Distrito Federal por oito anos, na Secretaria de Justiça do DF (Conselho Tutelar); foi Coordenador de Projetos Sociais na Casa de Ismael (DF), atua como assessor de políticas públicas na APAE/DF. Coordenador da Casa Rosa, casa de acolhimento à população LGBTQIAP+ do DF e entorno.

no âmbito da educação pública do Distrito Federal. Assim, a discussão da garantia de acessos e permanência desses estudantes a partir de uma avaliação do Censo Escolar. A principal motivação para propor essa discussão vem da experiência pessoal de atuar voluntariamente na Casa Rosa. Esta é uma instituição sem fins lucrativos, localizada na região administrativa de Sobradinho/DF, que oferece atendimento direto ao público LGBTQIA+. São latentes algumas situações que, ocasionalmente, têm um público específico: jovens (homens e mulheres cis ou transsexuais, LGBTQIA+, em sua maioria pessoas negras, com ensino básico incompleto, salvo raras exceções que concluíram o Ensino Fundamental ou Médio. Neste cenário, é imprescindível pensar o que leva a evasão escolar tão pungente de tal público? É no trabalho de base (Educação Infantil e Ensino Básico) que o problema começa a tomar proporções as quais desenrolam no Ensino Fundamental, que, com o Ensino Médio, têm os maiores índices de evasão escolar do país, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A CASA ROSA E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSIÇÕES PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Para fins de aprofundamento, o Distrito Federal será o ponto de discussão, pois, sem sair das motivações pessoais, foi a partir do envolvimento com a Casa Rosa que algumas solicitações de diferentes centros de ensino e/ou educacionais do DF chegaram até nós, para que, de maneira intuitiva e voluntária, levássemos às escolas algumas provocações a respeito da construção de um ambiente seguro e acolhedor para alunes⁴²LGBTQIA+. Enquanto homem cisgênero gay e educador, tomei como uma responsabilidade conduzir esse trabalho, cujo tema é importante e necessário. O estudo visa aprofundar, portanto, as impressões obtidas ao longo da realização de tais atividades, com a discussão de pareceres do Conselho Nacional da Educação que versam sobre a utilização do nome social nos espaços escolares e a sua relação direta (ou não) com o processo de evasão escolar no Distrito Federal.

⁴² Refere-se à utilização de linguagem inclusiva. O pronome neutro, no caso de “alunes”, visa referenciar qualquer pessoa que não se integre nos gêneros binários (ele/ela).

O Ensino Fundamental é uma etapa muito importante da vida de adolescentes, e visa ao que está preconizado no fim social do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu Artigo 6º, o qual traz à luz a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, assim, objetiva a integralidade e usufruto da efêmera fase da vida que é a adolescência. Historicamente, trata de um período da vida humana recentemente colocado em um papel social de destaque, com aparentes e urgentes problematizações a serem realizadas. Historicamente, a garantia dos direitos de crianças e adolescentes esteve marcada por concessões e avanços paliativos.

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos, e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta de movimentos sociais, no bojo da elaboração da Constituição de 1988. Na cultura e estratégia de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias com disciplinamento, manutenção da ordem [...]. (FALEIROS, 2009: 35)

De acordo com o art. 22º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Surge, então, a situação problema: em que medida o sentimento de não pertencimento à escola leva crianças e adolescentes a desistirem de seus estudos? A pergunta foi elaborada com base nos relatos de usuários dos serviços da Casa Rosa no momento em que participam dos estudos sociais. Cada um e cada uma, à sua maneira, demonstraram que estar, momentaneamente, em situação de rua teve início na infância e adolescência. Arelada a essa situação está o desconhecimento de serviços que poderiam ter auxiliado o rumo de tais histórias.

Qual o papel do Estado nesse momento crucial que deve motivar o protagonismo juvenil? Os (as) trabalhadores (as) dos serviços de proteção para infância e juventude estão adequadamente preparados para enxergar a delicadeza que essa pauta requer? Existem diversos por menores em cada situação, dentro de cada história. Então, o desafio é responder: é possível abarcar tudo isso em uma prática de trabalho aplicável

efetivamente? A partir dessas provocações, algumas respostas, mesmo que inexatas, apontam para um horizonte que gera muita preocupação, pois, com a procura de escolas públicas em apelo à Casa Rosa, está nítido um desconhecimento das pautas relacionadas às pessoas LGBTQIA+. Além disso, um receio em trazer proposições a respeito do tema foi alimentado por uma cultura moralista e policlesca que, após a ascensão de um governo conservador, habituou a vigilância aos professores e professoras em suas salas de aulas, com um comportamento a ser seguido. É nesse mar de anseios que estão também as rotinas de alunes LGBTQIA+ nas escolas, sobretudo de estudantes transsexuais.

Hoje, o Distrito Federal não conta com um levantamento específico de dados que possa mapear qual é o quantitativo de alunes LGBTQIA+ declarados em suas escolas. O trabalho de discutir, ampliar e garantir que pautas tão caras à essa parcela da comunidade escolar sejam evidenciadas é feito de forma mais efetiva e atuante por coletivos e/ou organizações privadas, como Fórum Victória Jugnet (que detalharemos mais adiante), e negligenciado pelo Estado, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Durante algum tempo, aconteceram investidas para fortalecer a temática da diversidade no ambiente escolar, mas, mesmo com algum ligeiro avanço e a promulgação de planos e programas governamentais contendo propostas de ação relativas à educação, pouco avançamos na conscientização e mobilização diante de questões de sexualidade e gênero, a exemplo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Brasil sem Homofobia, que foram descontinuados pelo governo.

Com isso, um determinado padrão, vigente socialmente, continua a ser reproduzido nos espaços escolares. Para Louro (2000), a partir do modelo “homem branco, heterossexual, classe média e cristão”, os mecanismos de classificação visam distanciar as outras identidades que são dissidentes, tornando-as marcadas como desviantes da norma, de modo que são vigiadas e inferiorizadas. Dessa forma, a escola, inicialmente, concebida para acolher algumas/ns e, posteriormente, requisitada por

aquelas/es a quem havia sido negada, faz-se diferente para determinados grupos e classes sociais.

Os casos de evasão escolar provocados por conflitos e dificuldades de adaptação de estudantes LGBTQIA+, especificamente transexuais, não são registrados pelo Ministério da Educação, tampouco em nível distrital pela SEEDF. Apesar de haver um consenso sobre a ideia de que a escola é um espaço democrático, que funciona como referência para a socialização de crianças, adolescentes, jovens e adultos em geral. Dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil organizada pela ABGLT⁴³ em parceria com o grupo Dignidade, em 2016, revelam que tanto as escolas públicas quanto as privadas oferecem um ambiente hostil e pouco inclusivo, além de serem terreno fértil para a LGBTfobia e a discriminação de pessoas trans.

A referida pesquisa faz apontamentos a respeito das experiências de adolescentes e jovens LGBT. Divulgado em 2017, o compilado diz que 73% dos estudantes que se declararam lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais foram agredidos verbalmente. Outros 36% relataram ter sido vítima de agressões físicas. Ainda de acordo com a pesquisa, 60% dos alunos ouvidos disseram se sentir inseguros na escola por serem LGBT.

A partir desse apanhado de informações, iniciaremos a discussão com base em uma revisão de literatura e avaliação de documentos públicos que circulam entre os órgãos estatais. Outro recurso metodológico utilizado foi uma busca ativa realizada nos canais de comunicação da Secretaria de Educação com o objetivo de localizar planos, estudos e relatórios que contemplem a pauta em questão.

Assim, questionamos: o que é um espaço escolar democrático e acolhedor? Existem parâmetros, além dos pré-estabelecidos no Censo Escolar, que permitem observar a qualidade da escola? Garantia de acesso e permanência para um determinado grupo pode ser considerado um parâmetro de qualidade? Silva (2009) conceitua qualidade social e relaciona a construção do termo a uma conjunção de fatores.

⁴³ Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009: 223).

As proposições de Silva (2009) nos permitem refletir inúmeras dimensões, entretanto, destaco o sentido político abordado, relacionado à efetividade das vivências e sua democratização. A SEEDF, portanto, proporciona aos seus docentes e estudantes chance de construir um ambiente efetivamente democrático e pensado para todos? O significado de uma comunidade escolar que abranja integralmente os seus estudantes vai ao encontro da construção de um ambiente onde a violência, mesmo que existente, não perpetue. Atualmente, a violência é uma das principais lacunas existentes na ineficácia das ações pedagógicas de uma cultura de paz nas escolas. Em contraponto a essa situação, é possível observar uma investida da presença de militares no ambiente escolar.

Não é objetivo desse estudo debater ou mesmo aprofundar a temática da violência no contexto escolar, entretanto, a citação se faz importante, pois, ocasionalmente, alguns desses processos de evasão escolar podem estar diretamente relacionados a situações de violência (física ou psicológica).

[...] a abrangência do fenômeno é tal que, praticamente, todas as relações possíveis no ambiente escolar são afetadas: entre alunos, professores, funcionários e pais. Portanto, todos esses atores e suas relações sociais, devem ser considerados, na medida em que influem profundamente na implementação de Políticas Públicas, cujo foco recai diretamente sobre a escola (SILVA, 2017, p. 15).

Sendo assim, parece factível construir uma relação de sentidos entre a ausência da garantia do uso de nome social por menores de 18 anos (sem a anuência de responsável legal) com um processo violento a ser vivenciado no ambiente escolar. E a violência pode ser silenciosa, demonstrada nas entrelinhas e na falta de garantia de direitos básicos inerentes à vida humana.

Então, qual a importância do nome social e o que isso representa? Um nome revela muito mais do que uma simples apresentação, apresenta as singularidades de todas as relações sociais construídas (Alves, 2016) sejam profissionais, afetivas, sexuais, entre tantas outras possibilidades. Portanto, a escolha do nome, voluntária ou involuntariamente, implica sentido, história, memória e mensagem. Além disso, apresenta uma dicotomia entre validar e visibilizar corpos, bem como o contrário, trazendo o seu silenciamento.

O PARECER DO CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E OS REFLEXOS NA ESCOLA

Para voltarmos ao fio condutor da contextualização, proponho uma breve avaliação a respeito dos textos presentes no documento intitulado estratégia de matrícula da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Resolução Nº 1, de 19/01/2018, acompanhado do Parecer Nº 14/2017 de 12/09/2017 do Conselho Nacional de Educação. Tais documentos são eixos que norteiam o trabalho de professoras e professores, equipe gestora e toda a comunidade escolar, em âmbito nacional, porém com algumas prerrogativas diferentes a depender da localidade. Em linhas gerais, há resolução positiva para o uso do nome social, entretanto, o cerne do debate surge quando as designações para aqueles(as) que tenham menos de 18 anos trazem à luz o texto presente no Código Civil:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos. (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: I – os maiores de dezesseis e os menores de dezoito anos;

Art. 1690 Compete aos pais, e na falta de um deles ao outro, com exclusividade, representar os filhos menores de dezesseis anos, bem como assisti-los até completarem a maioridade ou serem emancipados.

Por essa questão, surge a procura de professores e gestores pelo suporte da Casa Rosa e dos seus voluntários para auxiliar no entendimento da legislação, também para que a organização ofereça algum suporte e orientação nos casos em que adolescentes em processo de transição, com menos de 18 anos, solicitem o atendimento pelo nome social. Uma das dificuldades é que a Casa não possui prerrogativa alguma para realizar

esse trabalho. O que há de mais legítimo é a disponibilidade e sensibilidade dos envolvidos em perceber que essa situação tem se tornado uma questão cada vez mais latente dentro do ambiente escolar, especialmente no início do ano letivo. A partir daí, surge a inquietação do pesquisador em compreender um pouco melhor o que pode estar acontecendo e tentar identificar dentro da Secretaria de Educação e sua estrutura organizacional subsídios que tragam respostas ao que está posto. Dessa experiência, já adiante, os resultados são pouco frutíferos até o momento. Mais à frente no estudo, rentarei demonstrar os desdobramentos dessa busca ativa.

De volta à solicitação feita para a Casa Rosa, uma das escolas que solicitou o apoio está localizada na região administrativa de Sobradinho II e abrange o Ensino Fundamental. Segundo a equipe gestora, a maior dificuldade para o trabalho que envolva o uso do nome social está no conflito de interesses que surge entre família *versus* estudante *versus* escola. Em geral, o apoio da família para um processo de transição é quase nulo, ao tempo em que o processo de transição reconhecido e apoiado, mesmo de que maneira limítrofe, pela comunidade escolar pode ser crucial para esse momento de transição identitária do (a) estudante. E somadas as dificuldades, existem as professoras e professores que, por uma cadeia de fatores, dentre os quais o medo de represálias e a falta de aparato legal, não sentem segurança em apoiar de maneira legítima aquele (a) adolescente.

O Parecer Nº 14/2017 é cartesiano para aplicar o que, em suma, está preconizado no Código Civil. Entretanto, não considera, inclusive para fins de avanço no debate, o impacto que a rejeição familiar tem nas vivências da maioria da população transexual. Via de regra, antes da rua, é em casa que as situações de violência e violações são iniciadas. O Dossiê “Assassinatos e violências contra travestis e transexuais em 2020”, organizado pela ANTRA⁴⁴, reflete que:

As pessoas trans começam a vivenciar situações de agressão e discriminação desde o momento que se permitem exteriorizar sua identidade de gênero. Assim, a descoberta do gênero é o momento no qual são vítimas de violência física e verbal no contexto familiar. Não estar nos padrões de gênero esperados pela família é um dos primeiros sórdidos e desumanos obstáculos vivenciados. As pessoas travestis e transexuais que estavam no ambiente

⁴⁴ Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

doméstico demonstraram maior proporção de ideação suicida quando comparados com aqueles que tinham sido expulsos do núcleo familiar (BENEVIDES E NOGUEIRA, 2021: 120).

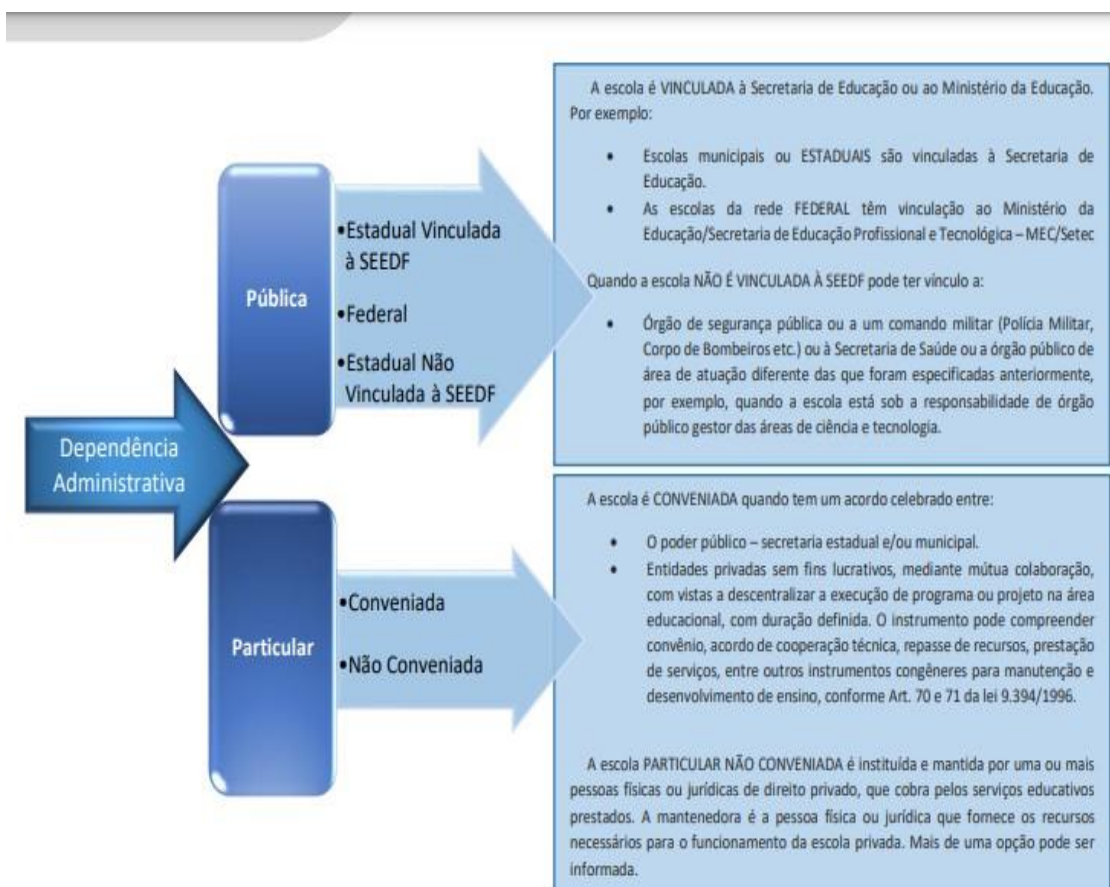
Diante disso, alguns questionamentos parecem relevantes para discussão. Até que ponto vai a integração da escola? E em que medida os processos que vão culminar na evasão escolar começam a ser delimitados? Essas são perguntas fundamentais para a elaboração de uma reflexão minimamente lúcida de que o ambiente escolar é também um espaço de privilégios.

Privilégios que são múltiplos e perpassam o imbricamento do gênero, raça e classe social. É válido reforçar sempre que o sujeito não deve ser limitado a essas circunstâncias, e reconhecer que a exclusão é uma força motriz que nos atinge em níveis e proporções diversos, resguardadas as nossas “individualidades”.

O CENSO ESCOLAR DO DF

O MEC não qualifica as informações referentes à evasão, apenas contabiliza (PEREIRA, 2009) o quantitativo de matriculados, reprovados e evadidos. O afunilamento dessas informações é primordial para pautar políticas adequadas que objetivem drenar as evasões que crescem em largo alcance e observar causas que sejam preponderantes, tais quais: relações interpessoais, preconceito e discriminação, entre outras. Para avaliar no contexto do DF, o material de pesquisa foi o CENSO escolar, disponibilizado pela Secretaria de Educação Estadual. Será que aqui os dados são de alguma forma tratados e qualificados? Esse é o pontapé inicial que vai possibilitar maiores desdobramentos para a discussão. O Censo Escolar é hoje o principal instrumento de coleta de informações a respeito da Educação Básica no DF. Em parceria com o INEP/MEC, a pesquisa declaratória é realizada no mês de maio anualmente. Alguns aspectos e dados principais estão relacionados a números de escolas, quantitativo de salas de aula, turmas, professores e também o rendimento escolar. Está organizado assim:

Imagem 1 – Quantitativo de escolas, salas e turmas.



Fonte: censo escolar (2021) da educação básica - dados organizados pela SEE/DF.

O Censo possui, na categoria matrículas, subcategorias que estão assim organizadas: idade, sexo, cor/raça e etapa/modalidade. Dentro dos aspectos gerais, não há menção para gênero e/ou orientação sexual. São 857 unidades de ensino com oferta do ensino fundamental (dados de 2021). A taxa de defasagem idade-série por tipo de rede, no Ensino Fundamental e Ensino Médio está apresentado na imagem a seguir:

Imagem 2 – taxa de defasagem idade-série

TOTAL DISTRITO FEDERAL	ENSINO FUNDAMENTAL 8 E 9 ANOS												ENSINO MÉDIO			
	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º A no	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Urbana	14,0	8,5	20,6	1,8	3,0	10,9	10,8	15,1	17,1	24,4	18,9	21,6	23,0	28,9	22,4	15,1
Rural	21,1	13,6	32,4	2,7	3,2	15,8	17,3	24,8	25,0	36,9	31,1	35,3	30,8	34,6	30,6	23,8
Total	14,3	8,7	21,1	1,9	3,0	11,2	11,1	15,6	17,4	25,0	19,3	22,1	23,2	29,1	12,6	15,3

Fonte: censo escolar (2021) da educação básica - dados organizados pela SEE/DF.

Podemos observar que o salto quantitativo torna se maior a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, e apresenta outro aumento no período compreendido entre o 6º e o 7º ano. No Ensino Médio, os indicativos do processo de evasão escolar são ainda maiores, porém, para nos aproximar do objetivo, a canalização da hipótese estará centrada no Ensino fundamental. A partir da análise dos dados do Censo escolar e a observação de como está organizado, é possível afirmar que dentro do Distrito Federal as informações referentes à evasão escolar seguem o mesmo fluxo do MEC, e estão mais ligadas à quantificação do que ao diagnóstico para entendimento desse fenômeno.

Ainda assim, em busca de mais alguns elementos que trazem à tona o direcionamento do trabalho para uma pesquisa exploratória, é de grande valia conhecer um pouco mais como está organizada a Secretaria de Educação do DF, para que, entendendo o seu organograma, seja possível aferir setores responsáveis por avaliar, sistematizar e estudar de maneira mais aprofundada o fenômeno da evasão escolar e possíveis relação de causa/efeito com as questões da diversidade no ambiente escolar.

No site da Secretaria, seguindo a normativa da transparência pública, as informações relacionadas ao desenvolvimento da oferta e manutenção do ensino são de fácil acesso e, segundo o organograma apresentado por lá, a estrutura é composta por: gabinete, assessorias: especial, jurídico legislativa, técnica, de comunicação e de relações institucionais. Ainda, temos as secretarias executivas, até chegar às subsecretarias. É na Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) que está localizada a Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e

Diversidade, Vinculadas a essa Diretoria estão duas gerências: de educação em direitos humanos e diversidade, e serviços especializados de apoio à aprendizagem. Em suma, são os setores existentes dentro da Secretaria que podem responder e articular questões relacionadas à diversidade no contexto escolar. Foi de uma dessas gerências, após a repercussão das atividades no Centro de Ensino de Sobradinho II, que partiu um pedido de articulação e elaboração de estratégias para a garantia de uma abordagem efetiva quanto ao uso do nome social nas unidades de ensino.

A dificuldade que uma instituição como a Casa Rosa encontra para auxiliar diante dessa solicitação esbarra nas implicações legais que isso pode ocasionar. Entretanto, na escola como um lugar aberto às proposições, foi um movimento natural aquecer as discussões sobre o que e em que sentido se poderia avançar.

Seguindo na pesquisa exploratória de como se organiza e atua a Secretaria de Educação, proponho uma breve análise de dois documentos importantíssimos que norteiam o trabalho pedagógico, são eles: o plano plurianual (2020-2023) e o planejamento estratégico (2019-2022).

Os documentos estão disponíveis no site da secretaria e versam a respeito da qualidade, equidade e democratização do ensino. Numa busca rápida por algumas palavras chaves no planejamento estratégico nenhum resultado foi encontrado. As palavras pesquisadas foram: gênero, direitos humanos, diversidade, transexuais, LGBTQIA+. No outro documento, o plano plurianual, a mesma pesquisa foi realizada e resultados foram encontrados apenas quando a busca foi por direitos humanos. As palavras aparecem como parte de ações necessárias não orçamentárias na proposição de parcerias com instituições governamentais para implementação de iniciativas.

Imagem 3 - Filtro plano plurianual – Secretaria de Educação do DF.

ACÇÕES NECESSÁRIAS PARA ALCANCE DO OBJETIVO
ACÇÕES NÃO ORÇAMENTÁRIAS:
AN10722 - IMPLANTAÇÃO DO FÓRUM DISTRITAL PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE DOCENTE PARA VIABILIZAR E CONSOLIDAR A POLÍTICA DISTRITAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, DEFININDO DIRETRIZES, ÁREAS PRIORITÁRIAS, INSTITUIÇÕES FORMADORAS E PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO NAS ÁREAS FORMADORAS. (SEEDF) (EP)
AN10723 - GARANTIR O AFASTAMENTO REMUNERADO PARA ESTUDO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E BOLSAS DE ESTUDO PARA PÓS-GRADUAÇÃO (VETADO) (SEEDF) (EP)
AN10725 - FORMULAR DIRETRIZES PARA VIABILIZAR A PLENA EXECUÇÃO DO PROGRAMA SAÚDE PREVENTIVA PARA OS PROFISSIONAIS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, GARANTINDO A PARTICIPAÇÃO DE REPRESENTANTES DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL - SINPRO/DF E O SINDICATO DOS AUXILIARES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL EM SUA ELABORAÇÃO. (SEEDF) (EP)
AN10726 - IMPLEMENTAR A REALIZAÇÃO DE CAMPANHAS INFORMATIVAS, FORMATIVAS E DE ORIENTAÇÃO SOBRE DOENÇAS RELACIONADAS AO TRABALHO E SAÚDE OCUPACIONAL (SEEDF) (EP)
AN10735 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA (SEEDF) (EP)
AN17 - REALIZAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO EFICAZ DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR MEIO DE QUATRO VISITAS ANUAIS A TODAS AS UNIDADES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/UNIEBS PARA ATENDER SUAS DEMANDAS PEDAGÓGICAS (SEEDF)
AN18 - APERFEIÇOAMENTO DO PROJETO DO MODELO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE DE TRABALHO (SEEDF)
AN19 - REALIZAÇÃO DE PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS QUE FOMENTEM A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS (SEEDF)
AN20 - OFERTA DO CURSO DE "GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA", EM CONFORMIDADE COM A LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM VIGOR, A 100% DAS EQUIPES GESTORAS QUE ATUAM NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO (SEEDF)
ACÇÕES ORÇAMENTÁRIAS:
1755 - PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO - PRONATEC
2160 - MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
2388 - MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
2389 - MANUTENÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
2390 - MANUTENÇÃO DO ENSINO MÉDIO
2391 - MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Fonte: plano plurianual (2020-2023) - organizado pela SEEDF.

Apesar da presença de uma proposta que sugere a construção de parcerias para ações que objetivam garantir a vivência dos direitos humanos, o texto não traz mais detalhes a respeito de como isso será feito e quais serão os resultados esperados e parâmetros utilizados para aferir a execução da proposta.

Para finalizar o campo exploratório da Secretaria de Educação, faz-se necessário avaliar ainda o que diz a estratégia de matrícula a respeito da utilização do nome social. Mais uma vez, retomando o Parecer do CNE, o movimento é favorável quanto à utilização do nome, desde que acima dos 18 anos. Em casos diferentes do estabelecido, há possibilidade de questionamento, argumentação e ou mais deliberações? Vamos ver adiante.

O texto presente no documento supracitado é categórico.

É direito dos(as) estudantes trans matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme a Portaria nº 13 de 09/02/2010 – SEEDF, publicada no DODF nº 29 de 10/02/2010, o uso do nome social como reconhecimento, identificação e denominação, seja no meio social, no ato da matrícula ou a

qualquer momento no decorrer do ano letivo em todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, em respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade e à dignidade humana, a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos(as) no processo de escolarização (GDF, 2022: 71).

Chama a atenção no trecho destacado a apresentação dos objetivos da utilização do nome social para garantia do ingresso, a permanência e o sucesso no processo de escolarização. Entretanto, essa prerrogativa vai muito além pois a garantia básica do uso daquele nome repleto de significados e posicionamentos precisa também acompanhar as práticas do cotidiano escolar, ser explicitado nos conteúdos e na abordagem de todos naquele ambiente. Só assim, será possível criar espaços que garantam o sentimento de pertença para quem, implicitamente, não pertence.

No documento da estratégia de matrícula, aparece a delimitação da garantia do uso do nome social para maiores de 18 anos. O texto está organizado assim:

O estudante maior de 18 anos deverá manifestar, por escrito, no ato da matrícula ou a qualquer momento no decorrer do ano letivo o desejo de inclusão do nome social pela Unidade Escolar. Para os estudantes que não atingiram a maioridade legal, a inclusão poderá ser feita mediante autorização por escrito, dos pais/mães ou responsáveis legais. Sugere-se, portanto, que quando estudantes menores de idade façam o requerimento, seja esclarecida quanto à necessidade de autorização dos responsáveis legais. A assunção da identidade de gênero de uma pessoa (estudante), para sua família, depende de diversos fatores e deve acontecer somente quando esse(essa) estiver disposta a fazê-lo (GDF, 2022:72).

Aqui está um dos pontos mais sensíveis, também um dos principais motivos da procura de gestoras (es) e professoras (es) pelo apoio da Casa Rosa. É a partir da delimitação da idade que alunes adolescentes, caso solicitem a utilização pelo nome social, encontrarão o entrave de não ter esse direito garantido sem que seja necessário o acionamento de um responsável legal. Já é sabido que, no contexto familiar, a população LGBTQIA+, em especial as pessoas transexuais, pode encontrar um ambiente de hostilidade e violência, encadeado por fatores múltiplos que perpassam o preconceito e o desconhecimento. A escola, nesse aspecto, pode ser um ambiente de fortalecimento e enfrentamento dessa violência intrafamiliar. Entretanto, a estratégia de matrícula traz o prenúncio de que isso não ocorre. Essa violência é histórica e validada socialmente.

A discriminação contra as mulheres transexuais acontece desde os primeiros anos da educação formal. Esta as exclui das escolas pelas violências sofridas em seu cotidiano e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, pelo baixo nível de instrução, mas acredita-se que este não seja o verdadeiro motivo que as tiram do mercado formal de trabalho. Os estigmas e vulnerabilidades são vivenciados tanto no âmbito familiar, escolar quanto no convívio social, repercutindo em suas possibilidades profissionais (MARTENDAL, 2015: 9).

O posicionamento da SEEDF não causa estranheza, visto que está amparado pelo Parecer 14/2017 do CNE. O documento apresenta ainda a relação de todas as Unidades de Federação e os posicionamentos específicos de cada uma. No DF, há prerrogativa para utilização do nome social com anuência dos pais, entre os 16 e 17 anos, e abaixo dessa faixa etária não há menção. O Parecer traz ainda uma reflexão a respeito da não garantia do uso de nome social por menores de 18 anos, e faz uma *mea culpa* em que reconhece a evasão escolar de estudantes LGBTQIA+. O texto versa, entre outras questões, a respeito do que está disposto no Código Civil, demonstrado aqui anteriormente, acerca da incapacidade absoluta de menores de 16 anos. Ressalta ainda que tem crescido estatisticamente os dados relacionados ao abandono escolar em função do *bullying*, assédio, constrangimento e outras formas de preconceito e disseminação de ódio.

Como uma maneira de solidificar a discussão, a SEEDF foi contatada por meio da DINE/COSIE - citadas anteriormente. Em resposta aos questionamentos, apresentou o Parecer e a Resolução Nº 1/2018 do CNE como os documentos norteadores e ressaltou a dificuldade da questão, pois perpassa ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Nº 8.069/1990), sendo, em nível de gerência, incapaz de responder ao que foi solicitado.

CONCLUSÃO

É possível delimitar o espaço educacional como um ambiente de desfrute de privilégios sociais e podemos também colocar a detenção de informações dentro dessa seara. Qual o objetivo de delimitar esses campos? Tentar demonstrar como a dificuldade de acessos às informações públicas também podem ser determinantes para contribuir com a decisão de não mais frequentar a escola. Um exemplo que, inclusive

foi um dos pontos de inquietude para a realização do estudo, é a rede de proteção. Como? Sem o devido monitoramento e divulgação de suas ações, acaba por ser conhecida apenas pelos seus atores, não tendo amplificada de maneira satisfatória as suas potencialidades. E em que medida isso se torna relevante? A partir do momento em que pensamos numa escola interligada e interdisciplinar, a exemplo:

A interdisciplinaridade não pode prescindir de uma boa dose de disciplinaridade, ou seja, é necessário que os profissionais envolvidos em trabalhos interdisciplinares funcionem como um pêndulo, que ele seja capaz de ir e vir: encontrar no trabalho com os outros agentes, elementos para a (re) discussão do seu lugar e encontrar nas discussões atualizadas pertinentes ao seu âmbito interventivo os conteúdos possíveis de atuação interdisciplinar. Neste caso, estariam desenvolvendo uma parceria sobre um mesmo espaço profissional onde diferentes ângulos de intervenção são produzidos, sem que uma proposta comum seja sistematizada (MELLO e ALMEIDA, 2000: 18).

Assim, organizações como a Casa Rosa e o Fórum da Diversidade Victória Jugnet⁴⁵ atuam como importantes balizadores para que essas discussões não sejam esquecidas. A exemplo da experiência em Sobradinho II, e conforme o trecho acima, é possível que realizar um trabalho interdisciplinar que objetive a formação de uma rede de proteção, tal qual o sistema de garantia de direitos preconiza. Uma rede que esteja articulada, conheça as dificuldades e, sobretudo, dê aos órgãos competentes alertas da comunidade escolar, que vivenciam na ponta as situações. Ao longo dos diálogos com as unidades de ensino que buscaram algum apoio, surgiram proposições e sugestões que, possivelmente, terão desdobramentos em demais estudos e iniciativas. A principal delas é o mapeamento da população LGBTQIA+ estudantil no DF, um parâmetro fundamental para possibilitar o desenho de políticas públicas convergentes com a realidade, que hoje não é feito no Distrito Federal.

Outro ponto importante de reflexão vem do posicionamento conservador do chefe do Executivo local. A Secretaria de Educação de sua gestão acompanha esse movimento e assume como forma de trabalho o silenciamento de pautas tão caras ao interesse público.

⁴⁵ Fórum criado com o objetivo de debater e monitorar políticas relacionadas à população LGBTQIA+ no DF. Deunome à Lei 6.804/2021, de autoria do Deputado Fábio Felix (PSOL), que garante a identidade de gênero e nome social em caso de morte.

É importante ressaltar que o Brasil é signatário dos Princípios de Yogyakarta que, em 2006, na Indonésia, reuniu especialistas de 25 países e consignaram sobre a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Dos 29 princípios estabelecidos, houve o destaque para que os Estados assegurem o “direito ao gozo universal dos direitos humanos”, o “direito à igualdade e a não discriminação” e o “direito à educação” no texto do princípio nº 1:

- a) Incorporar os princípios da universalidade, inter-relacionalidade, interdependência e indivisibilidade de todos os direitos humanos nas suas constituições nacionais ou em outras legislações apropriadas e assegurar o gozo universal de todos os direitos humanos;
- b) Emendar qualquer legislação, inclusive a criminal, para garantir sua coerência com o gozo universal de todos os direitos humanos;
- c) Implementar programas de educação e conscientização para promover e aprimorar o gozo pleno de todos os direitos humanos por todas as pessoas, não importando sua orientação sexual ou identidade de gênero;
- d) Integrar às políticas de Estado e ao processo decisório uma abordagem pluralista que reconheça e afirme a inter-relacionalidade e indivisibilidade de todos os aspectos da identidade humana, inclusive aqueles relativos à orientação sexual e identidade de gênero. (YOGYAKARTA, 2006: 8).

Garantir o acesso e a permanência das pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar é uma questão urgente e um dever coletivo. É inerente à vida humana a indivisibilidade de todos os aspectos de identidade, conforme preconiza Yogyakarta. Pessoalmente, sinto-me muito motivado a continuar o aprofundamento da pesquisa na temática, pois é o ambiente acadêmico quem mais proporciona a movimentação e reflexão das políticas públicas. Contrapor a legislação vigente por meio de suas inconsistências é o caminho para acessar espaços de discussão e mobilização. A Secretaria de Educação do Distrito Federal precisa, de maneira urgente, encontrar formas de responder efetivamente aos anseios de estudantes, gestoras (es) e professoras (es). Aprofundar o planejamento estratégico com o objetivo de debater as questões de diversidade com mais afinco, apresentando estratégias de promoção que fortaleçam o diálogo, tragam segurança de atuação à equipe de profissionais e sobretudo, garantam o acesso e permanência de adolescentes LGBTQIA+. Não deve ser responsabilidade somente da sociedade civil zelar pela garantia dessas narrativas. Cumpriremos o nosso papel, entretanto, seremos contraponto sempre que for necessário trazer luz à omissão do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/materiais/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016/>. Acesso em: Fevereiro de 2022.

ALVES, Claudio Eduardo de Resende. *UM NOME SUI GENERIS: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG* 04/04/2016 218 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo

Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Pe. Alberto Antoniazzi. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/nome-sui-generis-o-nome-social-como-dispositivo-de-identificacao-de-genero-ebook>. Acesso em: Abril de 2022.

ANTRA, *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020* / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, IBTE, 2021 136p. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em Abril de 2022.

BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/61941-nome-social#:~:text=Parecer%20CNE%2FCNP%20n%C2%BA%2014,e%20transexuais%20nos%20registros%20escolares>. Acesso em: Janeiro de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e Processo político no Brasil*, capítulo I. A arte de governar crianças. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

GDF, Secretaria de Estado da Educação. *Estratégia de matrícula*, 2022, 147 p., Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/estrategia-de-matricula-2/>. Acesso em: Abril de 2022.

GDF, Secretaria de Estado da Educação. *Planejamento estratégico*, 2019, 08p. Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/lai-aco-es-e-programas/>. Acesso em: Maio 2022.

MARTENDAL, Laura. *Experiência(s) Profissional(s)?*: Relatos de mulheres transexuais. 2015. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30431883>. Acesso em Maio de 2022.

MELO, Ana Inês Simões Cardoso de & ALMEIDA, Gláucia Elaine Silva de. “Interdisciplinaridade: possibilidades e desafios para o trabalho profissional”. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 04. Brasília: CFESS; UnB, 2000.

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, pp. 36-51. Fevereiro de 2019.

Princípios de Yogyakarta - princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.

TEXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*. São Paulo: Editora nacional, 1967.

EDUCAÇÃO E NEGRITUDE: A SÓCIO-HISTORICIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS RAÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Eliane Aparecida Leite e Silva⁴⁶

RESUMO

O objetivo deste estudo será analisar e compreender as dificuldades impostas pela sociedade quanto à superação de diferenças raciais, tendo como recorte as diferentes formas de violência presentes no ambiente escolar, e como os profissionais da educação abordam esse problema. A investigação baseou-se em análise de textos e pesquisa qualitativa. Buscou-se compreender como os casos de violência escolar estão relacionados com questões raciais e como a ausência do convívio social facilitou o aumento dos casos de microviolências. Por fim, concluiu-se que é papel da escola, enquanto instituição primária, promover atividades que incentivem o cultivo do respeito às diferenças a partir da participação ativa do aluno no processo prático e reflexivo de ações educativas.

Palavras-chave: Educação; Exclusão; Jovens; Racismo; Violência.

ABSTRACT

The objective of this study will be to analyze and understand the difficulties imposed by society regarding overcoming racial differences, focusing on the different forms of violence present in the school environment, and how education professionals approach this problem. The investigation was based on text analysis and qualitative research. We sought to understand how cases of school violence are related to racial issues and how the absence of social interaction facilitated the increase in cases of microviolence. Finally, it was concluded that it is the role of the school, as a primary institution, to promote activities that encourage the cultivation of respect for differences based on the active participation of the student in the practical and reflective process of educational actions.

Keywords: Education; Exclusion; Youth; Racism; Violence.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é capaz de reconstruir, fortalecer e valorizar a identidade cultural dos afrodescendentes em nossa sociedade. Assim, é necessário que os professores estejam cada vez mais engajados através de pesquisas, projetos e formação continuada, contribuindo para a conquista da igualdade racial em nossa sociedade.

⁴⁶ Licenciada em História, Flacso Brasil – Educação e Diversidade Étnico-Racial.

O objetivo do texto é contextualizar, historicamente, como as escolas e os professores abordam a cultura afro e como o racismo e a discriminação racial são formas de violência que geram desigualdades no espaço escolar e na sociedade. Sendo assim, o papel da escola é, justamente, fazer com que todos os alunos entendam e se reconheçam como cidadãos, dotados de direitos e que possam reivindicar a efetivação desses direitos. Quando se tem ausência da educação, passa-se a conviver com um campo aberto de injustiças e exploração. Por esse motivo, faz-se necessário a aplicação de políticas públicas de ação afirmativa, imprescindíveis na luta a favor da valorização da igualdade entre os cidadãos, como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Com os objetivos específicos, buscou-se compreender como os professores, enquanto formadores de opinião, tornam-se omissos nesse processo e acabam reféns de práticas pedagógicas que pouco colaboram para uma efetiva promoção da igualdade e desenvolvimento crítico; também, analisar a importância de projetos escolares que abordem, de forma homogênea, os problemas, olhando a juventude de modo mais integral; por fim, apontar possíveis soluções para o problema com base nas ideias de alguns pesquisadores sobre o assunto e refletir como o racismo, o preconceito e a falta da valorização da cultura afro contribuem para a permanência dessa violência racial.

O tema Educação e negritude: a sócio-historicidade da violência contra as raças no ambiente escolar remete a três questionamentos: a violência escolar está ligada de forma indireta com as questões raciais? A exclusão social, étnico-racial, também estão presentes no espaço escolar? A ausência do convívio social contribuiu para o aumento dos casos de violência escolar?

Na intenção de responder a essas indagações, propõe-se, aqui, analisar sócio-historicamente a escolarização da população negra em nosso país e as relações de poder e violência que lhe são impostas nesse processo, que resulta em relações de subalternização e marginalização dessa população. Cabe ressaltar que, embora a escola se proponha ser um espaço de socialização e acolhimento, esse processo não se dá de forma igualitária e, ainda hoje, a população preta e periférica tem de lidar com a exclusão persistente. Para essa reflexão, analisa-se as microviolências sofridas por essa população nos ambientes de ensino, como também possíveis consequências desse

processo histórico de exclusão. Tal processo culmina no modo como as instituições de ensino têm sido afetadas pela violência pós-pandemia do Covid -19 e o posicionamento da escola e seus profissionais frente a esse processo.

EMPATIA E EDUCAÇÃO

A partir do século XX, tivemos uma intensificação do processo de globalização através da revolução técnico-científica, que proporcionou uma melhor democratização nos meios de comunicação e gerou uma ampliação cultural com grande troca de costumes e hábitos pelo acesso às redes sociais e transmissão de grande quantidade de informações em tempo real. A partir dessa integração, o mundo se depara cada vez mais com a diversidade cultural, mesmo que este processo não signifique que os costumes hegemônicos percam seu protagonismo e continuem se sobrepondo aos demais.

A realidade que pode ser observada, em muitas ocasiões, não compreende respeito e valorização às diferenças culturais. Essa desvalorização dos saberes contribui para o aumento do preconceito. Conhecer e entender sobre as diferenças culturais é muito importante para que haja equilíbrio e empatia com as diferenças. Esse é um dos papéis essenciais de uma instituição escolar: desenvolver essa empatia através do processo de socialização. Isso porque, segundo OLIVEIRA (e col. s.d),

Na construção da empatia, a escola e o trabalho dos educadores ganham destaque, sendo através desses contatos que a empatia pode ou não ser apreendida e desenvolvida. Seria através do contato com os valores sociais que a criança, por exemplo, conseguiria se reconhecer no outro e aprender a aceitar as próprias limitações, indo em direção contrária ao preconceito, haja vista este ser uma condição impeditiva à empatia (OLIVEIRA e col., s.d.: 05).

A escola, nessa perspectiva, surge como uma instituição responsável por promover e aproximar as diferenças. Não se trata apenas de transmitir conteúdos e conhecimentos, mas também ensinar a conviver. Para que essa boa convivência seja de fato efetivada, é necessário que as crianças compreendam que não existe uma supremacia racial e os direitos adquiridos em nossa Constituição não são individuais ou de um determinado grupo. Esse trabalho deve ser realizado de forma que todos os

alunos estejam integrados, continuamente, e não apenas quando acontecer algum episódio de racismo ou discriminação.

A escola tem um importante papel no enfrentamento ao racismo e na eliminação das discriminações de qualquer natureza. Assim, através do acesso a conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados e as trocas de conhecimentos entre todos os membros da comunidade educativa, a escola pode proporcionar a conquista de uma racionalidade no que diz respeito às relações sociais e raciais, indispensáveis para a construção de espaços mais democráticos e igualitários (CARVALHO, 2020:38).

No que se refere ao enfrentamento do racismo e das opressões impostas à população negra, sabe-se que as lutas por mais igualdade racial, respeito e valorização da cultura afro não são recentes, remontam desde o período da escravidão, quando vários movimentos de resistência foram evidenciados como: fugas, suicídios ou movimentos coletivos como a formação dos quilombos. No entanto, os movimentos sociais só começaram a aflorar em meados do século XX com a Imprensa Negra⁴⁷, a Frente Negra Brasileira⁴⁸, Teatro Experimental do Negro⁴⁹, Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU)⁵⁰. Todos esses movimentos culminaram na viabilização da implantação de políticas públicas que garantissem direitos para a população negra.

Segundo Silva (2018:),

Como resultado dessas atuações, podemos relacionar: a inclusão de leis antirracistas na Constituição de 1988; a criação da Fundação Cultural Palmares, no governo de José Sarney, em 1988; o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Valorização da População Negra (TELLES, 2003), [...]

⁴⁷ Títulos de jornais e revistas publicados em São Paulo após o processo abolicionista, no final do século XIX.

⁴⁸ Foi a mais importante entidade do movimento negro brasileiro na primeira metade do século XX, que defendeu os interesses da comunidade negra, pregou o seu aperfeiçoamento moral e intelectual e lutou contra o racismo e a desigualdade.

⁴⁹ Surgiu em 1944, proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte.

⁵⁰ Veja GONÇALVES E SILVA. Movimento negro e educação (2.000 n.p) <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/citation/?lang=pt>

Após a formação desses movimentos de luta, ainda persiste na sociedade a desvalorização da cultura africana, do saber, da mão de obra dos pretos. Os afrodescendentes, de modo geral, são discriminados e colocados à margem dos direitos estabelecidos na Constituição de 1988. Perante essa mesma Constituição, todos os cidadãos possuem direito à vida, à liberdade e à igualdade, no entanto, até hoje, os pretos precisam lutar para que esses direitos sejam, de fato, garantidos e muitos desconhecem a importância dos movimentos sociais no combate ao racismo e discriminação. De acordo com Brasil (1997:21, apud Guimarães, 2020),

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo, mas as instituições pilares nesse processo são a família e a escola.

Segundo Barbosa (1998: 13), “A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo”. No entanto, temos um vácuo entre a consciência dos direitos e a efetivação dos direitos. A nossa realidade não condiz com as leis aprovadas. A maioria dos estudos sobre o tema são feitos de maneira artificial e sucinta, e o foco principal é, em grande parte, o desenvolvimento e a expansão europeia, não a dominação e sofrimento advindos da difusão da cultura do Velho Mundo.

A História do Brasil colonial precisa ser exposta com informações completas e verdadeiras, para mostrar que, após a abolição, os negros não foram inseridos na sociedade como cidadãos e, mesmo livres, eram submissos e sujeitos ao sofrimento, pois não tinham uma casa, profissão, alimentos, e muito menos direito à educação.

A abolição da escravidão não ocorreu repentinamente, foi um longo processo, uma sucessão de vários fatores que culminaram no decreto da Lei Áurea (1888). Leis que propunham uma liberdade gradual dos escravizados, como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), não resguardavam, na prática, os direitos dos escravos. Essa liberdade esbarrava em uma lei denominada Lei da Vadiagem (1878), que estabelecia o trabalho em órgãos públicos para todos os negros que fossem considerados ociosos. Segundo Terra (2021: 159) [...], “[...] a esse não bastaria somente apresentar uma ocupação, mas ele deveria mostrar-se empregado por alguém.

Enfatizava-se, portanto, a necessidade de que os trabalhadores negros libertos fossem submetidos a um patrão.” Em uma sociedade racista, na qual os negros eram preteridos em relação aos imigrantes europeus, só restava uma saída: os trabalhos informais. Esses trabalhos, na maioria das vezes, eram realizados nas ruas, que se tornavam, simultaneamente, um espaço de trabalho ou de vadiagem aos olhos dos brancos. Constatamos, com isso, uma degradação social; livres, porém, faltava-lhes dignidade. Por esses motivos, foram obrigados a permanecer nas fazendas com seus antigos donos ou disputar uma vaga de emprego com os imigrantes europeus. Todos esses fatores foram responsáveis por gerar ainda mais desigualdade social e racial.

Durante muitos anos, a narrativa contada nos livros e nas obras de arte retratavam heróis brancos e os negros serviam apenas como força de trabalho. O ensino de história deve ir além do óbvio e do que retrata os livros didáticos. A partir de todos os fatos que sucedem na nossa sociedade, identificamos a necessidade de ensinar uma história crítica e reflexiva de modo que os jovens pretos se reconheçam na história por um olhar condizente com o seu valor cultural, construindo a noção da importância que os africanos tiveram na formação do nosso país.

Na tentativa de sanar esses equívocos e permitir que os alunos conheçam a história “sem maquiagens”, foram propostas e aprovadas algumas leis. Como exemplo disso, cita-se a Lei nº 10.639/03, que estabeleceu o Ensino da Cultura Afro-brasileira na grade curricular. A efetivação dessa lei contribuiu para que fosse introduzido nos livros e nos projetos escolares temas relacionados à cultura afro. O que precisa ser verificado e repensado é a forma como esse tema é trabalhado, pois, muitas vezes, não há projetos sistematizados que possibilitem uma compreensão contínua sobre esse tema. É comum encontrarmos profissionais que incorporam esse tema apenas em datas específicas, tratando o assunto como um folclore. Trabalhar um tema pela obrigatoriedade, essa seria a solução? É preciso acabar com essa prática discriminatória, é preciso eliminar esse mito da democracia racial⁵¹ da nossa sociedade.

⁵¹ Veja DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889 – 1930). (2005: 117) Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>

Estudar esse assunto em um único dia não eliminará o racismo. O tema “Consciência Negra” deve ser trabalhado e discutido diariamente, pois o racismo continua presente nas salas de aula, de forma velada ou muitas vezes explícita. Muitos alunos sofrem preconceitos ou são inferiorizados dentro da escola e, na maioria das vezes, não existe um plano de ação para resolver o problema, que causa dor, sofrimento, evasão, fracasso escolar.

Nesse sentido, Cunha Júnior (1992, p. 37) ressalta que:

A denúncia da discriminação racial na escola, por parte da criança, somente ocorre nos casos de discriminação aberta. A criança denuncia apenas os atos de racismos explícitos, presentes nos xingamentos e achincalhamentos, como também a interdição em participar de alguma coisa. Nos momentos de conflitos entre crianças, a criança negra sofre agressão verbal relacionada com a etnia. Nessa situação, muitas vezes, professores e funcionários tomam conhecimento dos fatos e não sabem de que forma tratá-los, em nível do significado da discriminação étnica. Como são questões tabus nas discussões didático-pedagógicas, geram desconforto grande entre os/nos educadores, que optam pela saída mais fácil perante o embaraço e se fazem passar por ‘míope’ diante da situação, este comportamento reforça o universo ideológico pejorativo que a criança, consciente ou inconsciente, conhece.

Segundo Roché (apud Abramovay, 2012), microviolências ou incivildades, “[...] são aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência.” E, segundo Chesnais (apud Abramovay, 2012), violência dura “[...] são atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais.”

Nesse sentido, faz-se necessário, um olhar mais atento dos professores para identificar focos de exclusão na sala de aula devido à cor da pele ou ao tipo de cabelo, pois é a partir de comportamento como esses que desenvolvem-se as “microviolências” ou, com o decorrer do tempo, “violências duras”. Também, é importante, introduzir o estudo da cultura afro (desde as séries iniciais), trabalhando histórias, músicas, brincadeiras, (até as séries finais) como citado na Lei 10.639/03.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A REALIDADE ESCOLAR EM FOCO

É importante transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e diversificadas para que o tema seja amplamente discutido, repensando nossas práticas diárias, em favor de uma sociedade antirracista. A falta de propostas e projetos escolares que incorporem temas incluídos na Lei 10.639/03 pode trazer sérias consequências à aprendizagem dos educandos, que passam a se sentir rejeitados no ambiente escolar, e estimula, muitas vezes, a evasão escolar. A inércia dos professores frente aos problemas apresentados nas escolas muitas vezes está relacionada à falta de conhecimento teórico para lidar com aquela situação. Para que haja eficácia, faz-se necessário deixar de se basear somente no senso comum procurar bases teóricas e atuar de maneira reflexiva e preventiva.

Frente a tudo isso, nós nos deparamos com alunos que se anulam, não participando das aulas ou não se interessando por um estudo que lhe transmita conhecimento, pautando-se apenas na busca por um diploma. Em uma sociedade na qual predomina a visão eurocêntrica, que institui o homem branco como detentor do saber e, conseqüentemente, detentor de uma condição de vida melhor, os negros precisam se reconhecer e conhecer seu papel dentro da nossa sociedade.

Segundo Bourdieu (2002 apud Barbieri; Santos; Avelino; 2021), os alunos apenas reproduzem a violência, não a aprendem, pois, para aprender, deve-se abrir espaço para questionamento, o qual não ocorre. Conclui-se, então, que, quando o aluno apresenta qualquer tipo de violência, é porque ela está presente no seu dia a dia e ele transfere para a escola o que aprende em outros ambientes, é o que denominamos racismo estrutural⁵². A partir dessa linha de raciocínio, pode-se dizer que, como o racismo está instaurado na sociedade, é comum as crianças e adolescentes conviverem com pessoas racistas fora da escola. E, por esse motivo, começam a achar normal fazer piadas, brincadeiras ou criar situações de cunho racista.

⁵² A discriminação estrutural, também conhecida como discriminação sistemática, estrutural ou institucional, é encontrada enraizada nos costumes e cultura organizacional de atores públicos e privados em que são vislumbradas desvantagens no tratamento de alguns grupos com favoritismo de outros.

Nesse momento, evidencia-se o bullying racista. Em alguns casos, a vítima torna-se um agressor, já que, muitas vezes, a ação violenta foi causada por motivo de *bullying*. Chalita cita, em seu livro, alguns casos de preconceito e desprezo ocorridos nas escolas, abordados a partir de fatos reais na faixa etária entre 7 a 12 anos.

Luzia conta que seus filhos de 12 e 07 anos de idade não queriam mais ir à escola e não brincavam com nenhum colega. Mas a mãe só se deu conta de que havia algo errado quando as crianças a questionaram, perguntando se seriam mesmo seus filhos, visto que a mãe é branca e casada com um negro. Foi então que Luzia descobriu que seu filho caçula era chamado de carvão pelos amigos. A professora, quando procurada pela mãe, disse que não havia muito que fazer em situações como aquela. E que as crianças estavam apenas brincando e, ainda, que em brincadeira de criança era bobagem intervir. Asseverou afinal que ninguém bateu em ninguém, que ninguém espancou ninguém e por isso não havia dor. (CHALITA, 2008:89)

As instituições de ensino apresentam nesse fato, e em muitos outros, um olhar absorto sobre o assunto. Essa conduta certamente permitirá que o aluno agredido não confie mais nos professores. Isso porque a instituição escolar, que deveria acolher, mediar e resolver o impasse, simplesmente fechou os olhos para o problema. Como afirmar que a escola é um ambiente de inclusão, aberta a todas as classes e etnias? Infelizmente, não podemos esconder a verdade. O racismo existe de forma explícita ou velada. As vítimas, muitas vezes, não reagem de forma agressiva, mas optam pela evasão escolar ou até mesmo suportam as humilhações calados, o que afeta sua aprendizagem e desenvolvimento social e mental.

Além do bullying racial, outro fator que corrobora para essa evasão é a desigualdade social. Jovens negros e pobres tem maior probabilidade de abandonar os estudos porque precisam ajudar os pais, cuidar dos irmãos menores ou contribuir com a renda familiar do trabalho precoce. Com isso, a taxa de analfabetismo no Brasil alcança níveis alarmantes. É comum encontrarmos em sinais de trânsito crianças e até mesmo famílias inteiras pedindo ajuda no horário em que as crianças deveriam estar na escola. Esse não é um problema apenas momentâneo, mas também um problema futuro, pois significa que teremos adultos analfabetos, impedidos de concorrer no mercado de trabalho e, muitas vezes, aceitam trabalhar em condições sub-humanas e viver em extrema vulnerabilidade.

Podemos perceber, então, que existem muito mais barreiras a serem enfrentadas em relação à violência escolar e ao bullying. Muitos jovens se sentem inferiorizados por não conseguirem “andar” nos padrões exigidos pela sociedade. E esse fato também contribui para que muitos adolescentes sejam ou se sintam excluídos dentro do ambiente escolar. Não ter um tênis ou roupa da moda pode influenciar na sua aceitação perante os colegas. Por isso, é preciso pensar em uma educação mais igualitária, que os professores, antes de condenar, julgar ou desvalorizar os alunos, sejam capazes de identificar o problema e ter atitudes de solidariedade e enfrentamento, para evitar um aumento no índice de evasão escolar. O racismo estrutural presente nas escolas gera situações traumatizantes para os estudantes negros.

A inclusão dos negros na educação no Brasil iniciou-se a partir da Constituição de 1934. No Artigo 150, ficou estabelecido que todos os cidadãos teriam direito ao ensino primário gratuito, mas esse decreto estava muito distante de incluir os negros no processo educacional, visto que instruir esses cidadãos representaria uma ameaça ao sistema político e social vigente. Ainda no período imperial, as famílias mais abastadas davam preferência para a educação realizada em domicílio, o que evidenciava novamente o fato das escolas públicas serem destinadas a crianças pretas e pobres.

Muitas famílias brancas não admitiam o convívio dos seus filhos com crianças “de cor” e outras vezes, quando aceitos, os pretos não tinham a mesma instrução dos brancos, já que não havia apoio governamental que incentivasse o acesso dos negros nas escolas formais. Para a elite, o fato dos negros frequentarem as escolas, aprenderem a ler, seria o início de uma possível forma de resistência à situação de escravidão. E essa resistência se dava a partir do ingresso dos negros nas escolas informais.

Atualmente, o fato do preto/pobre frequentar a escola, aprender a ler, escrever e adquirir uma visão crítica sobre os acontecimentos também assusta as elites. Para a burguesia, os negros deveriam permanecer alijados das possíveis melhorias que a liberdade pode lhes conceder, permanecendo como mão de obra barata e submissos a

uma sociedade eugenista.⁵³ Isso faz com que não haja um efetivo investimento nas escolas, principalmente, nas da periferia. A exclusão dos alunos se inicia nas condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas. Os alunos pobres estão nas escolas mais precárias, o que torna a educação seletiva, em que os negros e pobres são os grupos mais desamparados.

[...] as crianças das classes populares levam desvantagem em relação às crianças da classe dominante, pois a cultura da classe superior está tão próxima da cultura escolar, que a criança vinda de classes inferiores tem dificuldades para assimilar a cultura escolar que, disfarçadamente, é a cultura da classe dominante (SILVA e WEIDE, 24).

O que podemos observar é uma massificação do ensino, em um processo que, na maioria das vezes, é excludente e seletista. A escola que deve atuar como um espaço aberto ao conhecimento, reflexão e socialização, muitas vezes é omissa, não detecta casos de violências físicas ou psicológicas.

A exclusão social e étnico cultural aparecem, frequentemente, no ambiente escolar em diferentes situações: entre os pares, professor com alunos, alunos com professores, pais com professores. E, muitas vezes, casos de violência, que começam externamente, são resolvidos na escola. Pelos fatos ocorridos no dia a dia, os alunos percebem que as regras impostas pela instituição nem sempre são levadas a sério e, por isso, não se importam com as advertências ou ameaças de expulsão. De fato, essa não é a melhor maneira de resolver a situação, visto que, ficando fora da escola, os jovens podem se envolver em outros tipos de problemas e aumentar a falta de interesse em estudar. Comunicar a família nem sempre causa o impacto necessário por conviverem em um grupo no qual não existe diálogo, com famílias desestruturadas que, muitas vezes, não participam da vida escolar dos filhos, seja por falta de tempo ou até mesmo porque todas as vezes que vão à escola recebem críticas negativas de seus filhos. Nós nos deparamos novamente com a importância das atitudes dos professores, que não devem apenas alertar com críticas negativas, mas, principalmente, ressaltar as qualidades, os pontos positivos.

⁵³ Veja CONT, Valdeir Del. *Francis Galton: eugenia e hereditariedade*. São Paulo, 2008, p. 202. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/nCZxGgFHn8MVtq8C9kVCPwb/?format=pdf&lang=pt>

Enquanto os pais não perceberem a importância que esse “olhar”, essa interação com a escola é importante para que seus filhos se sintam especiais e para que se desenvolvam enquanto sujeitos, não teremos mudanças significativas. Portanto, escola e família têm que atuar em conjunto, contribuindo na formação integral do mesmo. Apesar disso, observa-se um descompasso nas relações entre as duas instituições (ABRAMOVAY, 2012: 75).

Na maioria das vezes, são os jovens mais pobres que sofrem as maiores consequências dessa desestruturação familiar. O que gera vários problemas no cotidiano escolar, problemas que influenciam no desenvolvimento físico/psíquico dos jovens enquanto cidadãos, e os alunos desenvolvem um sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, pois são invisíveis nas tomadas de decisões, nas escolhas dos temas que serão trabalhados ou na forma que serão trabalhados, com a adoção de uma política adultocêntrica.

As violências escolares ficaram mais evidentes a partir do momento em que a educação formal se democratizou e começou a receber pessoas com diferentes culturas e níveis sociais. Essa democratização, no entanto, não aconteceu de forma inclusiva, já que a forma de ensinar continuava excludente, o que evidenciava as desigualdades. A partir daí, a escola, muitas vezes, tornou-se um espaço que recebe vários tipos de violências que podem ser geradas externamente ou internamente.

As escolas têm amparo na legislação vigente para enfrentar os desafios presentes no ambiente educacional e devem desenvolver projetos pautados nos interesses e nos problemas enfrentados pelos educandos. Para tanto, pode-se usar meios para o combate à discriminação, ao bullying, às drogas, à violência física e moral, ao preconceito e ao racismo, a fim de garantir condições plenas de desenvolvimento dos jovens cidadãos desse país. Todos esses temas devem ser tratados de forma estrutural e a escola deve parar de banalizá-los, já que essas violências geram problemas graves no âmbito escolar, como a repetência, a evasão e os diversos tipos de agressões. Uma das formas de abordagem desses temas deve ser através de projetos político-pedagógicos.

De acordo com Veiga (2001),

[...] o Projeto Político Pedagógico é a vida da Escola. É todo o trabalho desenvolvido na escola, que envolve, alunos, pais, professores, comunidade e todas as pessoas que participam no processo de construção do conhecimento e emancipação humana. Trabalhando, coletivamente, a escola se fortalece, revelando assim, sua capacidade de se organizar, produzindo um trabalho pedagógico de qualidade, atendendo as necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, procurando resolver os problemas que aparecem e criando novas alternativas para melhoria da educação oferecida à comunidade, com a finalidade de construir uma identidade própria (apud CAMPOS et al., 2005: 7).

Para que haja “convivência ética na escola”, faz-se necessário englobar toda equipe escolar em programas de formação (gestores, professores, alunos). Assim, realizar um trabalho que ajude na prevenção do problema e não apenas no enfrentamento, que desperte a consciência de sentimentos de valorização, respeito mútuo, conscientização, reflexão e empatia. É necessário e essencial que os jovens sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e aprendam a lutar por esses direitos.

Um dos principais empecilhos ao êxito de um projeto está relacionado à forma com que professores e gestores reagem ou se mostram engajados nos assuntos trabalhados. É difícil despertar o interesse dos alunos quando dentro da própria equipe não há diálogo e empatia. Muitos profissionais apresentam características autoritárias e isso influencia na relação direta com os alunos, gera falta de diálogo, falta de confiança e agressividade. Então, a escola, que deveria ser a principal referência para desenvolvimento de habilidades essenciais a uma boa convivência, contribui de forma negativa com a formação dos cidadãos, gera violências. Como uma forma de combater o aumento dos índices de violência, as escolas deveriam ser menos conteudistas e mais acolhedoras, realizar momentos de convivência.

Durante a pandemia do Covid-19, a sociedade foi mais afetada por casos de falta de sociabilidade, ineficácia do ensino on-line; a ausência do convívio escolar contribuiu para a falta de contato com a alteridade, empatia para com os pares e, muitas vezes, com os professores. Segundo a psicopedagoga e conselheira da Associação Brasileira de psicopedagogia Quézia Bombonato, em entrevista à CBN São Paulo, o número de violência escolar, em São Paulo, no primeiro trimestre de 2022, teve um aumento, em relação a 2019, de 48% em casos de agressão física e 78% em bullying. Para ela, esse comportamento agressivo pode ser um mecanismo de defesa, afinal, muitos tiveram

problemas mentais agravados devido ao isolamento social, à perda de entes queridos ou mesmo às sequelas deixadas pela pandemia. Esse tema foi veiculado em uma notícia da revista Carta Capital⁵⁴.

Segundo Miriam Abramovay (2022),

Ao longo da pandemia, se criou uma expectativa de que a escola voltasse em outro modelo, mais acolhedora, repensando a sua forma de ser, ensinar. Só que elas não só não mudaram, como se apresentam completamente aflitas com o fato de crianças, adolescentes e jovens terem perdido esses anos de escolaridade. (apud BASILIO, 2022).

Portanto, essa realidade de intensa violência escolar, familiar e social, segundo as estatísticas e os noticiários⁵⁵, são realidades em todos os cantos desse país e também do mundo. Desse modo, o estresse, a sobrecarga, as crises de ansiedade, a intolerância, a depressão, as perdas as quais marcam o retorno ao ensino presencial precisam ser combatidos pelo Estado, ONGs, Associações, Ministério da Educação, os quais, por meio de políticas públicas eficazes - palestras, trabalhos, diálogos, diversões, esportes, artes, espaços culturais, proporcionam e garantem o que é necessário para uma vida digna, respeitosa e de paz. Faz-se necessário também ouvir mais os alunos e permitir que eles participem diretamente das decisões e aprendam a emitir opiniões, discuti-las, solucionar problemas e trabalhar de forma coletiva.

É notório que as atividades práticas e projetos antirracistas ⁵⁶ são de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Pensando nesse processo, em uma escola de Goiânia-GO, desenvolveu-se um projeto sobre o racismo intitulado “O que há de África em nós”, que buscou incorporar no dia a dia dos estudantes atividades relacionadas ao tema, principalmente sobre valores étnicos e morais, como forma de uma ação preventiva. Os alunos foram inseridos nesse projeto, que englobou estudantes

⁵⁴ BASILIO, Ana Luíza. *Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas. O que fazer para superá-la?* 08.05.2022 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/>. Acesso em: mai. 2022.

⁵⁵ OGAWA, Vítor. *Violência na escola preocupa no pós-pandemia*.12.09.2022. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/violencia-na-escola-preocupa-no-pos-pandemia-3221263e.html>. Acesso em: 02/2023

⁵⁶ MARTINS, Laís Barros. *Combate ao racismo: projetos antirracistas criados por estudantes*.19.11.2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/projetos-antirracistas-criados-por-estudantes/> acesso em 25.01.2023.

do fundamental I e II. Durante o projeto, os discentes confeccionaram murais que retratavam desde a viagem dos africanos pelo Oceano Atlântico até a chegada dos imigrantes no Brasil; realizaram contações de história que ressaltava a influência da cultura africana na população brasileira, fizeram apresentações musicais, dança, capoeira, praticaram a culinária e brincadeiras de origem africana.

Todos os alunos participaram e decidiram os temas que deveriam ser abordados, a fim de reconhecer as cidades históricas do nosso estado que possuem traços do período colonial, como a Cidade de Goiás e Pirenópolis. Através desse projeto, os alunos passaram a ter mais interesse pela cultura africana, reconheceram que a economia do Brasil se desenvolveu a partir da mão de obra daquele povo e desenvolveram várias habilidades através das atividades propostas.

São esses tipos de ações que tornam a busca por conhecimentos divertida, prazerosa, e proporcionam, de forma eficiente, o cumprimento da Lei nº 12.519/2011, que estabelece a inclusão do “Dia da Consciência Negra” no calendário escolar. Para que haja um pleno desenvolvimento, é preciso incorporar esse conteúdo não somente no dia 20 de novembro, apenas pela obrigatoriedade ou de forma aleatória, sem contexto ou reflexão. Caso seja assim, podemos interpretar como uma falta de comprometimento com os saberes e a cultura afrodescendente. Apesar da obrigatoriedade do estudo da cultura e história das matrizes africanas, vivemos uma dicotomia entre teoria e a prática, já que a maioria dos professores tem dificuldade de conhecer e incorporar esses assuntos em suas práticas docentes ou em outras situações.

CONCLUSÃO

Ressaltando a importância da valorização da cultura afro para a formação da nossa sociedade, faz-se necessário compreender que apenas a implementação de leis não é suficiente para a valorização e reconhecimento da cultura negra. Mais do que isso, os jovens pretos precisam se sentir valorizados e pertencentes a essa nação. Essa valorização somente será efetivada a partir do momento que as escolas desenvolverem projetos nos quais os jovens sejam incluídos na elaboração, discussão e decisões, projetos que sejam institucionalizados e não apenas momentâneos. Esses projetos

contemplam o respeito às diferenças, valorização da diversidade e o combate aos vários tipos de violência escolar. É importante salientar que nenhum tipo de violência aparece separada uma da outra, pois, na maioria das vezes, uma atitude de microviolência pode gerar violências mais duras. A luta contra a violência começa com ações pedagógicas, pelas quais o aluno se sinta integrado no ambiente escolar.

Diante de todos esses fatos, faz-se necessário a real efetivação de políticas públicas que incentivem os jovens a permanecerem na escola e, principalmente, lutem pelos seus direitos. Precisamos romper esse ciclo de dificuldades que o negro enfrenta desde a década de 30 para ingressar nas instituições escolares. Desmistificar a ideia de que os europeus (brancos) são os detentores do conhecimento e produziram a civilização. É preciso que os órgãos governamentais e os profissionais da educação que atuam diretamente com os educandos tracem metas para diminuir esse nível de desigualdade. A escola pode atuar como formadora de cidadãos participativos, críticos, conscientes, profissionais bem-sucedidos, mas também pode atuar como mecanismo de perpetuação de desigualdades. Uma instituição que foi pensada com o intuito de promover a inclusão, torna-se verdadeiramente inclusiva ao aceitar as diferenças e fazer valer o direito de igualdade. E que essa igualdade seja plena em aspectos econômicos e étnicos.

Vivemos condições sociais heterogêneas, e os jovens pretos e pobres são os mais afetados pela precarização do ensino, o que evidencia a vulnerabilidade, a precarização das relações de trabalho e o aumento dos casos de violência. É fundamental que se explicita o reconhecimento que se faz da juventude, pois ele vai impactar diretamente nas iniciativas públicas que se pretende desenvolver. Nesse sentido, somente uma ação conjunta entre governantes, escola e família será capaz de contribuir para a conscientização e eliminação do preconceito e a discriminação com os afrodescendentes. É preciso compreender que o ensino dessa vertente cultural não deve ser pautado em uma obrigatoriedade, mas sim na importância que todos conheçam a história do nosso país. Para as leis de valorização da cultura afro serem de fato cumpridas, é essencial que os professores tenham conhecimento sobre o assunto

e despertem nos alunos a vontade de debater e conhecer mais sobre a história desse povo que, com as mãos calejadas, ajudaram a alavancar a economia do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam *et alii*. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf . Acesso em: 11/06/2022

BARBIERI, Bianca da Cruz *et alii* Violência escolar: uma percepção social. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em: 20/07/2022

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. Disponível em: https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBOSA_A.pdf Acesso em: 30/06/2022

BRASIL. *Leis sobre educação*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação; e legislação correlata e complementar. São Paulo: Edipro, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 06/04/2022

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e "Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 07/09/2022.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> Acesso em: 07/09/2022.

CAMPOS, Ághata Moreno de A. *et alii*. *Projeto político pedagógico: instrumento de gestão escolar para a transformação institucional e social*. Brasília-DF, 2005. p. 7. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6650/1/40263591.pdf> . Acesso em: 24/02/2023

CARVALHO, Daniela Melo da Silva. *A escola no enfrentamento ao racismo*. Sergipe, 2020, p. 38. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13135/2/DANIELA_MELO_SILVA_CARVALHO.pdf. Acesso em: 17/01/2023

CHALITA, G. *Pedagogia da amizade: bullying – o sofrimento das vítimas e dos agressores*. 3ªed. São Paulo: Gente, 2008.

CRISTINA DE OLIVEIRA, Natasha et alii. *O conceito de empatia sob a perspectiva da Psicologia Contemporânea 1 O conceito de Empatia sob a perspectiva da Psicologia Contemporânea*. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/8140/1/O%20conceito%20de%20Empatia%20sob%20a%20perspectiva%20.pdf>. Acesso em: 01/10/2022

CUNHA Júnior, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992. p. 37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27/04/2022

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito*. [s.d.; s.n.] Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4_678-aguimaraes-democracia/file . Acesso em: 03/10/2022.

GUIMARÃES, Robison Zacharias. O ensino da cultura afro-brasileira na sala de aula por meio da arte. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 32, 25 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/32/o-ensino-da-cultura-afro-brasileira-na-sala-de-aula-por-meio-da-arte>. Acesso em: 18/08/2022

OLIVEIRA, Natasha Cristina de et alii. *O conceito de Empatia sob a perspectiva da Psicologia Contemporânea*. Centro Universitário de Anápolis. S.d. p. 05. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/8140/1/O%20conceito%20de%20Empatia%20sob%20a%20perspectiva%20.pdf>. Acesso em 30/11/2022.

SILVA, A. J.; WEIDE, D. F. *A função social da escola*. Unicentro, Paraná. Gráfica Unicentro.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. *Movimento negro e as lutas contra o racismo*. Cuiabá, 2018, p.16. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6886/4457> Acesso em: 20/11/2022.

TERRA, Paulo Cruz. Racismo, trabalho e ociosidade no processo de abolição: o Brasil e o Império Português numa perspectiva global (1870-1888). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, nº 88, 2021, p. 159. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BcBZ8KgTsqPZZr7vVmGDc6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23/02/2023.



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N22

www.flacso.org.br