



Juventudes, educação e violências:

articulações e
controvérsias

organizadores:

*Miriam Abramovay
Eleonora Figueiredo
Ana Paula da Silva
Marcos Vinícius Sales*



FLACSO
BRASIL

FLACSO BRASIL

Direção

Salete Sirlei Valesan Camba

Conselho Acadêmico

André Lázaro
Andrea Azevedo
Camilo Negri
Carolina Albuquerque
Florença Stubrin
Iréri Ceja Cárdenas
Julia Tibiriçá
Kathia Dudyk
Mary Garcia Castro
Miriam Abramovay
Rebecca Igreja
Renata Montechiare
Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

Secretaria Acadêmica

Marcelle Tenorio

Coordenação de Comunicação

Marina Baldoni

Organização

Miriam Abramovay
Eleonora Figueiredo
Ana Paula da Silva
Marcos Vinícius Sales

Autores

Ana Isabel Leiva
Ana Paula da Silva
Anna Luiza Xavier
Bruno Affonso Muck
Claudia Albagli Nogueira
Daniel Teixeira de Mello
Eleonora Figueiredo
Elvira Parente
Kelvin Venturin
Leonardo dos Santos Correia
Letícia Missori
Miriam Abramovay
Ricardo Bedendo
Simone Gomes
Yeisa Sarduy

Equipe técnica

Lia Magalhães - Projeto gráfico
Margareth Doher - Revisão

Apoio

OEI
Unesco

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

Juventudes, educação e violências [livro eletrônico] : articulações e controvérsias / organização Miriam Abramovay ... [et al.]. -- 1. ed. -- Brasília, DF : Flacso, 2021.
PDF

outros organizadores : Eleonora Figueiredo, Ana Paula da Silva, Marcos Vinícius Sales.
ISBN 978-65-87718-16-3

1. Diversidade cultural 2. Escolas - Aspectos sociais 3. Educação 4. Violência nas escolas - Brasil I. Figueiredo, Eleonora. II. Silva, Ana Paula da. III. Sales, Marcos Vinícius.

21-76518

CDD-370.1934

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos socioculturais : Sociologia educacional 370.1934

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Sumário

5 Apresentação OEI

Raphael Callou

7 Apresentação UNESCO

Marlova Jovchelovitch Noleto

9 JUVENTUDES, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Miriam Abramovay, Eleonora Figueiredo, Ana Paula da Silva

**30 POLÍCIA, ESCOLA E JUVENTUDES: DISCURSOS DE
COERÇÃO OU MUDANÇA DE PARADIGMA?**

Ricardo Bendendo

**54 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES COMO UM SINTOMA DA
BARBÁRIE**

Daniel Teixeira de Mello

**68 A ESCOLA ENQUANTO PALCO DE EMERGÊNCIA
DE SUJEITOS POLÍTICOS E AUTORITARISMOS
INSTITUCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA**

Leonardo dos Santos Correia, Claudia Albagli Nogueira

- 90 PROTAGONISMO JUVENIL NEGRO NA PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO EM BATALHAS DE MCS: CONSTRUINDO
PONTES ENTRE CULTURA DE RUA E CULTURA ESCOLAR
DESDE A ETNOMUSICOLOGIA**
Bruno Affonso Muck
- 114 A ETNOMUSICOLOGIA E A PESQUISA-AÇÃO/PESQUISA-
PARTICIPATIVA COMO POSSIBILIDADE DE PROJETOS
MÚSICO-EDUCACIONAIS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI**
Kelvin Venturin
- 136 EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA
ALTERNATIVA DE APRENDIZAJE EN LA PREVENCIÓN DE
LA VIOLENCIA ESCOLAR**
Yeisa B. Sarduy Herrera, Ana Isabel Peñate Leiva
- 160 O FOMENTO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA COMO FUNÇÃO
SOCIAL DA ESCOLA**
Elvira Maria P. P. Ribeiro Parente, Letícia Lavorini Missori,
Simone Gomes de Melo
- 182 IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS CHANCES DE
INCLUSÃO DOS JOVENS NO TRABALHO: UMA REVISÃO
SISTEMATIZADA DA LITERATURA RECENTE**
Anna Luiza Frias Xavier

Apresentação OEI

O ano de 2020 foi, inegavelmente, um marco na história da humanidade. Fomos assolados por uma pandemia cujo reflexo certamente será percebido por décadas a fio. Em especial, foi um ano marcante para a juventude, posto que foi o ano que a população ativa chegou a níveis recorde em desemprego. Voltar as atenções dos governantes para a juventude é vital para a recuperação econômica e social que o Brasil necessita. É o momento de rever as condições e limitações sociais que grande parte desses jovens eram sujeitos antes da pandemia e idealizar novas estratégias e políticas públicas no pós-coronavírus. Diante disso, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI) buscam trazer esse importante tema para a pauta nacional, focando no desenvolvimento do ensino inclusivo e equitativo.

O presente livro é resultado de um aprofundamento no tema “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social” promovido pela Flacso em parceria com a OEI. A coletânea de artigos científicos produzidos é o saldo de uma diversidade de experiências e histórias, através de revisões bibliográficas e pesquisas, culminando em proposições de inovação e atualização dos métodos de ensino, na abrangência do espaço escolar e de seus objetivos de inclusão, na participação do jovem no ensino, e na violência escolar e seus impactos. São apresentados diferentes trabalhos com uma abordagem sobre o autoconhecimento na fase da juventude; a problematização dos papéis negligenciados da escola na formação dos educandos; bem como a adequação do ensino a questões estruturais da sociedade brasileira como racismo e desigualdade com a consequente relevância

no desenvolvimento do senso crítico, na participação e na extensão da noção de cidadania.

Nesse seguimento, os temas abordados estão em consonância com o planejamento da OEI para o biênio 2021-2022, que busca dar continuidade ao trabalho para fortalecimento da cooperação e multilateralismo, com a promoção de ações de garantia ao direito do jovem dentro da sociedade.

A OEI busca propostas de ações que contribuam para a erradicação da violência escolar, tendo como base a educação como direito fundamental. O reconhecimento das subjetividades jovens auxilia o fomento da convivência ética no espaço escolar, nas relações interpessoais e na cultura da instituição, contribuindo, inclusive, para o fortalecimento da democracia.

Esse compêndio visa informar, discutir e debater sobre a importância da promoção da inovação na qualidade da educação. Convidamos os leitores a conhecer as pesquisas e artigos apresentados e esperamos criar oportunidades de diálogo sobre esses temas através dos cursos, seminários e projetos desenvolvidos a partir da parceria entre OEI e a Flacso.

Raphael Callou

Diretor e Chefe da Representação da
Organização dos Estados Ibero-americanos para
a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) no Brasil

Apresentação UNESCO

A juventude desempenha um papel fundamental na construção de um mundo melhor e na superação das crises e dos grandes desafios do século XXI, sejam as consequências da pandemia da Covid-19, o aumento das desigualdades econômicas e sociais, os efeitos da mudança climática ou até mesmo as mudanças trazidas pela revolução tecnológica; afinal, são os jovens que irão conviver com os resultados daquilo que fazemos hoje. Mais do que desenvolver ações voltadas para juventude, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), acredita que devemos fornecer os meios para que os jovens sejam protagonistas de suas histórias e construam o mundo de amanhã.

Esse é o principal objetivo do compromisso da Unesco com uma educação de qualidade para todos e todas, que ensine os jovens a serem participantes ativos em suas vidas e no mundo, de maneira igualitária e inclusiva. Ao terem garantida uma educação com diversidade de pontos de vista, os jovens se beneficiam da riqueza da aprendizagem e da compreensão mútuas, o que, por sua vez, enriquece as nossas sociedades.

Para a Unesco, a inclusão deve determinar a estrutura não apenas da educação, mas de todos os lugares em que os jovens aprendem e crescem, uma vez que a juventude é uma fase decisiva do desenvolvimento pessoal. É a época em que as pessoas buscam novos horizontes; é um tempo de encontros e de primeiros compromissos. No entanto, a juventude também é uma faixa etária vulnerável, quando experiências negativas podem rapidamente levar ao afastamento, ao isolamento e à marginalização.

A pesquisa “Juventudes e a pandemia”, promovida pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) em parceria com a Unesco e com diversas organizações da sociedade civil, mostrou que a pandemia aprofundou as desigualdades sociais,

afetando a vida de milhões de jovens em todo o país. Além disso, o estudo apontou riscos à continuidade dos estudos, instabilidade emocional e dificuldades de renda e inserção no mercado de trabalho para a juventude no Brasil, o que reforça a importância da construção e da consolidação de políticas públicas que sejam transformadoras e inclusivas.

Diante da necessidade de debater sobre a realidade dos jovens e encontrar soluções para os desafios que eles enfrentam, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) – um dos mais importantes polos mundiais de produção de conhecimento, formação e debates sobre a realidade da região – desenvolveu o curso de aperfeiçoamento “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social”. O curso buscou promover uma discussão abrangente acerca das vivências das juventudes no Brasil e na América Latina, tanto no ambiente escolar como no contexto social mais amplo, delineando e enfatizando as questões postas e os possíveis planos de ação para a resolução dos desafios contemporâneos.

Assim, o presente livro, intitulado “Reflexões sobre convivência e violências nas escolas”, é resultado da rica e inovadora produção acadêmica da primeira turma do referido curso. Uma vez que a definição de soluções eficazes perpassa a construção de um diagnóstico amplo, os artigos que compõem esta publicação discutem as relações dos jovens e o impacto sobre eles de diversos temas, tais como: o engajamento político, a formação cidadã, as escolas cívico-militares, os direitos humanos, a relação entre a cultura de rua e a cultura escolar, a convivência ética, o papel da etnomusicologia e os impactos da pandemia no futuro dos jovens no mercado de trabalho.

A conclusão comum a todos é que mesmo os jovens sendo afetados por grandes sofrimentos advindos tanto de fatores sociais quanto ambientais, uma de suas características mais marcantes é a *resiliência*. No contexto de enfrentamento dos desafios que se apresentam, essa capacidade para fazer as mudanças acontecerem – por eles próprios, para suas sociedades e para o resto do mundo – é mais importante do que nunca. Assim, a Unesco convida todos e todas a conhecerem o rico resultado deste projeto e a se engajarem nestes debates, que reforçam o papel central que os jovens desempenham na construção de um mundo mais justo, mais inclusivo e mais igualitário, que não deixe ninguém para trás.

Marlova Jovchelovitch Noletto

Diretora e Representante da Unesco no Brasil

JUVENTUDES, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Miriam Abramovay¹

Eleonora Figueiredo²

Ana Paula da Silva³

RESUMO

Este artigo reflete as percepções de jovens sobre si mesmos e os significados de viver a juventude nos seus principais espaços (escola, família, comunidade). Essas percepções envolvem seus cotidianos, as violências vividas e sofridas, seus problemas e suas questões, assim como seu futuro. As falas estão articuladas a discussões sobre o adultocentrismo, clima escolar, às expressões de violências e questões da identidade jovem. Os relatos foram coletados no decorrer do Programa “O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e Rio Grande do Sul”, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre 2016-2017. Os resultados da pesquisa vão ao encontro do que vários autores pontuam como características das juventudes: a procura pelo novo, a ousadia em defrontar diversos horizontes, a valorização da sensação de adrenalina e a experimentação, assim como suas esperanças e resistências. A juventude é também um período de incerteza e instabilidades. Analisar seus depoimentos torna possível conhecer a subjetividade de atores tão importantes para a história sociopolítica e cultural do nosso país.

Palavras-chave: Juventudes. Identidades. Adultocentrismo. Vivências. Violências.

1 Socióloga. Doutora em Ciências da Educação. Coordenadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

2 Pedagoga. Mestre em Educação. Pesquisadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

3 Jornalista. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

ABSTRACT

This article reflects the perceptions of young people about themselves and the meanings of living youth in their main spaces (school, family, community). These perceptions involve their daily lives, the violence experienced and suffered, their problems and their issues, as well as their future. The statements are articulated to discussions about adultcentrism, school climate, expressions of violence and issues of youth identity. The reports were collected during the Program “The role of education for young people affected by violence and other risks in Ceará and Rio Grande do Sul”, conducted by the Latin American College of Social Sciences - Flacso-Brazil in partnership with the Inter-American Development Bank (IDB) between 2016-2017. The results of the research are in line with what several authors point out as characteristics of youth: the search for the new, the daring to face various horizons, the valorization of the sensation of adrenaline and experimentation, as well as their hopes and resistances. Youth is also a period of uncertainty and instability. Analyzing their statements makes it possible to know the subjectivity of actors so important to the sociopolitical and cultural history of our country.

Keywords: Youths. Identities. Adultcentrism. Experiences. Violences.

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva complementar as discussões iniciadas no artigo “Violências e escola: as juventudes e suas inquietações”⁴. Se no referido artigo pensamos sobre como um clima escolar adverso pode influenciar as diversas formas de expressão das violências físicas e simbólicas nas escolas, neste, analisamos as percepções dos jovens sobre si mesmo (ser jovem), seu cotidiano, as violências vividas e sofridas em algumas ambiências (por exemplo, junto à família, nas comunidades e relacionadas ao tráfico de drogas), assim como a abordagem policial, seus problemas e suas questões, destacando-se seus projetos de futuro.

As experiências e relatos que compõem ambos os artigos foram obtidos no decorrer do Programa “O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e Rio Grande do Sul”, realizado entre 2016 e 2017, parceria entre a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Na pesquisa foram tratados temas

4 ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula. Violências e escola: as juventudes e suas inquietações. In: Reflexões sobre convivência e violências nas escolas. Flacso. Rio de Janeiro: Flacso, 2021. No prelo.

como dados socioeconômicos dos jovens, violências, convivência, clima escolar, relações sociais entre todos os atores da escola, socioafetividade, fatores de risco e proteção, assim como representações acerca das comunidades nas quais as instituições educativas pesquisadas estão inseridas.

Os critérios para a participação das escolas no Programa foram: (i) no âmbito social: acesso limitado a serviços básicos; falta de serviços de saúde, segurança adequada; exposição a altos níveis de violência, crime e uso de drogas; (ii) no âmbito escolar: violências; insegurança no entorno das escolas; problemas na infraestrutura; entre outros. Por entender que tais fatores mencionados comprometem a aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos as juventudes nos remetemos às suas histórias de vida deles e delas assim como entrelaces com cenários próprios da sociedade contemporânea. Vale ressaltar que apesar das diferenças e especificidades entre os dois estados que participaram do Programa (um, situado no nordeste e outro ao sul do Brasil), há muitos pontos comuns nos depoimentos sobre o que é vivenciado pelos jovens.

A juventude é vista como um rito de passagem entre ser criança e ser adulto, procurando um sentido para a sua existência. Uma ponte. Assim, há dificuldade da sociedade em conceber o jovem com identidade própria. Segundo Castro e Abramovay (2020) existem muitos debates sobre tais ideias. Em geral os cortes de idade são usados para se identificar, empiricamente, quem são os jovens, principalmente para fins de políticas públicas e tais marcos podem variar de país para país. Neste sentido, o conceito de geração nos faz melhor entender de que jovens falamos, já que apesar das especificidades de classe, gênero, raça/cor, os mesmos têm experiências concretas comuns que podem ser consideradas como parte da mesma geração (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Trabalhar com juventudes pede uma respeitabilidade metodológica sobre o tema, considerando que as juventudes são criadoras e possuem práticas próprias e específicas através das quais experimentam viver a sociedade de forma intensa e contínua. Existem, algumas características que são singulares, marcas de uma geração, como: a procura do novo, buscar dar respostas às situações, apostar com o sonho e com a esperança, ousar enfrentar o que os adultos consideram como risco, prezar a sensação de adrenalina em tal enfrentamento (ABRAMOVAY et al., 2015). Sem que sejam desconsideradas as diversidades, há traços comuns no ser jovem como inconsistência, experimentação, aventuras, excitações (DAYRELL,

2007). Suas disponibilidades para ousar, socializar-se de forma intensa fazem parte da condição juvenil.

Pais (2016) parte do princípio que os jovens vivem em um período de incerteza, instabilidade e tensões entre o presente e o futuro, com anseios de independência e ao mesmo tempo dependência. Por isso as transições para as vidas adultas passam por vulnerabilidades e imprevisibilidades, com trajetórias alongadas, muitas vezes fraturadas e adiadas, com bloqueios principalmente quanto às suas carreiras. Borges (1996) descreve as trajetórias como “Jardins Labirínticos de Sendas” que se bifurcam em redes que enfileiram todas as possibilidades. No entanto, o labirinto tem estrutura e sentido e uma grande complexibilidade. Existe um prazer frente ao desconhecido e expectativa de sair mesmo com riscos, ameaças, incertezas e probabilidades indeterminadas. São mundos de vida, horizontes e vivências espontâneas com descontinuidade. E o destino passa de “fardo de vida” a ser a própria vida à procura do destino.

Os jovens são atores importantes da história sociopolítica e cultural do nosso país. Possuem características comuns, são gregários e contestadores, mas também apresentam perfis muito diferentes dependendo das ambiências sociais por onde circulam, sua raça/cor, seu gênero, seu capital social e cultural, bem como diversos outros marcadores. Em nosso trabalho estivemos atentas às inconstâncias, volatilidades das juventudes, bem como à sua vontade de transformar o presente, seu questionamento sobre outras gerações, seu futuro.

Reguillo (2000) chama a atenção ao que considera as duas palavras-chave sobre juventude: alternativa e acesso, na medida em que os jovens possuem diferentes tipos de capitais sociais e culturais⁵ com consequências para a sua vida.

Juventude é uma categoria social que além dos critérios biológicos, cronológicos, psíquicos, respondem a aspectos de ordem econômica e ao papel que desempenham dentro de uma determinada estrutura social. Os jovens vivenciam intensamente a sociedade adultocêntrica, que não aceita formas de ser e de pensar das juventudes, tentando demonstrar que os jovens não têm experiência e estão sempre errados, havendo uma relação assimétrica e, por vezes, conflitiva entre adultos e jovens.

5 Para Bourdieu (1964), capital social é um ativo individual que determina as diferenças de vantagens extraídas do capital econômico que um indivíduo possui, adquirido através das redes de conhecimentos, de influências que ele estabelece ao longo de sua vida. O capital cultural, por sua vez, é o acúmulo, desde o nascimento de uma cultura, onde as classes privilegiadas apresentam poder o que faz com que tenham melhores posições na sociedade, melhor desempenho escolar e intimidade com práticas valorizadas socialmente.

O adultocentrismo, segundo Krauskopf (2003), é uma relação assimétrica, onde os adultos têm como referência sua visão de mundo, sua forma de ser, seu poder na sociedade e de tensionamentos entre adultos e jovens. Os adultos aparecem, nessa percepção, como um modelo final baseado em um universo figurado e de valores constitutivos da sociedade patriarcal, que exclui as mulheres por questões de gênero e os jovens por questões de idade. É uma categoria fruto de uma sociedade assimétrica e com tensões de poder entre adultos e jovens. Os adultos aparecem como um modelo acabado para as atividades sociais e a produtividade. O adultismo, outro conceito que acompanha o adultocentrismo, não é natural e se aprende que os adultos são superiores aos jovens possuindo privilégios. Os adultos muitas vezes se sentem incapazes de enfrentar o que vivenciam as juventudes, mostrando posturas irascíveis, rígidas para se relacionarem com esta faixa etária na medida em que a condição juvenil, busca autonomia, a construção de identidade, temporalidade imediata, a adrenalina, a sociabilidade em grupos/uso do espaço público.

Como exemplo de adultocentrismo, segundo um professor entrevistado: “Seria bom se os professores voltassem a ter autoridade em sala de aula; gostaria que a escola fosse como antigamente; vejo que os alunos precisam e querem autoridade dos adultos por mais que digam que querem liberdade”. Vale notar que adultos das escolas tanto em Fortaleza como em Porto Alegre ainda valorizam a autoridade e a disciplina exercidas no passado. Para os estudantes, ser jovem implica na negação de formas de comportamentos características de uma determinada faixa etária.

É complicado, porque às vezes as pessoas não aceitam a nossa opinião. Por a gente ser jovem, acham que a gente não pode ter uma opinião formada, que a gente nunca está certo, que sobretudo a gente está errado só pelo fato da gente ser jovem, que a gente não pode ter uma opinião, não pode ter um estilo, não pode ser diferente, a gente não pode querer ser diferente pelo simples fato da gente ser jovem (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Para alguns alunos, sobretudo das escolas que atendem jovens de famílias de baixa renda, a percepção é a de que são vistos como os “novos bárbaros” que ameaçam a ordem social e desafiam as instituições. Chevalier (1987) em sua tese sobre classes perigosas analisa como a burguesia da época considerava os trabalhadores os novos bárbaros, identificando as desigualdades existentes em Paris no século XIX onde a pobreza imperava. Podemos ampliar este conceito para a percepção que têm os adultos sobre as juventudes, considerando-as “classe perigosa”, seja pelo modo de ser, de falar, de se comportar e considerando ainda, que na nossa sociedade são os jovens que mais morrem e mais matam⁶.

Esta fase parece ser a mais difícil em suas vidas. Em algumas das entrevistas os jovens relatam que está associada a uma etapa problemática, com muitos conflitos. Para Le Breton (2014), se por um lado a sociedade associa a figura do jovem à uma ameaça social, por outro, os jovens vivem em constante experimentação – muitas vezes sem regulação exterior para orientar o seu caminho – as consequências podem ser não somente de descoberta e curiosidade, mas também de depressão, apatia e ideias suicidas, consideradas pelo autor como conduta de risco, que não raro pode resultar na desescolarização precoce.

Conforme relatos dos estudantes de Fortaleza, ser jovem é viver com muitas contradições, muita adrenalina e muita tensão, não são crianças, mas ainda não são adultos, vivem sob pressão da sociedade, da família e da escola. Por um lado, sentem-se ainda crianças: “Eu tô na minha parte de criança de brincar com meus amigos tudo, eu me sinto livre”. Ao mesmo tempo, fazem referências às responsabilidades que lhes são atribuídas: “[...] estamos perdendo a nossa infância” e as responsabilidades são consideradas de adulto: “quando eu foco nesse pensamento de que tenho que ter responsabilidade, eu tenho que ser o homem da casa com 16 anos, eu perco o lado da diversão”.

As violências atingem todos os atores, independentemente da idade e do sexo, causando um nível de sofrimento, muitas vezes, intolerável. São signos da contemporaneidade, a insegurança, a impotência e o medo de que as violências atinjam, quer individualmente, quer como membro de uma sociedade. Tende a ser uma sociedade que produz, ao mesmo tempo, a cultura da violência e a sua banalização (PERALVA, 1995).

6 IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência**. 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlas-violencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Segundo Pena (1997), a percepção de uma realidade se dá através dos sentidos, obedecendo o princípio da temporalidade. Pela percepção podemos dar sentido ao mundo social que nos rodeia, na medida em que o comportamento dos indivíduos é baseado na interpretação que fazem da realidade presente, nas suas impressões, valores e normas socioculturais. Assim, as violências são interpretadas, pelos estudantes, em tempo presente, principalmente como violência “dura” que, segundo Chesnais (1981) são atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes no Código Penal. Este tema permeia os relatos dos estudantes entrevistados seja pelos assaltos, disputa do tráfico, assédios, discriminação social e de gênero e relação com a polícia, de acordo com a percepção de insegurança geral em uma sociedade, perigosa, que causa medo, porque podem ser assaltados a qualquer momento.

Em Porto Alegre os estudantes relatam que se sentem inseguros, desprotegidos porque sofrem assaltos e não podem sair com medo da violência. “Eu fui assaltada no mês passado quase em frente à minha casa, o cara apontou uma arma na minha cabeça e me levou tudo, foi um trauma horrível”. Mencionam a diferença na segurança entre as zonas ricas e as periféricas onde, nesta última, a maioria dos alunos pesquisados mora.

Mataram um cara lá perto de casa, mas a gente conhecia o cara que matou e o cara que morreu [...]. Era aluno daqui, mas não tem nada a ver com o colégio não, não foi do colégio não, foi negócio de fora. Foi um pivete, foi um pivete literalmente, foi um menino de 14 anos que matou ele. Foi que mandaram (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Descrevem que se sentem discriminados pelo local onde vivem na medida em que moram em uma comunidade ou favela e as pessoas de fora os têm como “bandidos”: “as pessoas pensam que quem mora na comunidade ou favela [...] te taxam literalmente. Tu mora numa favela, tu vai ser bandido”. Quando realizam uma entrevista de emprego, têm [os jovens] a percepção de que são tratados de modo diferente em relação a outros que vivem em “bairros nobres”.

Eu fui numa entrevista (de emprego) e a gente se sentou em rodinha assim, para se apresentar, aí ela começou a perguntar, tipo, idade, nome e da onde veio [...] eu falei que vim daqui, ela perguntou se eu tinha o meu pai e a minha mãe vivos e se nenhum deles era envolvido no tráfico. Aí ela perguntou se para mim, por ser negra, era mais fácil entrar no tráfico. Eu levantei e saí. Aí eu perguntei para ela se esse tipo de pergunta era só para mim, por eu ser negra ou por ser da onde eu vim, aí ela falou que de onde eu vinha era muito difícil encontrar jovens que tem os dois pais e que não tenha nenhum membro da família envolvido no tráfico (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Citam casos de assédio e abusos sofridos pelas jovens, inclusive estupros na comunidade. Narrativas que sugerem certa consciência, associando tais violências à ordem patriarcal de gênero, ao fato de ser mulher, contudo a crítica social é implícita, ainda que expressões, como a seguinte, podem não necessariamente indicar conformismo: “[...] não só assalto, mas também, tipo, a gente que é mulher [...] não pode andar na rua porque pode sofrer estupro ou alguma coisa, alguém, assim, abusar.

Tráfico e polícia são temas bastante mobilizadores nos depoimentos coletados. Sobre o tráfico, relatam que estão expostos a drogas e apontam a facilidade de “entrar para o mundo do crime o que é muito ruim porque morre muito cedo”. Ressaltam a rivalidade entre gangues, guerras de poder e domínio de territórios, o que os impede de sair de casa, os deixa vulneráveis, uma vez que têm que seguir as normas impostas pelas facções. Pelas disputas do domínio do tráfico, há códigos que devem ser obedecidos cegamente e não podem passar de um território para outro.

Se tu é de um lugar que está em guerra com o outro, você não pode ir para aquele lado, mesmo que não esteja envolvido com nada. Os de lá mata os daqui e os daqui mata os de lá. Às vezes a gente anda despreocupado e às vezes não, porque perguntam: “ah, tu mora onde?” Aí a gente fica presa no canto onde a gente mora (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Agora tem esse negócio de facção [...] tem códigos: não pode fazer paz e amor, não pode bater fotos porque é um símbolo de uma facção. E, se a outra facção souber, tipo assim, você fez assim, né, você não é de nenhuma facção, mas você fez um símbolo [...] eles te matam, mesmo você sendo cidadão (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

O tráfico, porém, é justificado como “uma oportunidade de emprego que não se consegue”. Uma alternativa para quem não tem meio de sustentar a família: “Eu tenho um amigo que foi pra essa vida pra comprar fralda para o filho dele porque não tinha como sustentar e não tinha emprego em lugar nenhum”.

Há tiroteios entre a polícia e os traficantes, e os estudantes consideram que a polícia deveria protegê-los, mantendo a segurança. Entretanto, a polícia é muitas vezes vista como corrupta e assedia as meninas: “já fui parada pela polícia. É horrível também, eles falam assim, se tu me [...] eu te libero”. Não confiam na instituição policial: “eles [a polícia] iam pegar dinheiro do tráfico, passa por bocas de fumo e fingem que não existem; vendem armas apreendidas para os caras da vila”. Em muitos casos, os depoimentos dos jovens reiteram que “a comunidade confia mais no crime do que na polícia; quando eles vão invadir uma tocada, eles não vão invadir com a intenção de prender o traficante não, eles vão com a intenção de pegar o dinheiro do cara e deixar o cara no prejuízo”.

A polícia é temida pela truculência, “detestada” e não respeitada, em geral “sabe onde tem que agir, onde tem tal coisa, mas não faz”. Bate, abusa da autoridade mesmo com jovens com uniforme da escola e faz revistas de forma violenta.

Eu tinha ido pegar o dinheiro do meu curso lá na minha avó [...] o policial me abordou, ele deu uma mãozada na minha cabeça, aí eu fiquei desnortado, sem eu ter feito nada, eu tava com a farda da escola! Aí daí ele falou que eu tava com uma quantia grande de dinheiro, porque era R\$ 120,00 do curso, daí ele pegou e veio lá me acusando, “tá vendendo droga?” Não sei o quê. “Acabei de sair da escola, senhor” (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Apanhei por nada, só por não ouvi a parada direito. Porque já é costume, tu vem vindo devagarzinho, já bota a mão na cabeça, vai para a parede e abre as pernas. Daí eu não abri as pernas direito levei um tapa na orelha, por nada (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

A polícia é também considerada discriminatória, “ignorante” e abusam do poder invadindo domicílio e destruindo bens “que a pessoa levou anos pra conseguir”.

O racismo considera que os pretos são inferiores por suas características fenotípicas, por sua cultura e ancestralidade, que é avaliada por estereótipos, por traços julgados como distantes em relação a um padrão culturalmente privilegiado. Sendo problema estrutural no Brasil, o racismo tem reflexo nas percepções da polícia sobre os jovens pretos, representada por uma postura racista ao chamá-los de “macacos” acusando-os de forma ofensiva e depreciativa em função da sua raça/cor.

Preto é parado muito mais. Uma vez eu saí com meus amigos no Centro, tipo, três pretos e dois brancos, deram paredão nos três pretos, perguntaram se estava assaltando os brancos. Esse é o problema: a polícia é muito racista (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Consideram também a polícia preconceituosa pela visão negativa tratando-os com desconfiança, como se fossem culpados pela condição juvenil e morarem na periferia.

Estava indo para casa da minha tia e eu estava com meu notebook dentro da minha mochila. Eles [polícia] me pararam, abriram minha mochila, começaram a perguntar como eu consegui aquilo ali, para onde eu estava levando. Aí eu tive que ligar o computador, botar a senha para eles terem certeza que aquele computador era meu. É o trabalho deles, só que a ponto de chegar quatro pessoas, sair do carro e apontar fuzil para mim? (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Entretanto, apesar das críticas sobre a violência policial, reconhecem que não são todos os policiais que agem dessa maneira. E alguns justificam que “a polícia tem essa atitude porque não recebem salário”, tem grande risco de morte e não se sentem seguros com o seu próprio trabalho.

Sobre relações familiares, alguns depoimentos revelam não haver diálogo com seus pais/responsáveis “porque eu não me sinto bem, eu não converso direito com a minha família” e, muitas vezes se isolam, tentam resolver sozinhos seus conflitos e problemas, consideram os familiares quase como estranhos em suas vidas.

Em casa eu não dialogo muito com a minha mãe, ela faz as coisas dela, mas eu também não tenho interesse de querer conversar com ela ou com o meu padrasto. Eu gosto mais de ficar isolado em um lugar se eu tenho algum problema, se estou passando por alguma dificuldade, eu sempre procuro a melhor maneira de sair daquele problema, sozinho né, porque eu não gosto de depender da ajuda de outras pessoas. Eu prefiro por mim mesmo (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Vale ressaltar que as várias mudanças sociais (na família, nas relações de gênero/sexualidade, nas relações etárias, etc.) não necessariamente são acompanhadas pelos adultos o que se reflete na dificuldade de aceitação do gênero/sexualidade pela família e pela comunidade de modo geral, mostrando a existência de um outro tipo de preconceito que é a homofobia.

Acho que para mim é mais difícil porque têm algumas complicações na minha família, tipo, homofobia. Eu não posso sair por aí nem ficar com a menina porque o pessoal daqui [da comunidade] é muito homofóbica (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Sobre a homofobia, sentem-se mal quando são tidos como diferentes da grande maioria: “As pessoas começaram a dizer: ‘[...] esse menino vai ser gay. Esse menino vai andar com quem não presta’”. O preconceito e a discriminação estão

ligados à dificuldade de se lidar com o que é diferente da norma construída socialmente. Essa norma na sociedade brasileira atual é personificada pelo masculino, as classes privilegiadas economicamente, os brancos, heterossexuais e católicos.

A homossexualidade é também um fator de sofrimento, decorrente da não aceitação por parte da família e dos amigos.

[...] aí me inscrevi no balé, onde eu comecei a dançar. Aí foi onde o preconceito começou realmente a atacar. As pessoas começaram a dizer: ‘isso é de menina, isso não vai dar certo [...] esse menino vai ser gay. Esse menino vai andar com quem não presta’ (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais, uma forma de discriminação banalizada na sociedade brasileira (LIONÇO; DINIZ, 2009). Ela está presente em todas as classes sociais, regiões, espaços públicos ou privados, permeando até mesmo contextos de proteção social, como a família, a escola e as instituições religiosas. A homofobia se baseia na arbitrária inferiorização e patologização das pessoas que não são heterossexuais ou que expressam a masculinidade e a feminilidade de modo diverso do que se define como homens e mulheres. Assim como o racismo e o sexismo, a homofobia priva muitas pessoas de oportunidades, violando seus direitos sociais e humanos fundamentais, como o direito ao trabalho, à educação ou o direito a ir e vir (BORRILLO, 2009). Essa rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a *gays* e lésbicas, transexuais etc. baseiam-se em concepções sobre o que seria uma sexualidade dita correta ou normal, nos estereótipos de gênero, e se sustenta na compreensão de que sexo é sinônimo de reprodução, e de que a família normal é a estruturada na lógica heterossexual (BORRILLO, 2009).

Surpreendeu-nos os depoimentos sobre tristeza, automutilação e até mesmo pensamentos voltados à morte cujas razões são várias, uma delas ligadas a problemas com as famílias que trazem uma sensação de abandono e também de solidão.

Kaplan e Spazu (2020) afirmam que a automutilação parece refletir a busca incessante e desesperada por uma identidade legitimada. A lesão é concebida como uma marca, uma assinatura para a autoafirmação, para dar

sentido à vida; o corpo se converte em uma superfície propícia para deixar marcas (tradução nossa⁷).

Os jovens colocam na pele a dor sentida e vivida para que tenham a sensação de que são vivos e reais. “É uma forma que você sente seu corpo ainda, você sente que você está no mundo”. Tais condutas são formas de legitimar a vida e se resguardar de um sofrimento ainda mais agudo assim como rejeitar uma “insignificância” pessoal, uma forma de escapar dos problemas da vida: “É meio que um escape, é uma fuga, uma maneira de você representar sua dor na pele [...] as lágrimas acabam e a gente não tem mais o que fazer, não tem como se aliviar e a gente procura isso”.

Na busca do sentido da vida, muitas vezes é preciso chegar aos limites físicos: o corpo se transforma em objeto transacional projetado no ambiente. O ataque ao corpo é precedido de um esgotamento de uma espécie de hemorragia do sofrimento. São tentativas de existir e não de morrer (LE BRETON, 2014). Ou seja, o autoflagelo seria também uma forma de evitar o suicídio⁸ diante dos vários problemas existentes, como a solidão e a falta de apoio.

Os jovens comentam que vivem sob pressão da sociedade, da família e da escola e a automutilação é uma das maneiras de se construir mostrando que são vivos e reais onde brincam com a morte sem se deixar devorar (LE BRETON, 2013), procurando seus limites físicos, em uma tentativa de existir, rejeitando a sua insignificância pessoal. Recorrem ao corpo em uma tentação de escapar da impotência e dificuldade de lidar com o cotidiano, marcado por uma tentativa de retomar o controle.

Enfim, eu sempre gostava de coisas em que realmente não relacionava a como eu deveria ser, entendeu? Pronto! Até realmente as próprias pessoas da minha família ficavam dizendo essas coisas [...]. E aí eu acho assim, em relação às pessoas que se suicidam e se cortam, eu acho que elas tentam não é expressar, mas tirar aquilo que ela está sentindo através da dor, entendeu? Tudo o que ela sente, toda aquela dor que ela tem naquele momento, ela acha que ela

7 “La autolesión pareciera reflejar una búsqueda incesante y desesperada de una identidad legítima. Visto así, la lesión se concibe como una marca, una firma para autoafirmarse, para darle sentido a la vida; el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar huellas” (KAPLAN; SPAZU, 2020, p. 12).

8 Dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, indicam em 2017 que o suicídio é a quarta maior causa da mortalidade de jovens entre 15 a 29 anos cujo índice cresceu 12% entre 2011 e 2015.

própria se mutilando, ou sei lá, fazendo alguma coisa assim, que não seja apropriado para ela, ela vai descarregar tudo aquilo que ela está sentindo (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

O limite entre a vida e a morte reflete, nos depoimentos, que se cortar é uma forma de ter a sensação de vida aliviando com isso outras dores que não são físicas, mas que atingem os jovens de forma contundente:

Eu também me corto [...] A pessoa quando se corta, a dor que ela está sentindo em se cortar é menor do que ela está sentindo por dentro. Ameniza a dor. [...] porque eu fico depressiva e eu tenho uma lâmina, aí eu pego ela e fico pensando: me corto ou não me corto? Aí eu fico às vezes eu já tentei me matar umas duas vezes. Às vezes eu me corto só para aliviar a dor mesmo (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

O sentimento de não ter um lugar na sociedade, de ver frustrados seus sonhos e seus “amores” faz com que procurem se aliviar, através da dor física⁹.

Eu me mutilava porque era uma forma que eu tinha para me livrar do estresse, da pressão, porque sentir dor, aí, não sei se todos são assim, mas sentir dor para mim era bastante aliviador (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Não cheguei a me cortar, eu me furava. Furava bastante a orelha, furava, aí deixava com brinco. Furava para colocar brinco, colocava vários brincos, aí depois deixava entupir, aí furava de novo, chegou até um tempo rasgar. Eu colocava alargador e deixava bem grande, aí entupia

9 Assim como Porto Alegre, o tema tráfico de drogas e violência policial foi relevante, em Fortaleza, a questão da automutilação impactou.

de novo, aí alargava de novo (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Uma das entrevistadas relata que se sente “fracassada”. Apesar de estar sempre rodeada de pessoas, tem a sensação de estar sozinha e afirma que são muitos os que têm o mesmo sentimento de não ser apoiado, o que faz com que pensem em morrer.

[...] com família, com os estudos, com os amigos, eu sou uma pessoa que por mais que eu esteja rodeada de pessoas é como se não tivesse ninguém, entende? Eu sei que muitos jovens se sentem assim. E eu tive um começo de depressão por conta da minha família. E esses dias o nosso professor, falou que essas coisas de depressão é besteira, que a pessoa só fica assim se ela quiser. Mas eu acho que a pessoa não escolhe se sentir assim. É um momento de fraqueza, e a pessoa fala: “Deixa eu me matar”. Mas não é porque você quer estar assim. E muitas vezes eu já fui atrás de alguma coisa para poder me ajudar [...]. E dá vontade de tomar todos aqueles remédios para tentar não acordar mais (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

A solidão, a falta de amigos, a não aceitação de como são, faz com que tenham uma baixa autoestima, que reflete no seu cotidiano, seja na escola ou fora dela.

Eu sinto falta de pessoas da minha idade do meu lado, dentro de casa, porque eu não tenho com quem falar [...] eu olho para as paredes, começo a conversar sozinha, sabe? Acho que estou ficando doida porque eu não tenho com quem me abrir [...]. Parece que o que você tá vendo é como uma lata de lixo, você se olha no espelho você não gosta do que vê, você olha para suas mãos e vê que é em vão, todas as suas lágrimas choradas (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Os jovens podem apresentar um tipo de comportamento onde demonstram temor de dividir seus problemas por não encontrarem confiança nas instituições. “Tem gente aí que deve estar pedindo ajuda aqui na escola e ninguém liga; a direção não liga para gente, ela só quer saber dos estudos, ter nota boa e se tem a farda”. Há casos em que os amigos são solidários, mas sem sucesso.

Tem muito caso, muito caso com gente, sabe? Que se corta, quer se matar [...] Um amigo meu quer se matar, [...] não fala comigo mais não. Tinha um papel do negócio do suicídio, aí eu tinha mandado ele falar com alguém aqui da escola. Aí ele ficou puto comigo e nem fala mais comigo. [...] Tem gente que não quer se expor [...] que não quer buscar ajuda. Se for ajudar quem sabe até aceitam. Mas se vai procurar eles, não quer. Só que ele já chegou a um nível extremo: depressão (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Em contrapartida, há relatos de jovens que interagem, amparam, se dispõem a ajudar, conversar, convidam para distrair, etc., o que tem reduzido, segundo eles, a incidência de cortes. Entretanto, isso não os isenta de se sentirem, em alguns momentos, deprimidos e sozinhos.

Eu tenho duas pessoas no meu grupinho que elas sofreram de depressão e elas são divertidas, engraçadas, falam demais, brincam, interagem com todo mundo da sala, às vezes falam demais, só que tem dias que elas chegam na sala e que você já sabe que estão ruins porque choram na sala, se sentem mal. Dizem que é tipo como se fosse uma bola de neve, vai começando do pouquinho, aí vai juntando, vai chegando um dia e uma coisinha faz com que acabem com o dia delas (Grupo focal com estudantes de Fortaleza, 2017).

Mas ser jovem significa também alegria, diversão, construção de identidade, busca de autonomia, pertencimento a um grupo ou turma, ser gregário, movimento

constante, avidez por conhecer, provar o novo, consumir e aprender, conforme afirmam autores como Helena Abramo, Regina Novaes, Paulo Carrano, Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay, Juarez Dayrell, entre outros, e os próprios jovens assumem: “é fazer social e festas com os amigos e frequentar o parque”. O depoimento abaixo descreve o quanto é importante a amizade independentemente do sexo:

É muito maravilhoso porque mesmo que não seja mulher eu conto tudo para ele, tudo [...] aquela amizade verdadeira, aquela amizade que a gente vai um na casa do outro, de que a gente anda abraçado e a gente conversa tudo (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

- O amor não precisa ser entre homem e mulher. Pode ser amor de amigo, de amizade.

- Ah, eu amo meus amigos.

- Eu também te amo mano (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre, 2017).

Perguntados sobre o seu futuro, observa-se a centralidade pelos jovens à continuidade da sua escolaridade e seus projetos de vida, embora o futuro pareça incerto na medida em que não estão seguros quanto ao mercado de trabalho: “Tenho medo do futuro, porque a gente consegue ver hoje, profissionais que passam 4 anos numa faculdade, às vezes faz pós-graduação e ainda não consegue um emprego digno na sua profissão, né?”. Entretanto, trabalhar e fazer uma faculdade parece central como fator importante para: “[...] dar uma vida boa para mim e para os meus pais; proporcionar maior estrutura pra família”. Não há nos depoimentos, de forma evidente, a compulsão da aquisição de bens e urgência na inclusão na sociedade de consumo.

Constituir família, não necessariamente, compete à maioria. Este ponto nos chama a atenção na medida em que sinaliza mudança de papéis de gênero. Ou seja, o casamento não mais significa para os jovens um rito de passagem. Traduz uma maior liberdade de escolha, não seguindo necessariamente os papéis de gênero tradicionais, sem obedecer a padrões de moralidade e obrigação existentes

na nossa sociedade.

Morar fora do Brasil é um desejo que se evidencia nos depoimentos de muitos, seja pela situação política do país, seja pela insegurança em que vivemos, seja pelo acesso às informações veiculadas nas redes em decorrência da globalização, mas apontam também que se sentem bem na comunidade onde vivem por ser um local de união. Tais depoimentos nos remetem a algumas reflexões de Canclini (2004) sobre os jovens da atualidade que constituem uma geração que cresceu com televisão, vídeo, computador, acesso à internet, redes sociais. Essa mediatização, ao mesmo tempo em que proporciona a sensação de proximidade e simultaneidade, ela também distancia e faz com que as relações sejam frias, fugazes. Outro traço, segundo o mesmo autor, é a reestruturação da cultura da vida cotidiana, ou seja, a abundância da informação que pode ser de forma sistemática ou ao acaso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das inúmeras adversidades sofridas pelos jovens relacionadas a situações de violências, vulnerabilidade socioeconômica, racismo, homofobia, solidão, medo, tentativas de suicídio, automutilação, entre outras, os depoimentos mostram que os jovens são por si mesmo, resilientes na medida em que conseguem dar continuidade à sua escolarização, superam situações de violência, problemas nas famílias, na escola e nas suas comunidades, transformando situações negativas em resistência e construindo projetos futuros.

Os jovens são impactados por fatores de risco que envolvem características pessoais e ambientais, que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento e influenciar no modo de interação com o mundo, como foi relatado durante a pesquisa. Para Libório e Castro (2009) os fatores de risco podem ser condições, comportamentos ou situações de ordens diversas, sejam econômicas, sociais, culturais, políticas ou psicológicas, advindas por ações externas ou características internas, que interferem negativamente no desenvolvimento humano. Assim, uma situação de risco não pode ser definida aprioristicamente, ela pode ser mais ou menos significativa dependendo das circunstâncias de vida, bem como das pessoas (YUNES; SZYMANSKI, 2001; CASTRO, 2009).

Por outro lado, os jovens sinalizam também fatores de proteção, os quais proporcionam um ambiente favorável ao seu desenvolvimento e diminuem a incidência e gravidade de resultados negativos frente aos fatores de risco (KOLLER,

2010). A rede de apoio social é capaz de promover o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento em situações de adversidade, moderando a relação entre o risco e o desenvolvimento dos sujeitos (KOLLER; MORAIS; CERQUEIRA-SANTOS, 2009). Esta rede refere-se a relações próximas e significativas que os indivíduos estabelecem (BRITO; KOLLER, 1999) e pode ser composta por diferentes domínios, como família, escola, pares e comunidade.

Nas entrevistas, nossos jovens aparecem como resilientes na medida em que conseguem adotar um modo de lidar com circunstâncias desfavoráveis e prejudiciais a si a partir de referências pessoais e coletivas (YUNES; SZYMANSKI, 2001). A resiliência não é um meio de evitar ou eliminar os fatores de risco. Está ancorada nos conceitos de risco/adversidade e proteção social. Jovens resilientes, que podem estar inseguros diante de uma situação adversa ou expostos a fatores de riscos, têm a capacidade de recorrer a fatores protetores para sobrepor-se às adversidades apesar dos prognósticos desfavoráveis conforme constam nos depoimentos. A juventude trás, em si mesma, marcas de resistência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25 - 36, 1997.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?**. 1. ed. Brasília: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. Volume I. Barcelona: Emecé, 1996.
- BORRILLO, Daniel. **Le droit des sexualités**. 1. ed. Paris: Presses universitaires de France, 2009.
- BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. **Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo**. In: CARVALHO, Alysson Massote (Org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115 - 129.
- CANCLINI, Néstor García et al. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 16 - 22, 2011.

- 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. Coleção Trabalho e Contemporaneidade.
- CHESNAIS, Jean-Claude. **Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours**. Paris: R. Laffont, 1981.
- CHEVALIER, Louis. **Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX siècle**. Paris: Pluriel, 1987.
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.
- GIRARD, Alain; BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture; les étudiants et leurs études. *Population*, v. 20, n. 2, p. 314-315, 1965.
- KAPLAN, Carina V.; SZAPU, Ezequiel; HERNÁNDEZ, Irazema Ramírez. **Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo**. 1. ed. Ciudad de México: Voces de la educación, 2020.
- KOLLER, Silvia Helena; MORAIS, Normanda; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. **Adolescentes e jovens brasileiros**: levantando fatores de risco e proteção. In: LIBÓRIO, Renata Maria; KOLLER, Silvia Helena (Orgs). *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- KOLLER, Silvia Helena; DALBOSCO, Débora (Orgs). **Adolescência e Juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- KRAUSKOPF, Dina. **Participación social y desarrollo en la adolescencia**. 3. ed. 2003. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2003.
- LE BRETON, David. **Adolescence et Conduites de Risque**. Bruxelles: Fabert, 2014.
- LE BRETON, David. **Antropologia da Dor**. 1. ed. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.
- LIBÓRIO, Renata Maria; CASTRO, Bernardo. **Juventude e sexualidade**: educação afetivo-sexual na perspectiva dos estudos da resiliência. In: LIBÓRIO, Renata Maria; KOLLER, Silvia Helena (Orgs.). *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- LIBÓRIO, Renata Maria; KOLLER, Silvia Helena (Orgs). **Adolescência e juventude**: risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. 1. ed. Brasília: Letras Livres/Editora UNB, 2009.
- NOVAES, Regina. **Prefácio**. In: CASTRO, Jorge Abrahão de Organizador; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de Organizador; ANDRADE, Carla Coelho de Organizador. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.
- PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Ed. Machado. Berlin: XinXii, 2016.
- PENNA, Antônio Gomes. **Percepção e realidade (introdução ao estudo da atividade perceptiva)**. Fundo de Cultura: Fundo de Cultura, 1968.

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

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles.** Estrategias del desencanto. 1. ed. Argentina: Norma, 2000.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. **Resiliência e educação**, v. 2, n. 1, p. 13-43, 2001.

POLÍCIA, ESCOLA E JUVENTUDES: DISCURSOS DE COERÇÃO OU MUDANÇA DE PARADIGMA?

RICARDO BEDENDO¹⁰

RESUMO

O artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, pautada no problema-chave: por que a polícia na escola? Analisamos os discursos de policiais da 4ª Região da Polícia Militar de Minas Gerais que atuam em iniciativas vinculadas ao tema da violência escolar. Mostramos os depoimentos de seis policiais que trabalham ou já tiveram contato com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd). Com a base metodológica de Foucault, no que tange à produção discursiva de verdades nas relações de poder, identificamos que os policiais acreditam que podem contribuir com as escolas nas quais os professores não estariam preparados para lidar com as violências. Sendo assim, se identificam como “pedagogos” na educação das juventudes, negam o discurso coercitivo, apontam problemas sociais complexos e defendem a capacitação conjunta de todos os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Polícia. Escola. Juventudes. Discursos.

POLICE, SCHOOL AND YOUTH: DISCOURSES OF COERCION OR CHANGE OF PARADIGM?

ABSTRACT

The article presents preliminary results of the research carried out in the Graduate Program in Social Sciences at the Federal University of Juiz de Fora, based on the key problem: why the police at school? We analyzed the speeches of policemen

¹⁰ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e pesquisador do Núcleo de Violência e Direitos Humanos (Nevidh) do mesmo programa. E-mail: ricardo.bedendo@ufjf.edu.br.

from the Fourth Region of the Military Police of Minas Gerais who work in initiatives linked to the theme of school violence. We show the testimonies of six police officers who work or have had contact with the Drug Resistance Educational Program (PROERD). With the methodological basis of Foucault, regarding the discursive production of truths in power relations, we identified that the police believe that they can contribute to schools in which teachers would not be prepared to deal with violence. Therefore, they identify themselves as “pedagogues” in youth education, deny coercive discourse, point out complex social problems and defend the joint training of all subjects.

KEYWORDS: Police. School. Youths. Speeches.

INTRODUÇÃO

A presença da polícia na escola e projetos políticos de militarização das instituições de ensino têm avançado com o *slogan* de reestabelecimento da ordem e de valores morais. No Brasil, a partir do final dos anos de 1970 e início dos de 1980 que a busca por soluções para as diversificadas formas de violência transpassa o eixo pedagógico e começa a se apoiar em escalas militares e da segurança pública. Temos um objeto conceitual interdisciplinar e transversal para além dos muros das escolas. A pauta correlaciona temas, como as juventudes, seus direitos, as desigualdades que as cercam, as perspectivas de inclusão social, a compreensão sistemática do que é violência escolar, o entendimento sobre a função social da escola e a importância dos diagnósticos participativos e dos planos de ação.

É com esta base teórica que buscamos compreender os lugares de fala e de ação dos policiais da 4ª Região da Polícia Militar de Minas Gerais (PPMG), no município de Juiz de Fora, designados para atuarem em projetos e programas interligados à Instrução 3.03.09/2011 que regula o emprego operacional da PMMG no ambiente escolar e em outras iniciativas que dialogam com a proposta. O estudo ampara-se, portanto, no problema-chave “por que a polícia na escola?”. A pesquisa realizada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, encontra-se em fase de entrevistas com os militares. Neste artigo, vamos, portanto, apresentar os primeiros discursos obtidos por meio dos relatos de seis policiais militares.

Trabalhamos inicialmente com a hipótese de que a polícia na escola e as políticas de militarização produzem verdades discursivas que podem ilustrar de

maneira arbitrária e coercitiva as relações de força entre os sujeitos e demarcar uma interligação tendenciosa entre poder, direito e verdade definida como norma. Outra questão interliga-se à dimensão da autoridade que encontra-se conceitualmente e de maneira prática em um estado confuso e perigosamente arbitrário de interpretação entre todos os sujeitos.

POLÍCIA, ESCOLA, JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS: O QUE JUSTIFICA ESTE ESTUDO?

A importância deste estudo justifica-se em um primeiro plano com a afirmação de Pain (2010, p. 19). Ele argumenta que “as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais”. Nesta dinâmica de compreensão das relações simbólicas, subjetivas, inquietantes, incongruentes e, ao mesmo tempo, surpreendentes, a análise dos discursos surge como método basilar. Charlot (2002, p. 436) sinaliza como as práticas discursivas são relevantes na contextualização. “É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física”. Portanto, as reflexões atuais sustentam-se sobre experiências de violência escolar atravessadas pela ótica da segurança pública (OLIVEIRA, 2008; ABRAMOVAY, 2006; CARDOSO et al., 2013; DEBARBIEUX, 2001) e pela judicialização dos conflitos (CHRISPINO, 2008; BROWN, 2006).

Oliveira (2008, p. 22) nos convida a pensar como o olhar policial da violência na escola “não é um fenômeno imediato, efêmero e sem consequências, mas, sim, um fenômeno estrutural [...]”. Reforça-se, então, a premissa de uma análise contextual e política capacitada a reconhecer as variáveis existentes interna e externamente às escolas e que promova a interseção com o tema da violência social (DEBARBIEUX, 2002) (SPOSITO, 2001). Neste sentido, pensar sobre as juventudes, sobre o jovem como “sujeito de direitos” e as inúmeras desigualdades que o circundam é também um caminho indispensável (CARRANO, 2011; RIBEIRO; MACEDO 2018; NOVAES, 2009).

No cenário de pandemia da Covid-19, é expressivo entender os arranjos familiares na vida privada que impactam nas relações e nos comportamentos de jovens e adultos. Tedesco (2004, p. 567, tradução nossa) reforça a importância de prestarmos atenção “a dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico”¹¹ e

11

O texto em língua estrangeira é: “Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales”.

como as “políticas de subjetividade”¹² (2004, p. 568, tradução nossa) devem ser desvendadas e priorizadas nos espaços escolares.

E estas subjetividades estão imersas numa conjuntura de crises de sentidos, de enfraquecimento ou mesmo de ausência do que Charlot (2019, p. 167) chama de regulação antropológica das relações entre desejo e norma. A legitimação do desejo põe o mercado em evidência e acentua uma vida de bricolagens pedagógicas.

O próprio mercado, isto é, a relação entre oferta e procura, decide a norma, as outras formas de regulação (ética, estética, religiosa, ideológica etc.) perdem força e não existe mais essa fundamentação e totalização das várias normas que uma definição antropológica do ser humano proporciona (CHARLOT, 2019, p. 169).

No Brasil, pesquisadores também trabalham com a convicção de que “a violência na escola é um objeto de estudo em permanente construção” (FRAGA, 2016a, p. 9). Fraga (2016b, p. 11) acredita que “há um componente cultural que deve ser levado em consideração na definição do termo”, pois o que é violência de um lado não necessariamente será visto da mesma forma em outro. A pesquisa qualitativa de Abramovay (2012) com atores de escolas públicas de cinco regiões brasileiras mostra que “a escola pode ser excludente ou, então, funcionar como um local de pertencimento, contenção, respaldo, proteção e escuta” (ABRAMOVAY, 2012, p. 20).

Abramovay e Pain (2018) chamam a atenção para o fato de que inicialmente o tratamento dado à violência escolar era fundamentado na disciplina. Tempos depois, passou a ser considerada como delinquência juvenil. Em outra pesquisa, desta vez realizada com jovens das últimas séries dos ensinos fundamental e médio de sete capitais brasileiras, Abramovay et al. (2016, p. 67) reforçam a necessidade de observância da extensão social do espaço escolar: “Conhecer e reconhecer o bairro, as outras instituições, os sujeitos que compõem e dão vida ao local fazem parte de uma boa relação e de bom convívio, e, aproxima o sentimento de pertencimento tanto da escola, quanto do bairro”.

12 O texto em língua estrangeira é: “políticas de subjetividad”.

É com o olhar nestas capacidades e subjetividades que Abramovay et al. (2020-2021) realizam a pesquisa “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19”. Os resultados preliminares mostram “como as persistentes vulnerabilidades sociais, que afetam largas parcelas da juventude brasileira, foram aguçadas com a pandemia” (ABRAMOVAY, 2020-2021, p. 178). O trabalho envolve entrevistas *online* com jovens de 13 a 29 anos, em realidades diversas. Até o momento, foram ouvidos indivíduos de seis estados brasileiros: Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo. O estudo enfatiza primeiramente que “a pandemia da Covid-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego, desmonte das políticas sociais e intensos cortes de investimentos em saúde, educação e pesquisa no Brasil” (ABRAMOVAY et al., 2020, 2021, p. 183).

O artigo mostra, então, como a pandemia ajudou a valorizar a escola e as dinâmicas de socialização como “lugares” de proteção, porém fez saltar aos olhos, ainda mais, as assimetrias entre as juventudes brasileiras. Uma das considerações mais impactantes do estudo é que

a incerteza quanto ao futuro se inscreve como marca indelével da atual geração juvenil. A crise multidimensional que afeta a sociedade brasileira, agravada pela pandemia, turva o horizonte e inibe os jovens na construção de projetos ajustados a seu campo de possibilidades (ABRAMOVAY et al., 2020, 2021, p. 198).

No cenário complexo, multidisciplinar e plural, Barbosa (2007, p. 1062) assinala o quanto é essencial “conhecer as estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças [...]”. A ideia de legitimidade de conhecimentos escolares é melhor entendida pelo trabalho de Abramovay et al. (2016, p. 53-54) que constataram um rico vocabulário capaz de mapear algumas das subjetividades nas dinâmicas interacionais com a comunidade escolar. Problemas de infraestrutura e de estado dos equipamentos, de gestão escolar, cultura do medo, falta de diálogo e sentido de desproteção fazem parte deste “dicionário” das vivências dos estudantes. “A violência em muitos relatos aparece explicitamente nomeada como raiz de desconfortos” (ABRAMOVAY et al., 2016, p. 54).

METODOLOGIA

Minayo (1993, p. 11) enfatiza que entre as interrogações diante da cientificidade das ciências sociais uma das mais relevantes “diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes”. E a análise da vida prática é melhor configurada com o método de Foucault. Sob o ponto de vista arqueológico, as definições relacionadas à violência na escola apontam para a necessidade constante de investigação sobre “o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos” e seus “jogos de relações” (FOUCAULT, 2007, p. 32). Sinalizam para o entendimento de que as práticas discursivas estão diretamente ligadas a um “espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2007, p. 61), bem como às múltiplas formas de coexistência, de correlação, de campos de presença e de esquemas de dependência entre sujeitos, instituições e enunciados (FOUCAULT, 2007).

Fisher (2001, p. 217) acrescenta que “as práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo utiliza”. Dessa forma, a noção do sujeito como “efeito discursivo” (FISHER, 2001, p. 209) é relevante para a compreensão de que “através do processo de objetivação, indivíduos não só ocupam espaços na hierarquia social, mas, por meio de sua contínua subjugação, conhecem e aceitam o seu lugar”¹³ (GRAHAM, 2010, p. 672, tradução nossa).

Por outro lado, as discussões teóricas evidenciam o aspecto foucaultiano genealógico que trata o poder de maneira fluída, circular e relacional. As interligações entre as tentativas de explicar o fenômeno sugerem que “os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 4). Dessa maneira, é clara a noção de que “na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade” (FOUCAULT, 1987, p. 218).

Com este aporte, analisamos as práticas discursivas de policiais da 4ª Região de Polícia Militar, de Juiz de Fora, atuantes em projetos e programas relacionados à violência escolar. Em outro momento, pretendemos entrevistar oficiais da Polícia Militar que trabalham no comando da corporação em Belo Horizonte na formulação das diretrizes que norteiam a atuação nessa área dos agentes de

13 O texto em língua estrangeira é: “through the process of objectification, individuals not only come to occupy spaces in the social hierarchy but, through their continual subjugation, come to know and accept their place”.

segurança no estado de Minas Gerais. Nesta primeira etapa da pesquisa, até então, entrevistamos seis policiais militares. Utilizamos gravador e chamada de vídeo, no período da pandemia da Covid-19.

PRIMEIROS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de revelarmos os primeiros discursos obtidos com os policiais militares, entendemos ser importante contextualizar o posicionamento da Polícia Militar de Minas Gerais frente ao tema da violência escolar. Desde 1993, a polícia militar mineira fundamenta sua formação e suas ações em diretrizes sustentadas pela filosofia de polícia comunitária.

O que pretendemos é posicionar o trabalho da PMMG por meio de projetos e programas em colégios, como a Patrulha Escolar e o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd). A Instrução 3.03.09/2011 regula o emprego operacional da PMMG no ambiente escolar. O documento de 90 páginas acentua que a elaboração do conteúdo é sustentada na diretriz de Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.01/2010-CG – Diretriz-Geral para o Emprego Operacional da Polícia Militar de Minas Gerais (DGEOp) – que, em seu item 6.3.13, “assegura como prioridade a instalação de policiamento ostensivo junto às escolas e colégios” (PMMG, 2011, p. 4). Na sequência, o texto acrescenta a referência dos “pressupostos organizacionais e operacionais que orientam a implementação da Polícia Comunitária, contidos em 3, a) e c) da Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública nº 04/2002-CG”.

Entre as reflexões teóricas, a redação realça que “considera-se que a questão da violência escolar, com todas as suas peculiaridades e variáveis diversas, deve ser muito bem entendida por todos os atores escolares. Trata-se de nossa ‘esfinge’ contemporânea; ou a deciframos ou nos devorará” (PMMG, 2011, p. 12, grifo nosso). O capítulo 4 da Instrução sublinha a perspectiva do trabalho em rede, com “os atores participantes na segurança escolar” (PMMG, 2011, p. 21). No item 5, “Missão do policiamento escolar”, entre os 17 eixos enumerados, chama a atenção o que evidencia o trabalho de

auxiliar na promoção de campanhas e programas de prevenção ao uso e tráfico de drogas e desarmamento, por meio de palestras e outras formas de conscientização comunitária,

*dentro das especificações didáticas e limitações metodológicas estabelecidas pela Coordenação Estadual do Proerd*¹⁴ (PMMG, 2011, p. 28).

O documento também apresenta uma seção com seis anexos com “avaliação diagnóstica para enfrentamento da violência no ambiente escolar”, “diagrama de atuação da PMMG no ambiente escolar”, dois “formulários de triagem”, “lei 13.453/2000” que “autoriza a criação do programa Ronda Escolar no Estado de Minas Gerais” e o “Estatuto do Consep Escolar.”

A distinção entre os dois paradigmas de atuação da Polícia Militar, ou seja, prevenção e repressão, é igualmente importante. Na definição da PMMG (2011, p. 31),

as iniciativas de cunho preventivo ou que valorizem a cultura da paz estão centradas no estabelecimento do diálogo e da escuta como base do processo de negociação e resolução dos conflitos sociais escolares, na busca da paz social e no respeito à diversidade e à empatia entre as pessoas.

Na outra vertente, as iniciativas de repressão são associadas “à instalação de detectores de metais, revistas em alunos, verificação de bolsas, penalização de transgressões cometidas por jovens e adolescentes, e aumento de policiamento, entre outras” (PMMG, 2011, p. 31). Interessante perceber como a própria instituição admite que

esta perspectiva falha em não reconhecer os demais elementos estruturantes do fenômeno, como as determinantes socioeconômicas da comunidade escolar. [...] Além disso, as propostas repressivas tendem a interpretar a violência como uma expressão exclusivamente individual de pessoas incapacitadas para o convívio social (PMMG, 2011, p. 31).

14 Ressalta-se a existência também da diretriz para a produção de serviços de segurança pública número 3.01.04/2010 da PMMG, que regula a aplicação do Proerd pela corporação.

1.1 Patrulha Escolar

Considerada serviço essencial, a Patrulha Escolar da PMMG orienta a oferta e o desenvolvimento das demais proposições. A iniciativa é obrigatória em municípios com no mínimo de 30 mil habitantes. Os policiais designados para a tarefa devem atuar por pelo menos um ano, desde que mantidos os requisitos primários, como a confiança da comunidade escolar. Na explicação da instrução operacional, a instituição destaca que a atuação deve ser focada nos pilares da “visibilidade do policiamento”, “da resolução e gestão de ocorrências/conflitos pautada na mediação”; “do fortalecimento da relação polícia e cidadão” e da “detecção antecipada de situações que possam resultar em práticas criminais ou atos infracionais” (PMMG, 2011, p. 35).

A redação traz na sequência um ponto determinante para as dimensões crítica e analítica da presença dos policiais na escola. Ao frisar a necessidade do trabalho em rede, o texto ressalta que deve-se evitar a “policialização do espaço escolar” e que “a constituição de uma rede de prevenção não deve ser centrada no eixo policial. A polícia deve ser vista como parceira em uma ampla coalizão de sujeitos” (PMMG, 2011, p. 35). Em Minas Gerais, um dos projetos mais tradicionais é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), regulado pela Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.04/2010. Nas palavras dos próprios policiais mineiros, “foi o meio escolhido pela Polícia Militar de Minas Gerais para obstaculizar a dinâmica de aliciamento de jovens pelo tráfico de drogas e, consequentemente, diminuir os números de violência no Estado” (PMMG, 2011, p. 32). O programa é fundamentado no projeto americano *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E. – Educar para resistir ao abuso de drogas) (PMMG, 2011, p. 32).

A iniciativa é realizada na área da 4ª Região da Polícia Militar desde 2003 e, até 2017, atuou com 182.866 crianças de turmas do quinto ao sétimo ano do ensino fundamental, de 3.439 escolas. Já no primeiro semestre de 2018, somente em Juiz de Fora, o programa esteve em 33 instituições das redes pública e privada, de 28 bairros diferentes, trabalhando com 2.469 crianças, nas faixas entre a pré-escola e o sétimo ano do ensino fundamental. Dez policiais militares estão atualmente qualificados para esse serviço. A título de comparação, no município, entre os anos de 2012 e 2017, 21.023 crianças participaram dessas atividades, num total de 406 colégios atendidos¹⁵.

15

Dados fornecidos pela 4ª Região da Polícia Militar, em agosto de 2018.

1.2 Práticas discursivas do policiamento escolar

Os trechos dos depoimentos dos seis policiais militares revelam práticas discursivas importantes na compreensão do contexto estudado. Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pela Academia de Polícia Militar, em Belo Horizonte, após análise da proposta pelo Comitê de Ética da corporação. As declarações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em três oportunidades. Quatro policiais foram entrevistados, presencialmente, no dia 27 de janeiro de 2020, na sala da Assessoria de Comunicação do Segundo Batalhão da PM, em Juiz de Fora/MG. Outro, no dia 26 de abril de 2020, por meio de uma chamada de vídeo, por Whatsapp, durante o protocolo de isolamento social estabelecido como prevenção à Covid-19. E o último, até então, no dia 9 de março de 2021, em sua residência, em Juiz de Fora. Optamos também por preservar os nomes dos militares e, assim, usamos denominações fictícias. Destaca-se, ainda, que os cinco primeiros entrevistados situam-se em patentes dos chamados “praças” na instituição militar. O sexto é um oficial já na reserva, que durante praticamente toda a sua carreira estudou e foi visto como referência para questões desta natureza.

A primeira interrogação reflete o problema-chave da pesquisa: por que a polícia na escola? Com o discurso institucional próprio da corporação, os entrevistados ressaltaram expressões, como “cultura”, “parceria”, “referência”, “convivência harmoniosa”, “desfazer o paradigma punitivo”, “segurança subjetiva” e “prevenção” para justificarem o policiamento escolar. Há 12 anos na Polícia Militar e há sete meses atuando no projeto de Patrulha Escolar, o cabo Linus¹⁶ situa o trabalho como interligado à filosofia de polícia comunitária: “é difundida e a gente pratica dia a dia; então, a Polícia Militar na escola é prevenção, é parceria, é ajuda na solução de conflitos, a Polícia Militar na escola é tão importante quanto outros órgãos.” Para o cabo Aquiles, com 14 anos de PM, sendo três deles no Proerd, é também “uma forma de a polícia melhorar a imagem dela junto à comunidade escolar e ao público escolar”. Ele menciona, ainda, o que chamou de “rivalidade histórica” entre as áreas da educação e da segurança, no sentido de que alguns atores escolares olham para a polícia como instituição repressora que nada teria a ver com o ambiente pedagógico.

O coronel Atlas, com 30 anos prestados à corporação, devolveu a pergunta ao entrevistador da seguinte forma: “por que não a polícia na escola?”. Na mesma

16

Os dados referentes ao tempo de serviço e de atuação dos militares correspondem às datas das entrevistas.

direção de Aquiles, ele menciona a tríade família, escola e polícia e ressalta que a finalidade da instituição de ensino é semelhante à da polícia. “Sempre falo que às vezes o que acontece no núcleo familiar a escola absorve, quando a escola não consegue absorver, gerenciar, a polícia absorve”. A falta de preparo da escola para lidar com as violências é citada por Atlas. “Quando você tem um problema de uma família desestruturada, com filhos envolvidos com dependência química, por exemplo, isso vai desaguar na escola e esta muitas vezes não dá conta, porque não está capacitada”. O oficial revela, ainda, um acontecimento recente que ilustra o que ele chama de “despreparo” dos agentes escolares.

Cidadãos em fuga da polícia jogaram um revólver por cima do muro da escola; os meninos na hora do recreio acharam uma arma de fogo; chamaram os professores e a diretora pegou a arma e não sabia o que fazer; colocou a arma na bolsa e levou até a Secretaria de Educação, porque ela não foi preparada para lidar com isso.

Na percepção dos policiais sobre a formação conceitual da violência escolar, notamos que os agentes já se enxergam como “educadores”, “agentes de transformação social” diante de um problema que reconhecem ser maior, para além dos muros das escolas, ou seja, um “fenômeno social” agravado pelo enfraquecimento de princípios e de valores da sociedade e das instituições responsáveis de alguma forma pela educação. Dois dos entrevistados admitem também as dificuldades na definição do conceito. Considerado um dos mais experientes, o sargento Perseus tem 22 anos na PM e 10 de atuação em diversas iniciativas. Somente na área central de Juiz de Fora/MG, ele trabalha com 37 colégios. Para o sargento,

a violência escolar é meio difícil de definir, porque, infelizmente, é uma coisa que vem do seio familiar; para mim, tudo começa em casa, os exemplos, que acabam aparecendo mesmo no meio escolar ali; o que você vivencia em casa acaba replicando no ambiente escolar ou mesmo no ambiente social.

Já o cabo Zeus tem 14 anos de serviços prestados à polícia e está em estágio para atuação no Proerd. Ele identifica que

esse conceito é meio que uma pegadinha (risos) [...] é fato de que existe violência dentro do contexto escolar; hoje em dia eu percebo como pai, como policial e também como sociólogo que a questão principal que norteia isso tudo é o bullying. O bullying dentro do ambiente escolar é preponderante, tem papel influenciador total nesta questão de violência. A gente como educador, como agente de transformação social precisa voltar a atenção para o bullying dentro da escola.

Para a policial feminina, sargento Atena, há 11 anos na instituição e nos últimos dois no Proerd, a questão da “falta de valores” é preponderante. “Lidando diretamente com as crianças, percebo que muitos dos valores que elas teriam que adquirir em casa, vão para escola sem e ali dentro da escola é o único local que elas têm um pouco de limite”. O cabo Linus caracteriza a violência escolar como

um fenômeno social que acontece; existe violência em todas as áreas, como existe a violência na escola, porque ali estão atores de bairros, são filhos, são professores, são educadores, são pessoas que trabalham naquela situação que nós chamamos de comunidade escolar.

O cabo Aquiles acrescenta que essa mensuração pode ser relacionada, especialmente, com toda atitude que “viola os direitos do aluno no ambiente escolar”, não se limitando apenas à violência física.

Todo o contexto familiar é também sublinhado pelo coronel Atlas neste ponto.

Para a polícia, o que é visível, perceptível é que às vezes a violência que começa no núcleo familiar, através de destruturação das famílias, provocada por uma série de indicadores sociais e econômicos, acabam hoje desaguando na escola. E como ela se manifesta na escola?

A resposta dialoga, na opinião dele, com atitudes antissociais. “Se manifesta pelo comportamento antissocial do menino, agressão ao professor, violência gratuita expressada por uma série de coisas que ele vivencia no dia a dia e leva para o coleguinha”; além disso, outros fatores contribuem para agravar o quadro, segundo Atlas: “é a presença da droga, da arma de fogo para a garantia de uma briga entre gangues ou garotos de bairros diferentes. Então, a violência que se manifesta na escola é justamente essa e isso gera um ciclo complicado”.

O problema do *bullying*, associado ao *ciberbullying*, citado pelo cabo Zeus, aparece nos demais depoimentos na pergunta que procura saber quais são os principais motivadores das violências nos espaços educacionais. Junto com o tráfico de drogas e a violência sexual, o (ciber) *bullying* ganha destaque nas práticas discursivas que acabam por revelar, então, aspectos voltados às relações de poder e de hierarquia na escala de convivência entre os jovens e seus pares. O cabo Linus classifica o *bullying* como um fenômeno “atuante” que “faz com que as crianças briguem”. Ele alerta, no entanto, “que a briga hoje é um pouco diferente”. Uma criança de uma “comunidade às vezes menos favorecida” que vivencia “a violência o tempo todo” vai acabar levando essa agressividade “para dentro da escola”. Para o policial, “às vezes, uma brincadeira de um coleguinha ou outro não é tolerada como há 10, 20, 30 anos atrás e acontecem essas brigas com utilização de faca, de arma de fogo”. Nesse sentido, Linus reitera que estamos frente a um “problema de segurança pública”, pois o estudante leva “o problema lá dele, do bairro dele para dentro da escola, aí problematiza e piora essa situação”. O cabo Aquiles desperta a preocupação da violência entre aluno e professor e vice-versa e revela ter presenciado, inclusive, práticas de discriminação racial por aquele que, na relação, detém a posição de maior autoridade. Como violência “mais típica” aponta ações, como “aluno jogar uma carteira contra o professor” ou “passar as mãos nas partes íntimas da professora”, “ameaçar a professora.”

A declaração de Linus corrobora com a definição de que esses problemas escolares, de fato, assumiram caráter de segurança pública. Ao ser perguntado sobre o porquê dessa transição da esfera pedagógica para a de segurança, o cabo Zeus reforça outra vertente bastante debatida na teoria. A de que o corpo docente atualmente não consegue mais sozinho dar conta dos problemas que envolvem as relações entre a comunidade escolar. Na opinião de Zeus, “os professores hoje são heróis que, de uma maneira muito precária, têm que lidar com a situação da

violência”. O policial destaca, assim, as dificuldades enfrentadas em “ambientes hostis, de grande violência” e qualifica os profissionais da educação como “mártires, porque você não tem nenhuma condição; o policial ainda vai de uma certa maneira armado, mesmo que de uma maneira superficial, pelo menos tem como se defender; os professores não”.

O cabo Aquiles é enfático na afirmação de que a violência evoluiu e que a família já não tem muito mais controle sobre crianças e adolescentes. Com a mudança de conduta dos jovens, influenciados pela abertura maior de informações da mídia, os professores “não têm tanta autoridade como antigamente sobre o aluno”. Aquiles revela que vê muitos alunos se rebelarem contra os docentes. Ele conta que trabalha em escolas de comunidades carentes,

onde familiares normalmente já estão envolvidos com a criminalidade, conflitos. Então, quando a diretora chama o pai e a mãe para relatar uma determinada conduta do aluno e eles, com afã de defender o filho, agrirem, ameaçam a professora, aí tem que chamar a polícia.

Para o coronel Atlas, “a violência de antigamente era totalmente diferente da que vivemos hoje. Protagonistas diferentes, meios diferentes, modos diferentes e, o mais importante, cultura diferente”. Novamente a questão da desestrutura familiar e a perda da autoridade do corpo docente aparecem como eixos centrais do problema. O oficial relata duas passagens neste sentido:

o aluno obrigou o professor a dar 10 para ele: “me dá 10, coloca 10 aí senão você vai sofrer”, isto é fato. Outra ocorrência: tivemos recentemente um menino que fazia colagem, não fazia de super-herói, fazia do Fernandinho Beira-Mar que era referência para ele.

O clima ruim e o despreparo também são destacados: “você vê o que temos hoje no ambiente escolar, professores estressados, estafados, com medo, vivendo em realidades perigosas, sem preparação para lidar com este tipo de comportamento”. Atlas é ainda mais enfático com uma outra realidade que mostra como os

problemas devem ser encarados de maneira cíclica: “Você pega menino de 13, 14 anos envolvido em homicídio que está na escola. Como você acha que um professor encara um menino desse? Que já matou 2, 3 [...]”. Sendo assim, continua o policial, “meninos que são rotineiramente encontrados e apreendidos na prática de tráfico de drogas e de outros crimes não vão ser internados porque não tem lugar, o Estado é deficitário”.

Outra questão estratégica é a que provoca o agente público a dizer qual é o seu papel nesse cenário. Todos se reconhecem inicialmente como atores de prevenção. O cabo Zeus acredita no “papel muito direcionado a levar a experiência do policial” no sentido de complementar o trabalho docente, sendo até mesmo “mais convincente do que somente a professora estar falando”. Já o sargento Perseus ressalta que o objetivo é ser amigo da comunidade escolar “e não a fase repressora, aquela ideia de que a polícia tá ali para resolver problemas; nós estamos ali para ajudar a resolver os problemas”. Para a sargento Atena, o papel é de mediação: “eu procuro saber o histórico do aluno, chamo o aluno para conversar e vejo, realmente, será que o aluno está passando por algum problema em casa? Como é a casa desse aluno?”. Na perspectiva do cabo Linus, a palavra da Lei é um fator que demarca a atuação policial: “quando se atua na escola e se depara com problema de segurança pública, nada mais do que a aplicação da Lei nestes tipos de problema quando é necessário, lembrando bem, que eu vou falar muito aqui, sobre a palavra prevenção”.

Já o cabo Aquiles sublinha que alguns setores da polícia não concordam com esse tipo de atuação, por entenderem que não é atribuição da corporação realizar esse serviço. Mesmo diante dos conflitos internos, ele fortalece o discurso do “policial pedagogo” que atua “na fase na qual a criança está formando a sua identidade”. Aquiles acredita no potencial de “mudar a realidade de uma família inteira”, situando-a em “um contexto de uma sociedade mais organizada”. Assim, vê o seu papel como alguém que pode contribuir para ensinar a disciplina, as regras e as consequências das violações destas. “Quando há uma situação que foge ao controle, pedimos apoio a outros policiais, pois não atuamos de maneira repressiva”, destaca o policial ao defender que cada segmento na polícia tem o seu papel e que estes não devem se misturar, principalmente no interior das salas de aula.

Para o coronel Atlas, a atuação deve ser “essencialmente preventiva e esporadicamente em situações que exijam repressiva”. O oficial exemplifica o papel institucional da polícia ao defender que “se você pega um menino traficando

dentro da escola, não há medida pedagógica para isso. Muitos professores não entendem e querem resolver aquilo dentro do ambiente escolar, mas não pode”. A questão cultural aliada à resistência da presença do policial na escola aparece no depoimento quando Atlas destaca que

o diretor deixa de informar à Secretaria, à Superintendência para não expor a escola dele, porque vão falar “ah eu sou incompetente”, mas não é, porque isso é fruto de uma cultura. E dentro da ideia de cultura, há uma resistência da presença do policial no meio escolar.

Os critérios para qualificar uma atitude como violenta ou apenas de mau comportamento no contexto escolar são também preocupações. Como vimos, a maneira como é empregada a autoridade, em uma relação vertical de poder, tem interferência direta na formação do clima escolar e da vida do próprio estudante. O sargento Perseus admite que é “melindroso” fazer a distinção entre um ato violento e uma incivildade. Ele enfatiza que “fica até difícil pontuar, identificar cada fato desse aí; contudo, a gente trabalha muito com informações, orientações, serviço de inteligência também e o conhecimento”. Sendo assim, complementa o policial, “a partir do momento que a polícia tá ali presente na escola você passa a conhecer aquele aluno que está passando por algum problema familiar, ou aquele que realmente converteu para o lado criminoso, que está ali só para causar problemas”. O cabo Aquiles também apoia-se na assertiva de uma “difícil” tarefa. Para exemplificar, ele traz novamente à pauta o *bullying* como atitude que “tende mais para uma incivildade”, embora possa levar a uma “conduta criminal”. Ele explica que, dependendo do nível da violência ou da situação, faz uso do seu “conhecimento jurídico” para agir.

O cabo Zeus ancora-se na “questão da legalidade” para definir o que seria um comportamento que caracteriza um “ilícito penal”. Para ele, o “policial educador”, pautado pela Lei, saberá fazer bem a distinção. Já o cabo Linus aponta a necessidade de se conhecer o que Foucault (2015) chamou de “estatuto do indivíduo”. Segundo o policial, “quando vê esse tipo de situação, a gente procura ver o tipo de aluno; quem é esse aluno? De onde ele veio? Onde ele mora? Qual é a atitude anterior dele? Qual é a atitude atual? Ele sempre foi assim? Mudou? Será que alguma

coisa tá acontecendo?”. A sargento Atena assinala que a condição social do aluno pode interferir no comportamento e que o policial, juntamente com uma rede de esforços do corpo escolar, deve ter o interesse de conhecer a fundo a vida do jovem dentro e fora da instituição educacional.

A criança tá ali tendo um desvio até de moralidade talvez; ela não sabe o que é certo e o que é errado, ela não sabe para onde seguir, precisa até de um acompanhamento psicológico; às vezes, é até muito difícil conseguir isso, a escola trabalhar com isso; isso é função dos pais.

De acordo com a sargento, é fundamental, então, “ver o que está acontecendo; agora, a partir do momento que pode ser uma indisciplina que culminou em uma violência”.

Já o coronel Atlas fala em capacitação para atuar nesta distinção e se ancora também na linguagem jurídica. “Percebo muito claramente nas pessoas que elas não sabem distinguir uma coisa da outra. Então, para aprender a distinguir tem que capacitar. O policial sabe o que é um comportamento criminoso e o que é uma incivilidade”. Sendo assim, de acordo com Atlas, o policial não pode “jogar com isso” e dizer “ah eu não vou prender”. Dependendo do caso,

ele é obrigado a prender, por força de lei. Por isso, como eu te falei de algumas questões que a gente via, por exemplo, cocaína dentro da escola é crime, não podemos resolver isso sem prisão, porque a lei manda assim, se não fizermos estamos descumprindo a lei, estamos sendo criminosos.

O coronel acredita, ainda, que todos os policiais deveriam passar por esta capacitação.

Ah, eu vou algemar um menino perto dos amigos dele? Há esta necessidade? São práticas que precisam ser pensadas. Como é a abordagem do policial dentro da escola? Pode ser trágico. A gente tem assistido situações de professores que

chegam ao seu limite, pega uma cadeira e bate no aluno, e o contrário mais ainda, todo dia tem.

O policial menciona, ainda, como seria relevante uma Faculdade de Pedagogia incluir em sua grade curricular o tema da violência na escola e que a interação com policiais, ainda na formação, seria fundamental no processo de capacitação. Assim como Atena, Atlas pontua a expressividade do trabalho do professor, da escola, de conhecer a fundo a vida do jovem. “Isso é o que eu defendo, não é simplesmente vamos tratar aquele menino, vamos prendê-lo. De repente, retendo lá na nascente, não vai precisar ficar no meio do Rio São Francisco com os dois braços tentando segurar a água”.

A tese de que a presença do policial na escola pode ser um fator de criminalização do comportamento estudantil, especialmente nos cenários nos quais são adotadas políticas de tolerância zero, foi rejeitada pelos policiais, exceto o cabo Aquiles. Para este agente, “depende”. Ele sugere que vai “variar muito da formação moral e acadêmica” do policial e que, portanto, não são todos que estão aptos a trabalharem no ambiente escolar. Outro ponto importante mencionado por Aquiles é a proposta de militarização das escolas que, na opinião dele, “não vai funcionar”, porque os alunos, nos contextos nos quais vivem as suas diferentes realidades, terão dificuldades para aceitar, entender, interpretar e respeitar regras impostas desta forma. Então, ele volta a pontuar a relevância do aspecto pedagógico do policial e ressalta que a confiança é fundamental. Sendo assim, Aquiles lembra que “a sociedade já tem uma visão muito ruim do policial” e que “isso se legitima, através das ações da polícia [...] então, vai depender da forma como eu vou interagir com as pessoas [...] é tentar mostrar ao aluno que você pode ser amigo, fazê-lo entender que está errado sem ser repressivo”.

Para o cabo Linus, trata-se de uma questão cultural variável em cada país. Ele enfatiza que há um esforço da polícia para mudar a visão social de corporação repressora e reconhece que existem ainda resistências por parte de pessoas do corpo escolar.

Existe a resistência de alguns diretores ou, às vezes, alguns professores e isso vai variar da experiência de vida deles com a instituição, porque às vezes é um professor, diretor,

com mestrado, doutorado e tem uma visão tranquila com relação à instituição ou não.

O sargento Perseus fala em “visões”, “teses” que dependem do lugar. Ele argumenta que a proximidade e a reciprocidade que estabeleceu com a comunidade escolar ao longo dos anos o posiciona hoje como “amigo da escola” e que é até mesmo é convidado “para formaturas particulares, não formatura da escola, o aluno tá formando me convida para festa de aniversário de 15 anos, aniversários, batizados, sou padrinho de ex-alunos meus da escola.”

Sobre a ideia de militarização, o coronel Atlas acrescenta que devemos primeiramente deixar os preconceitos de lado, pois “infelizmente, às vezes as nossas paixões são mais fortes que os nossos interesses enquanto nação”. Defensor dos investimentos na escola de base, o oficial diz que não necessariamente uma escola precisa ser militarizada, “mas tem que ter disciplina. Tem que entender que tem que respeitar o professor. O professor tem que passar experiência de vida, valores. Tem que ajudar a formar o caráter, a personalidade destes meninos e isso faz muita falta hoje”. Nesta dinâmica, ele se pauta no que chama de “práxis policial” para exemplificar a complexidade do assunto.

Vou dar o exemplo de uma família na Vila Esperança. Vi lá o pai alcoolista que agredia a mãe e ela tinha uma escadinha de filhos, não tinha nada no armário e dava água de arroz ao neném. Aquilo fez com que os policiais que foram atender a uma ocorrência de violência doméstica se reunissem e fizessem uma vaquinha, todos emocionados, foram lá e compraram duas cestas básicas para ela. E aí, o filho dela que vai para a escola vai com qual propósito? É isto que temos que entender, olha esta dinâmica do que é o ambiente escolar neste país. Muitos vão para a escola para se alimentar. Como você espera deste menino a produtividade acadêmica dele?

Ainda no raciocínio da conjuntura como um todo, o coronel continua:

uma vez um menino escreveu uma cartinha no nosso Programa Proerd em que ele dizia assim “para que eu vou ser um policial? O traficante aqui do meu bairro anda com cordão de ouro, anda em um carro bonito e tem as namoradas mais bonitas do bairro. Eu quero ser policial? Quero ser igual ele”. São modelos, referências. E ficamos numa briga elitista, reservada àquelas pessoas que detém o conhecimento, o dinheiro. Precisamos entender o ambiente escolar como sendo de todos, com espaço de ideias, de valores, sem preconceito com nenhum lado. Então a escola militarizada é uma ideia que contrapõe a outra e para mim não deveria contrapor, deveria sentar todo mundo e pensar “qual é o modelo de escola mais apropriado para o nosso país?”.

Verificamos como as afirmações se conectam ao debate teórico. “Jogos de relações”, “espaços de exterioridades”, “formas de coexistência”, “correlações” e “esquemas de dependência” em campos de presença, como pensou Foucault (2007), podem ser observados nos discursos desses atores. Da mesma forma, as expressões evidenciam os dilemas conceituais e sociais que qualificam a violência escolar como um processo de construção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros discursos demonstram inicialmente como esses policiais acreditam que podem integrar o sistema de educação nas relações escolares como forma de recobrir lacunas ou a ausência completa de valores tidos como essenciais na construção de um “cidadão de bem” e de uma melhor qualidade de vida. Apesar disso, ainda há pouca clareza acerca dos papéis, especialmente quando são questionados sobre suas comunicações com o corpo diretivo das instituições de ensino e sobre a expressão da autoridade. Palavras como “conflito” e “resistência” demarcam uma demanda subentendida de ampliação ou mesmo de institucionalização de uma relação entre polícia e escola, que deixe mais clara e oficializada a parceria.

A complexidade dos problemas sociais brasileiros reflete na escola e nos discursos dos policiais quando buscam explicar as violências e as juventudes. A vivência e a experiência diária, em ocorrências e em tentativas de solução de conflitos, os

fazem crer que podem capacitar professores para lidarem com as realidades cada vez mais presentes das violências nas salas de aula. Ao invés da imposição de uma doutrina militar com uma narrativa coercitiva unilateral, defendem, como no caso do oficial Atlas, a união de esforços para um discurso que seja capaz de lidar com a pluralidade de adversidades, desigualdades e demandas. A pesquisa, portanto, demonstra também até o momento a necessidade de avançarmos na prática, com a observação de como estes discursos se constituem nas relações cotidianas. Da mesma forma, fica evidente o quanto primordial é a realização de outros estudos voltados à investigação do “lugar de fala” destes agentes da segurança pública.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; LUZ, Lila Cristina Xavier; FEFFERMANN, Marisa; WEISHEIME, Nilson; FERREIRA, Maria D’Alva Macedo; CAVALCANTE, Francisca Verônica; LOPES, Isabel Cristina. Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. **Revista Princípios**, n. 160, 2020-2021.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.); CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Ana Paula da; CERQUEIRA, Luciano. **Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2016.
- 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, Pedro. **Juventudes, direitos e perspectivas de inclusão social**. Videoaula do curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.
- BROWN, Ben. Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment. **Journal of Criminal Justice** 34, p. 591-604, 2006.
- CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARDOSO, João Casqueira; GOMES, Candido Alberto; SANTANA, Edna Ugolini. Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições. **Ensaio: aval. pol. publ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 685-710, 2013.

- CARRANO, P.C.R. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 7-22, 2011.
- CASTRO, Mary Garcia. **Metodologia de Pesquisa**. Videoaula do curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.
- CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**: cuestiones para la educación de hoy. Ediciones Trilce para la edición en español, 2008.
- CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio**: aval. pol. publ. educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, 2008.
- DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.
- DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas**: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Violência nas Escolas e Políticas Públicas. Brasília: Unesco, 2002.
- FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A Sociedade Punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: Curso dado no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no College D'e France, Pr.Nunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FRAGA, Paulo Cesar Pontes (Org.). **A escola, as drogas e a violência**: experiência e representação. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016a.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes (Org.). **Violência na Escola: são possíveis ações de prevenção?** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016b.

GALDINO, Rita de Cassia Arruda. Mediação de Conflitos na Escola: pontos e contrapontos. **Revista Educação**, v. 15, n. 1, 2020.

GRAHAM, Linda J. The Product of Text and “Other” Statements: Discourse analysis and the critical use of Foucault. **Educational Philosophy and Theory**, v. 43, n. 6, p. 663-674, 2010.

LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva. Militarizar para educar? Educar para a cidadania?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228256, 2020.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. Lewin e a pesquisa ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal – Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 153-159, 2016.

NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: juventude, juventudes. **Revista de Ciências Sociais**, departamento de Sociologia, Ano XXII, n. 25, 2009.

OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. **A policialização da violência em meio escolar**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PAIN, Jacques. **Os desafios da escola em face da violência e da globalização**: submeter-se ou resistir? In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira (Orgs.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PETROSINO, A.; GUCKENBURG, S.; FRONIUS, T. Policing Schools Strategies: a review of evaluation evidence. **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, v. 8, n. 17, 2012.

PMMG. **Estatísticas de Violência Escolar nas escolas de Juiz de Fora**. Dados fornecidos pela 4ª Região da Polícia Militar de Minas Gerais exclusivamente para essa pesquisa. 2019.

PMMG. **Instrução para atuação da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar**. Instrução nº 3.03.09/2011 – CG. Regula o emprego operacional da PMMG no ambiente escolar. Belo Horizonte: Seção de Planejamento Operacional – EMPM/3, 2011. 90 p.

PMMG. **Diretriz para a produção de serviços de segurança pública 3.01.04/2010**. Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRO, Ana Júlia. **Militarização das escolas**: querem nos transformar em uma tropa de não pensantes. Coluna para o site Brasil de Fato, 30 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/10/30/militarizacao-das-escolas-querem-nos-transformar-em-uma-tropa-de-nao-pensantes>>. Acesso em: 7 jan. 2021.

RIBEIRO, Eliane. **Juventudes, direitos e perspectivas de inclusão social**. Videoaula do curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.

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

RICCI, Rudá. **A militarização das escolas públicas**. In: CÁSSIO, Fernando (Org). *Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A Função Social da Escola**. Paraná: Unicentro, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de Oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 555-572, 2004.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A convivência ética na escola**: programa de formação e transformação em instituições educativas. Congresso Internacional Educación del carácter en Latinoamérica: retos y oportunidades realizado pela Universidad de Navarra y la Universidad Austral. Pilar, Argentina, jun. 2018.

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES COMO UM SINTOMA DA BARBÁRIE

Daniel Teixeira de Mello¹⁷

RESUMO

O objetivo deste artigo será debater a existência dos colégios civis-militares no Brasil contemporâneo. Parto do entendimento que a organização desse tipo de instituição advém de uma determinada visão sobre a sociedade e de um projeto para o país. Defendo que a educação proposta por militares é incompatível com os valores democráticos e infecundo frente às questões estruturais da sociedade brasileira, a saber: racismo, desigualdade social e de gênero. Terei como base teórica a formulação do filósofo Bernard Charlot sobre a educação contemporânea e a necessária “escolha” pela “educação” ou pela “barbárie”. Pretendo demonstrar como os fundamentos do militarismo nas escolas são no seu mais profundo significado parte da crise antropológica identificada por Charlot.

Palavras-chave: Escolas militarizadas. Barbárie. Militarismo.

MILITARY CIVIC SCHOOLS AS A SYMPTOM OF BARBARIANS

ABSTRACT

The aim of this article will be to discuss the existence of civil-military schools in contemporary Brazil. I start from the understanding that the organization of this type of institution comes from a certain vision about society and a project for the country. I argue that the education proposed by the military is incompatible with democratic values and (infecundo) front of the main issues of the 21st century - racism, social and gender inequality. I will have as theoretical basis the formulation of the philosopher Bernard Charlot on contemporary education and

17

Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: danieltdmrj@gmail.com

the necessary “choice” for education or barbarism. I intend to demonstrate how the fundamentals of militarism in schools are in their deepest meaning part of the anthropological crisis identified by Charlot.

Keywords: Militarized schools. Barbarism. Militarism

INTRODUÇÃO

A barbárie desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico [...]. O antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares [...]. Nas nossas escolas, quais práticas (em particular, quais práticas de avaliação) são humanas e quais são formas bárbaras de tratar os alunos? E de tratar os professores? Afinal de contas, qual é nossa antropologia pedagógica prática? A do mais forte e do predador ou a da construção coletiva e solidária de humanidade? (CHARLOT, 2019, p. 178-179).

[...] não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação (FREIRE, 1987, p. 24).

Segundo Bernard Charlot, atualmente não existem grandes princípios pedagógicos e antropológicos como referência para determinar as práticas educacionais rumo a uma concepção humana. De acordo com Charlot, hoje “[as práticas] são os efeitos mais ou menos instáveis de bricolagens cotidianas para enfrentar contradições práticas” (CHARLOT, 2019, p. 167). Em outras palavras, o “desejo” e a

“norma” não são mais regulados por princípios antropológicos¹⁸. O resultado desse cenário, dessa “bricolagem” no lugar de bases antropológicas seria a abertura para a “barbárie”. O que isso significa de fato? O que as bases ideológicas das escolas militarizadas têm a ver com esse momento no qual a questão antropológica é esquecida? São relações que talvez resultem em alguma reflexão pertinente.

A crítica feita por Charlot é abrangente, ou seja, está obviamente tratando das escolas civis¹⁹. Charlot, no entanto, não condena a instituição escolar. Há no seu livro proposições claras, não apenas uma crítica pela crítica; ele defende uma determinada concepção de educação e condena outro. No caso das escolas que funcionam sob a lógica militar, a minha análise não propõe uma reformulação da maneira como essas escolas tratam a educação. O ponto principal é a incompatibilidade dos valores militares com uma educação libertadora. Porém, não é porque uma escola seja civil que seus valores serão necessariamente direcionados para a construção coletiva e solidária dos seres humanos. Todavia, ainda é possível construir uma educação pautada na autonomia do sujeito (FREIRE, 2019). Há, no entanto, valores que são específicos das escolas militarizadas, valores que dão sentido à existência desse tipo de escola e que impossibilitam a prática democrática.

Faz-se necessário explicitar o que considero uma educação libertadora, visto que a reprovação que faço aos colégios militarizados é pensada a partir de uma determinada educação humana, solidária e democrática. Para isso, utilizarei duas perspectivas. A primeira é a noção dos jovens como “sujeitos de direitos” (RIBEIRO, 2018, p. 107-126); a segunda será baseada no pensamento de Paulo Freire a partir do seu livro “A pedagogia da autonomia”. A questão é aparentemente simples. A rigidez extrema dos colégios que utilizam as normas de um quartel impede que o jovem exerça sua subjetividade, silencia a diferença e impossibilita que as contradições da realidade social sejam discutidas.

Uma educação libertadora, por outro lado, reconhece o jovem como sujeito de direitos e busca contribuir para uma formação humana e solidária, que tem como objetivo a superação da situação atual, não a sua manutenção. Paulo Freire adota os termos radicalização e sectarização para distinguir uma abordagem que busca a emancipação do homem e da mulher a partir do seu reconhecimento

18 Desejo e norma são para Charlot uma dialética que determina a concepção educacional de uma sociedade. CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020. p. 47.

19 O censo aponta que existem no Brasil 179.533 escolas de educação básica. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

enquanto sujeitos históricos, portanto, inacabados (do “ser” para “sendo”) e da tentativa de manter a ordem, isto é, a relação oprimido e opressor (FREIRE, 1987).

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (FREIRE, 1987, p. 25).

O texto seguirá a seguinte estrutura. Utilizarei artigos que fizeram trabalho de investigação em colégios civis-militares para identificar as principais características dessa instituição e os motivos que fazem esse modelo de administração escolar ganhar projeção nos últimos anos, isto é, o que permite a existência e aceitação da entrada do militarismo nas escolas; quais argumentos e quais contextos se apresentam. Por fim, com base na noção de sujeitos de direitos e autonomia da educação traçarei uma crítica ao modelo militarizado nas escolas públicas do Brasil.

JUSTIFICATIVA

Em um texto da historiadora Mônica Lima sobre o ensino de história da África na educação básica, ela se questiona do porquê precisar haver uma lei que obrigue o ensino de algo claramente tão importante para a compreensão da história do Brasil. Afinal, o nosso país foi o local em que mais africanos escravizados foram trazidos²⁰. Portanto, formular tal questionamento poderia aparentar ser apenas um exercício de retórica. No entanto, afirma a historiadora “acredito que só perguntando – e perguntando mais de uma vez – sobre a resposta da pergunta dada é que chegaremos à raiz das coisas” (LIMA, 2004, p. 1). Utilizo esse exemplo porque acredito se encaixar no tema que proponho debater. Por que escolas militarizadas que utilizam o autoritarismo e a hierarquização como fundamentos pedagógicos não são melhores que uma escola civil, que é pautada por valores democráticos,

²⁰ Segundo a estimativa do site Slave Voyages, o Brasil recebeu 5.848.266 de africanos. Disponível em: <<https://www.slave-voyages.org/assessment/estimates>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

da aceitação do outro, da diferença? Por que mesmo vivendo em uma democracia cresce o número de políticos que desejam transformar uma escola pública civil em uma sob o comando militar? Devemos reafirmar a defesa dos valores democráticos e cidadãos, valores que são imprescindíveis para a construção de uma sociedade menos desigual, nas suas inúmeras formas de desigualdade.

A justificativa deste texto está no contexto atual. O governo eleito em 2018 adota como alternativa ao “fracasso escolar” brasileiro a implementação de escolas militarizadas²¹. No início do governo, uma das primeiras medidas foi nessa direção, com o Decreto nº 9.465 (Art. 11, XVI):

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (BRASIL, 2019).

O argumento utilizado para justificar a intervenção militar em escolas públicas está pautado em três premissas principais, a saber: a violência no ambiente escolar; a baixa qualidade do ensino; e por último, o potencial do professor doutrinar os jovens, ensinando “ideologia de gênero” e ideologias de esquerda (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2018).

Segundo Ruda Ricci, a tática adotada pelos defensores dos colégios militarizados é pautada num roteiro midiático em que casos específicos de “violência dura” nas escolas são amplamente repercutidos. O objetivo seria sensibilizar a opinião pública e convencê-la que as instituições públicas civis de ensino não são capazes de lidar com problemas que surgem no âmbito escolar. Associado a esse discurso, os defensores do militarismo também ressaltam o alto desempenho das escolas militarizadas em provas de proficiência, como a Prova Brasil e o Enem. Esse último argumento é importante para a defesa dessas instituições, pois realmente em alguns estados as melhores escolas públicas são gerenciadas

²¹ Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, modificou a estrutura do Ministério da Educação ao criar a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares.

por militares, como é o caso de Goiás e da Bahia (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2018). Porém, o fato desse discurso ser utilizado só demonstra a fragilidade da argumentação baseada no desempenho, uma vez que o número de escolas civis é expressivamente maior do que as militarizadas. Além disso, a quantidade de recursos investidos anualmente por aluno difere entre escolas civis e militares. Segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o Estado gasta 19 mil por aluno nas escolas militares e 6 mil na escola pública civil (CENPEC, 2019).

Nesse sentido, Ruda Ricci destaca a forma simplista com que as questões relacionadas à educação são tratadas, como se o problema da violência, da indisciplina, da evasão escolar, etc. fosse resolvido apenas adotando regimentos militares. Perde-se toda profundidade do assunto, ignoram-se os avanços educacionais no Brasil e todo conhecimento acumulado por anos de pesquisa no campo pedagógico e sociológico. A lógica justificadora é da ordem e do progresso. Para se atingir um determinado progresso, é aceitável submeter jovens a ambientes autoritários.

A terceira alegação dos defensores da militarização do ensino é discutida no artigo intitulado “Ordem, limpeza e germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares”, escrito por Steferson Zanoni Roseiro, Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves e Alexsandro Rodrigues. Os autores denominam a instalação da cultura militar nos colégios de “tensoativos”. O objetivo da adoção desse conceito é destacar que por trás do discurso utilizado para difundir os colégios militarizados está o entendimento por parte dos partidários do militarismo que existe algo sujo nas escolas. Nesse caso, o professor seria a sujeira, que ao destilar sua ideologia, isto é, sua manipulação, iria tirar a pureza dos jovens. Não é à toa que o grupo defensor da militarização das escolas é o mesmo que quer legalizar o ensino domiciliar²². A escola civil representaria um risco aos valores defendidos pela família. Nesse caso, o professor seria o principal responsável por desvirtuar os alunos dos ensinamentos corretos. Em colégios em que imperasse a rigidez militar isso não ocorreria.

Os discursos que visam transformar a educação num local hierárquico e rígido, portanto, apresentam elementos discursivos variados, que calam fundo na sociedade. A violência é uma das pautas mais sensíveis no debate público. Como afirmou

22 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/lider-do-governo-bolsonaro-diz-que-ensino-domiciliar-a-primeira-pauta-da-agenda-conservadora-1-24870121>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Ruda Ricci, casos graves de violência em escolas pelo Brasil são usados como justificativa para retirar do poder civil a responsabilidade na gestão educacional.

Além disso, devido às baixas posições em rankings nacionais e internacionais, a educação pública básica brasileira é vista como sendo de péssima qualidade. Em contraste, como já citado, em muitos estados, as melhores escolas públicas são administradas pela polícia militar. Se for colocado em comparação por rankings de desempenho, colégios militarizados estarão à frente dos públicos civis. Quando um político usa como promessa de campanha a implementação dos colégios militarizados, há argumentos sensíveis ao eleitorado para justificar a interferência militar. Portanto, no contexto atual, em que o presidente da República apoia explicitamente a disseminação de colégios civis-militares, cabe aos defensores da democracia se posicionarem frente à ameaça autoritária. Como procurarei demonstrar ao longo do texto, o contexto que impulsiona o ataque aos colégios civis é a crise antropológica apontada pelo filósofo francês Bernard Charlot. Portanto, a justificativa desse artigo está na constatação de que o discurso que legitima uma educação sectária está mais forte do que nunca.

CARACTERÍSTICAS DOS COLÉGIOS MILITARIZADOS

Ruda Ricci apresenta algumas características dos colégios militarizados. Primeiramente, as funções são de caráter administrativo e de coordenadores de disciplina (CHARLOT, 2019, p. 96). Os coordenadores de disciplinas já representam um primeiro sinal da forma como a escola é gerida. Há um regimento interno estabelecido pelos militares que é constantemente fiscalizado. Também é possível que o quadro de professores seja integrado por militares com formação na área (SANTOS; VIEIRA, 2019, p. 726).

O regimento interno é o principal documento que regula ao máximo os corpos dos alunos. São regras que tratam dos mínimos detalhes. Os alunos são obrigados a vestir uniforme militar completo; o corte de cabelo dos meninos precisa estar de um tamanho específico; igualmente os das meninas segue uma norma, elas precisam utilizar o cabelo sempre preso. Até mesmo acessórios básicos são regulados, como brincos e anéis. O mesmo ocorre com as unhas, em que é vetado o uso de esmaltes com cores escuras. A proibição chega ao ponto de impedir que o aluno masque chiclete. A comunicação também sofre restrições. Não pode falar utilizando gírias nem palavrões. Esses aspectos são monitorados diariamente no

momento em que todos cantam o Hino Nacional antes do início das aulas; enquanto isso, passa o coordenador de disciplina pelas fileiras a fim de verificar se os uniformes estão como consta no regulamento e se os cabelos estão cortados e presos da forma correta.

A relação entre o campo educacional e o militar gera nos estabelecimentos civis-militares os símbolos, valores e elementos da cultura militar. Essa cultura, segundo Santos e Vieira, tem como principal característica a padronização dos indivíduos. O objetivo é formar pessoas com o mesmo pensamento, as mesmas práticas e os mesmos comportamentos (SANTOS; VIEIRA, 2019). Por esse motivo, há regras tão severas e meticulosas. Não se trata de algo irracional; há método e objetivo em adotarem normas tão rígidas. Qual é o resultado, o que se espera?

Devido à repetição diária das mesmas práticas obrigatórias, vem-se o hábito. Quanto mais tempo os alunos permanecerem num ambiente controlador com diretrizes para diversos movimentos e para composição do “eu” a partir da vestimenta, os alunos passam a assimilar tais práticas da cultura militar, os valores passam a naturalizar-se.

As definições normativas instituem as vestimentas, os calçados, os acessórios, o corte de cabelo e penteado, a maquiagem, cor e tamanho da unha; por meio de permissões e proibições, fixam uma padronização, uma uniformização dos corpos. Por outro lado, na prática, representam uma estética da aparência, cujo objetivo é comunicar e identificar os corpos, formatar e criar iguais, apagar, assim, as diferenças (SANTOS; VIEIRA, 2019, p. 735).

No artigo escrito por Amilton Gonçalves dos Santos e Josennilton Nunes Vieira é descrito uma pesquisa feita a partir do trabalho de campo do colégio da polícia militar na Bahia. Em uma das entrevistas realizadas, o coordenador deixa explícito o objetivo: “o fardamento padrão exclui a concepção de diferença de classes, pois todos possuem a mesma vestimenta, desde o tipo de tênis até as demais roupas”. Deseja-se padronizar os indivíduos e naturalizar a realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No seu livro, Charlot afirma que na sociedade contemporânea não há modelos antropológicos que sirvam como referência à educação. Temos, entretanto, abordagens híbridas das pedagogias “tradicional” e “nova”, movidas por bricolagens a partir de demandas do cotidiano. Atualmente, o que fornece sentido ao processo escolar é a concorrência e o desempenho. Nas palavras de Charlot, se estuda “para ‘ter uma boa profissão mais tarde’, ‘uma boa situação’: essa é a resposta contemporânea. E por que é preciso ter uma boa situação [...]? Silêncio antropológico” (CHARLOT, 2020, p. 69). Esse aspecto é fundamental, pois mesmo que haja um sentido predominante para a educação contemporânea – o desempenho –, não há um discurso dominante que defenda uma concepção de ser humano universalizante que de embasamento ao ensino. Esse “silêncio” tem como resultado a bricolagem, isto é, atuações variáveis de pais e professores frente aos desafios que se apresentam. No entanto, o objetivo será sempre o mesmo: garantir o melhor ensino possível para que seu filho(a) seja bem-sucedido(a). A métrica para definir uma boa pedagogia passa a ser por critérios “de eficácia e de produtividade dentro de uma economia liberal globalizada e competitiva” (CHARLOT, 2020, p. 71).

No contexto do silêncio antropológico descrito por Charlot surge uma variedade de discursos que tratam da qualidade da educação. Seriam eles, a neuroeducação, as tecnologias de informação e comunicação digital; porém, também podemos acrescentar o discurso da militarização como um dos que aparecem nesse vácuo antropológico e que propõe maior rendimento educacional devido à alta rigidez militar implementada no ambiente escolar. Nesse sentido, uma das explicações possíveis para a crescente militarização das escolas civis é a necessidade última de garantir ao aluno uma educação de qualidade, pois será por meio dela que ocorrerá o sucesso profissional e financeiro. Desde que haja no futuro o objetivo alcançado, um colégio que funcione sob a lógica militar de padronização e rigidez extrema são justificáveis e desejáveis por parte da população.

Existe outro fator que ajuda a compreender o crescimento de escolas militarizadas no Brasil. André Martins relaciona o neoliberalismo e o neoconservadorismo como ideologias que justificam a existência dos colégios militarizados. Nesse caso, Martins dá ênfase ao papel que o discurso liberal tem na crítica à educação pública, fator que alinha os discursos neoconservadores e neoliberais. Um dos principais pontos defendidos por esses liberais é uma pressuposta ineficácia

das instituições públicas. Essa desconfiança é um dos elementos que está por trás da possibilidade de retirar de civis a incumbência da administração das escolas públicas. Nesse contexto de crescente militarização, uma alternativa que ganha força é a da lógica militar dentro de escolas, a fim de atingir a “ordem”. Portanto, o descrédito das instituições públicas e o medo, a insegurança pela violência, e o discurso de doutrinação por parte dos professores facilitam a possibilidade da “intervenção militar” nas escolas (MARTINS, 2019).

É preciso, portanto, defender um modelo de escola humana. A justificativa desse trabalho é se posicionar frente aos argumentos que fundamentam a existência de colégios civis-militares. Há uma crescente desses colégios e sua existência é sinônimo de uma crise civilizatória em que uma sociedade hierarquizada, desigual e violenta é mantida. Não há perspectiva de transformação, de liberdade individual. É a ordem, a intimidação em troca de uma suposta educação de qualidade. Digo suposta porque um elemento apontado por Charlot como sintoma da crise antropológica é a métrica utilizada para medir a qualidade das escolas, que se restringe a poucas matérias, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em que os alunos são avaliados em ciência, matemática e leitura. Não são considerados as humanidades, a educação física, as artes, os valores democráticos, etc.

Uma escola que padroniza comportamentos, regula corpos e cerceia debates é contrária ao entendimento do jovem como sujeito de direitos. O conceito da participação da juventude como “sujeitos de direitos” é uma perspectiva importante para pensar o papel que os/as jovens devem exercer. Isso significaria uma participação ativa, além do reconhecimento de demandas específicas durante essa faixa etária. No entanto, Eliane Ribeiro afirma que a noção de juventude não é algo dado. As políticas públicas seriam importantes para mitigar as desigualdades. Destaca-se, portanto, a importância do papel do Estado. Porém, com a diminuição das oportunidades e o desmonte promovido por governos com políticas econômicas neoliberais, é criada uma percepção de desconfiança, gerando descrédito nas instituições pelos dos/das jovens (RIBEIRO; MACEDO, 2018.). Além das demandas específicas dos jovens que precisam ser levadas em consideração na formulação de políticas públicas e na escola, também devemos nos atentar para a diversidade de identidades existentes, que desde cedo já faz parte da subjetividade dos alunos.

Há uma variedade de identidades que relacionam realidades, perspectivas e desafios. As origens sociais, o gênero e a raça, portanto, ditam a maneira com que a juventude age e se coloca no debate das políticas públicas. É nesse sentido que o conceito “sujeitos de direitos” surge como questão determinante. No entanto, embora haja ações concretas em leis e documentos, ainda é um desafio manter e garantir que esses direitos sejam respeitados. Além disso, há disputas narrativas que tentam deslegitimar a especificidade do/da jovem como alguém que precise de direitos específicos de acordo com sua necessidade formativa. Como vimos, o discurso que embasa os colégios militarizados se coloca como um dos mais fortes adversários da escola democrática. A hierarquia e a disciplina extrema são as bases dos colégios militarizados. Nesse sentido, o aluno não é visto como um sujeito de direito. Pelo contrário, a lógica é de obediência, do sufocamento do ser por meio de tantas regras.

As escolas militarizadas são antidemocráticas, visto que a diferença é intencionalmente camuflada. Busca-se a homogeneização dos indivíduos por meio da ordem e da disciplina. Em contrapartida, a escola que desejamos precisa funcionar a partir do diálogo não hierarquizado. Um local que permita que os estudantes exerçam sua subjetividade, que tragam o seu conhecimento prévio para o momento da aula. A importância está na garantia da autoestima dos alunos e das alunas. O reconhecimento precede o conhecimento, isto é, antes de se pensar no processo de aprendizagem, é preciso estabelecer um ambiente e uma relação na qual os sujeitos na sala de aula se percebam enquanto agentes, que serão respeitados pelo que são e sua visão de mundo e seu saber terão relevância (CARRANO, 2017). O diálogo que ocorre deve ser de forma horizontalizada. Esse aspecto pressupõe importantes considerações sobre os alunos(as), uma vez que a base ética que dá sentido à comunicação não hierárquica é o reconhecimento do aluno e da aluna como “sujeitos culturais completos”; isso implica afirmar que sua subjetividade não se resume à escola (CARRANO, 2017, p. 395-420).

Esses aspectos nos inserem em um ponto que precisa ser refletido: qual é o papel da escola? De acordo com Abramovay, a escola tem certos papéis na sociedade. Ela deveria ser um local de: construção do pensamento crítico; espaço democrático, onde não há discriminação, em que as desigualdades sociais são discutidas e combatidas, com a finalidade de proporcionar mecanismos de resistência e de mudança da ordem desigual. Essa perspectiva pedagógica parte das contribuições

das ciências humanas, que evidenciam o funcionamento da sociedade brasileira e seus problemas estruturais, a saber: racismo, machismo e a questão de classe. A escola tem um papel fundamental no enfrentamento dessas desigualdades, a partir do tipo de escola que se deseja em uma sociedade democrática e cidadã. Nesse sentido, podemos ver como as escolas militarizadas vão à contramão das principais abordagens pedagógicas.

É importante rebater um dos principais argumentos para transformar uma escola pública civil em militarizada, a saber: a violência nas escolas. Cabe aqui fazer um apontamento importante. Charlot dialoga com Abramovay ao dizer que o problema da violência nas escolas precisa ser pensado a partir de uma perspectiva pedagógica. Não é à toa que os dois autores tenham feito tais apontamentos. Como já dito, um dos principais argumentos que visam legitimar a ampliação das escolas militares é sua suposta eficácia em estabelecer ordem. No entanto, como afirmou Charlot, em aula ministrada para o curso Aperfeiçoamento Educação e Juventudes no ano de 2020, “para tratar a violência é preciso tratar do fracasso escolar”. As violências consideradas mais graves – as agressões físicas – chamam a atenção de Charlot por ocorrerem geralmente por motivos banais. Nesse sentido, o ato violento foi desencadeado por uma faísca. Isso quer dizer que o ambiente escolar estava em uma situação tão ruim a ponto de um fato específico desencadear uma reação desproporcional. Logo, o problema estaria num ambiente escolar ruim, sendo, portanto, necessário melhorá-lo, num sentido positivo; descarta-se uma intervenção controladora e autoritária. Por esse motivo, devemos questionar o argumento que diz que escolas com mais rigidez resolvem o problema da violência. Charlot e Abramovay contestam essa afirmação, pois o problema da violência nas escolas é superestimado.

Na escola, especificamente, devemos nos atentar para violências que podem passar despercebidas e até mesmo naturalizadas. Como resultado, as escolas passam a ter um ambiente escolar tóxico, que prejudica consideravelmente o processo de aprendizagem, a socialização, a construção de valores éticos, democráticos e cidadãos. Com isso, pode-se dizer que a militarização da escola surge para resolver um problema que não corresponde com a realidade da maioria das escolas – agressões físicas – e ainda por cima estabelece um ambiente violento, tendo em vista outras categorias de violência expostas por Abramovay, a saber: a violência simbólica e a microviolência (ABRAMOVAY, 2013).

Paulo Freire no seu último livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” tratou de um aspecto fundamental para a análise dos colégios que funcionam sob a lógica militar. Para Freire, não somos, estamos. Isso significa dizer que o mundo não é algo dado, inalterável. A educação deve ser libertadora na medida que traz aos educandos a noção da sua historicidade. Eles são sujeitos num mundo a ser feito; o que está aí, no presente, foi resultado das ações humanas. Logo, nós, enquanto seres humanos, podemos intervir na realidade. Portanto, “[...] somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não determinismo, que [o] futuro [...] é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2019, p. 20).

CONCLUSÃO

A militarização das escolas públicas se instaura não pelos motivos alegados. Violência nas escolas, desempenho e doutrinação são apenas discursos para legitimar uma educação que representa uma determinada concepção de sociedade. Uma sociedade que normaliza a desigualdade e se importa apenas com o desempenho e a concorrência. Essa sociedade está inserida no contexto da crise antropológica apontada por Charlot, mas também presente na crítica de Paulo Freire. Tem em comum os dois autores a identificação do modelo autoritário na educação, a presença do neoliberalismo. Para Paulo Freire, a educação do ponto de vista da ideologia neoliberal é pautada na realidade como fatalidade, inalterável. Por esse motivo, a única razão dada à educação é a formação técnica para sobrevivência nesse mundo. Tal perspectiva dialoga com Charlot, pois o filósofo francês identifica no liberalismo, desde 1990, aspectos da crise antropológica. Charlot afirma: “Nessa lógica de mercado, que é uma lógica de desempenho e de concorrência, a questão do tipo do homem e da mulher que se pretende educar se torna obsoleta [...]” (CHARLOT, 2019, p. 292).

Portanto, a escola militarizada é antidemocrática porque seu funcionamento tem como explícito objetivo a padronização dos alunos. Cria-se um local que não permite e não deseja que o jovem apareça com toda sua vida. A diferença é fundamental na construção de uma educação libertadora, pois “É a ‘outredade’ do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2019, p. 42). A barbárie aparece quando não enxergamos mais o ser humano enquanto possibilidade de existência. A educação deve ser dialógica, não hierarquizada e

possibilitadora da manifestação das diferentes formas de se viver. A escola-quartel sufoca o aluno com regras autoritárias para alcançar o desempenho. É a barbárie porque a ordem que alcança o progresso é estabelecida na exclusão do próprio ser humano enquanto sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação.** Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencerlimites/wpcontent/uploads/sites/189/2019/01/MINIST%C3%89RIOEDUCA%C3%87%C3%83O_ESTRUTURA_DECRETO9465_02JANEIRO2019_DOU_IN_blogVencerLimites.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CENPEC EDUCAÇÃO. **Militarizar não resolve problemas da escola pública.** Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/noticias/cenpec-lanca-nota-tecnica-sobre-militarizacao-da-escola-publica>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

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

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, M. Fazendo soar os tambores: o ensino da história e dos africanos no Brasil. **Programa de educação sobre negro na sociedade brasileira**, Niterói, p. 1-12, 2004.

MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

RIBEIRO, E. Notas sobre dez anos de políticas públicas de juventude no Brasil (2005-2015). **Revista de Ciencias Sociales**, v. 31, n. 42, 1 jan. 2018. Disponível em: <<http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/proximo-numero-vol-31-num-42/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, A. G. dos; VIEIRA, J. N. Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna: características de uma Cultura Escolar-Militar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 725, 31 dez. 2019.

A ESCOLA ENQUANTO PALCO DE EMERGÊNCIA DE SUJEITOS POLÍTICOS E AUTORITARISMOS INSTITUCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Leonardo dos Santos Correia²³

Claudia Albagli Nogueira²⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o papel do movimento estudantil inserido no ambiente escolar para formação de sujeitos políticos críticos e atentos à realidade social. Ao mesmo tempo é refletido de que modo a escola deve conduzir processos voltados à uma educação emancipadora, prezando por convivência e interações pautadas por princípios e práticas democráticas, valorizando o diálogo e o aprendizado dos alunos. Partindo de um estudo de caso, vivenciado por estudantes secundaristas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Camaçari/BA, problematiza-se os papéis negligenciados da escola na formação de sujeitos políticos. Assim, através de uma abordagem bibliográfica, documental e de entrevistas realizadas com estudantes que vivenciaram o processo, conclui-se que a gestão escolar, através de práticas violentas e autoritárias, pode contribuir de forma pouco dialógica e formativa na construção de atores sociais críticos e participativos, comprometidos com a noção de cidadania.

Palavras-Chave: Escola. Movimento estudantil. Autoritarismo.

23 Gradando em Direito pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: leonardo.correia@ufba.br.

24 Doutora e Mestra em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz e Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. É professora adjunta na Universidade Federal da Bahia e professora da Faculdade Baiana de Direito. E-mail: claudia.albagli@ufba.br.

THE SCHOOL AS THE EMERGENCY STAGE OF POLITICAL SUBJECTS AND INSTITUTIONAL AUTHORITARIES: A CASE STUDY AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF BAHIA

ABSTRACT

This paper presents reflections on the role of the student movement inserted in the school environment for the formation of critical political subjects and attentive to social reality. At the same time, it is reflected on how the school should conduct processes aimed at an emancipatory education, valuing coexistence and interactions guided by democratic principles and practices, valuing the students' dialogue and learning. Starting from a case study, experienced by high school students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, Campus Camaçari/BA, the school's neglected roles in the formation of political subjects are problematized. Thus, through a bibliographic, documentary approach and interviews conducted with students who experienced the process, it is concluded that school management, through violent and authoritarian practices, can contribute in a little dialogical and formative way in the construction of critical and social actors participatory, committed to the notion of citizenship.

Keywords: School. Student movement. Authoritarianism.

INTRODUÇÃO

*Mil nações moldaram minha cara
Minha voz, uso para dizer o que se cala
Elza Soares – O que se cala*

Há alguns anos os jovens vêm questionando as diversas formas de hierarquia, *status* de direitos e modelos tradicionais impostos a partir de decisões, relações políticas e políticas públicas que não são pautadas e voltadas para estes sujeitos sociopolíticos.

A história dos movimentos sociais ao redor do mundo chancela a importância dos jovens, especialmente enquanto movimento estudantil, em diversos momentos históricos, como as articulações desencadeadas no Maio Francês de 1968 que “marcam a entrada em cena do movimento estudantil como protagonista de

grandes mobilizações sociais na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 258).

A título de menção, podemos elencar algumas lutas sistematizadas por Groppo (2006), como as reivindicações dos estudantes mexicanos pela redemocratização da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e da sociedade mexicana, em 1968; as lutas dos estudantes da Universidade Livre de Berlim, em 1968, que pautavam a manutenção das liberdades democráticas e contra a intransigência da administração universitária; as ocupações em Faculdades do Quebec, no Canadá, ocorridas em 1968 e, por fim, a “Passeata dos 100 mil”, ocorrida mesmo ano no Rio de Janeiro, em protesto pela morte de um estudante vítima de repressão policial.

O Maio Francês ajudou a abrir o caminho para que surgissem movimentos que levantaram bandeiras político-culturais progressistas como feministas, dos negros – Malcolm X, os Panteras Negras e Luther King se manifestavam pelos direitos civis dos negros norte-americanos –, os ambientalistas, os movimentos contra a opressão homofóbica. As reivindicações variadas desses movimentos, como, por exemplo, do movimento feminista com o direito ao divórcio, à legalização do aborto, entre outros, encontram reconhecimento legal, rápida ou lentamente, em inúmeros países (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 259).

No Brasil, Groppo (2006) avalia que as demandas e lutas estudantis se deram, sobretudo, em busca da democratização do ensino superior, com um significativo papel da União Nacional dos Estudantes. Nota-se, também, que uma significativa parcela de estudos realizados contemplam a formação e a atuação do movimento estudantil a partir da ditadura militar, período cristalizado no imaginário social como o grande momento deste grupo político que, aliado ao movimento sindical e do campo, promoveu forte mobilização social com vistas a um novo projeto de desenvolvimento nacional.

Os movimentos estudantis dos anos de 1960 pareciam opor-se a toda forma de autoridade: o poder dos mais

velhos (dado o movimento ser composto pela geração dos jovens), o poder dos professores (dado serem estudantes), o poder estatal – fosse este reformista, soviético ou nacionalista – e o poder econômico – fosse este capitalista, socialista burocrático ou “em desenvolvimento”. No limite, além da analogia, chegou a haver mesmo uma identificação entre as várias formas de poder: geracional, familiar, professoral, político e econômico – até mesmo reduzindo o fenômeno da exploração econômica ao da dominação (GROPPO, 2006, p. 53).

Tomando como referência diversas transformações políticas, econômicas e sociais que foram vividas nos anos seguintes ao golpe militar, em especial, a partir de 1980, González (2018) sistematiza uma série de acontecimentos que proporcionaram amplos espaços de participação para os jovens. Destacam-se, nesse sentido, consolidação de aparatos legislativos que consagram direitos, como a promulgação da Constituição Federal, como marco democrático que tratava de políticas públicas de diversas áreas e dos direitos dos jovens, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a criação do Estatuto da Juventude.

Importante destacar que a relevância desses marcos normativos está também pautada na institucionalização e promoção de apoio a valores democráticos, tão necessários a uma experiência cidadã e aos processos de articulação política da juventude.

Nessa perspectiva, necessárias se tornam as discussões que busquem avaliar de que modo os jovens atuantes no movimento estudantil têm buscado alargar o campo participativo, construindo pautas de reivindicações e promovendo mobilizações em diversos espaços. Por outro lado, necessário também se faz avaliar de que modo as instituições, sobretudo, as escolas, têm recepcionado e dialogado com esses atores ao longo dos processos.

Assim, o artigo tem como objetivo dialogar sobre a importância da atuação juvenil nos espaços e nas disputas políticas, especialmente através do movimento estudantil, em seguida, refletir sobre o papel da escola no processo formativo de sujeitos políticos críticos e por fim, tecer algumas reflexões sobre a análise particular de um caso ocorrido no Instituto Federal da Bahia (Campus Camaçari), onde o movimento estudantil entrou em conflito com a direção da Instituição, resultando

em diversas consequências, dentre elas, medidas punitivas que resultaram na expulsão de cinco alunos e suspensão de 14.

METODOLOGIA

Pra que separar? Pra que desunir? Por que só gritar? Por que nunca ouvir?

Pra que enganar? Pra que reprimir? Por que humilhar? E tanto mentir?

Pra que negar que ódio é que te abala?

O meu país é meu lugar de fala

Elza Soares – O que se cala

Grande parte dos estudos realizados pelas ciências sociais e humanas demonstra que as sociedades humanas podem ser interpretadas a partir de recortes espaciais, temporais, sociais, econômicos e políticos, partindo-se, deste modo, de uma ideia constante de mutabilidade e transformação das suas práticas, tradições e existências.

As instituições e as normativas que as regem, como produtos derivados das relações em sociedade, são institutos provisórios, sujeitos a constantes transformações, sobretudo, quando percebemos que estes elementos, como extratos das relações sociais, não estão situados em posição de neutralidade frente à cultura, economia, política e interesses dominantes. Ou seja, as instituições educacionais, as normas e diretrizes que as circundam são dotadas de sentidos e interesses.

A pesquisa de estudo de caso é englobada por uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador investiga um sistema recortado da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas recortados (vários casos), através de uma coleta de dados envolvendo variadas fontes de informação (observações, entrevistas, material audiovisual, documentos, relatórios, dentre outros).

Essa escolha reflete diretamente na qualidade do estudo, já que a seleção de um único recorte permite uma compreensão em larga profundidade do caso. Para tal compreensão, buscou-se coletar uma série de dados a partir de entrevistas em profundidade com os estudantes, documentos e acompanhamento de mídias.

Creswell (2014) aponta que a seleção do caso requer que o pesquisador estabeleça uma justificativa à sua estratégia de amostragem para a escolha do caso e para reunir informações sobre ele. Nessa linha devemos recordar que a escolha do tema, a elaboração da pesquisa e sua sistematização envolvem escolhas de categorias e variáveis e interpretações de dados por parte do pesquisador, sujeitas, portanto, à sua subjetividade, como mesmo destaca Machado (2017, p. 357):

Um caso é uma construção intelectual que busca oferecer uma representação de um fenômeno jurídico, em um contexto específico, a partir de um leque amplo de dados e informações. Concebido desta forma, um caso é revelador tanto do evento representado quanto da pessoa que o selecionou, construiu e narrou. Como estratégia de pesquisa particular, o estudo de caso distingue-se de outros métodos em função dos objetivos da investigação e do tipo de pergunta que permite responder.

A escolha do recorte da pesquisa se deu em virtude do interesse em estudar a importância do movimento estudantil para a emancipação política e social de jovens dentro da sociedade, sobretudo, na rede federal de ensino, que prioriza uma formação crítica e participação democrática dentro das instituições e pela escassez de debates no campo do Direito sobre a educação e as normativas do ambiente escolar.

DISCUSSÃO

1.1 O ambiente escolar

Ao que parece, a emancipação ideológica e política dos jovens surge, inicialmente, a partir do enfrentamento do próprio ambiente escolar. Althusser (1992) afirmava ser a escola um ambiente que tem como função formar mentes de acordo com a posição de cada classe na estrutura social, de modo a atender a divisão

social e técnica do trabalho, bem como formar em conformidade com a ideologia dominante.

Sobre o ambiente escolar, poderíamos ainda associá-lo a uma instituição total. Para Goffman (1987), as instituições totais possuem como características a ocupação de parte do tempo e do interesse de seus integrantes, além de tendências de fechamento. Embora ele enumere as instituições totais em cinco categorias, esse esquema não parece ser taxativo, não devendo ser descartada a possibilidade de se traçar um perfil geral a partir dessa lista de instituições, e entender a escola como pertencente a este perfil de instituição.

Assim, a própria forma como a escola é pensada se relaciona com o que é pautado pelos movimentos estudantis. A juventude encontra no movimento estudantil um espaço para se alcançar objetivos e renovações sociais, ideológicas, legislativas, políticas e culturais. Daí a relação íntima entre movimento estudantil e juventude.

Propor o diálogo com essas duas categorias sugere-se “compreender o que significa ‘ser jovem’ em um tempo histórico marcado tanto por rápidas mudanças nos padrões de sociabilidade quanto por significativas transformações nas formas de atuação no espaço público” (NOVAES, 2009, p. 10).

Nesse sentido, a reflexão sobre o papel das instituições de ensino nesse contexto, assume um lugar indispensável, sobretudo se tendo em vista que “para se ter uma juventude interessada e participativa é necessário que se institucionalizem bases sólidas de apoio a valores democráticos por meio de um processo de socialização política” (BAQUEIRO, 2018, p. 7).

Um jovem com experiências de participação, reivindicação e de mobilização, provavelmente, terá melhores condições, como adulto, de ocupar um espaço em outras formas associativas, como sindicatos e partidos políticos, ou manifestar-se por instrumentos isolados, como redes sociais, tanto pelo desenvolvimento de atitudes positivas em relação à participação como pelo aprendizado de como agir, de como falar em público e de organizar eventos e manifestações (GONZÁLEZ, 2017, p. 118).

Para tanto, refletimos neste trabalho a respeito da função social da escola a partir de uma perspectiva social-histórico-crítica, que entende que cabe à escola propor uma educação como atividade mediadora no seio da prática social global, articulada ao processo de transformação e humanização social, conforme apontam Weide e Silva (2014). A prática educativa é entendida como um processo que pode “transformar diretamente a sociedade, mas de forma mediatizada, passando primeiro pela transformação das consciências. E as consciências despontando como sujeitos que atuam na prática social” (WEIDE; SILVA, 2014, p. 47).

A nova Base Nacional Comum Curricular brasileira defende o compromisso da educação “com a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva”. Esse compromisso é traduzido num conjunto de competências que devem ser desenvolvidas nos alunos pela escola, tais como, a capacidade de: argumentar com posicionamento ético; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais e reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer; agir com autonomia tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; utilizar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética (VINHA; NUNES; TOGNETTA, 2018, p. 2).

Nas discussões realizadas por Abramovay (2012) a respeito das dimensões do cotidiano que conformam o clima escolar, a autora destaca uma preocupação que se constitui como uma realidade no âmbito educacional e, ao mesmo tempo, um paradigma, considerando que confronta a própria função social da escola que estamos discutindo: as violências.

Segundo a pesquisadora, as violências se encontram em diversas esferas do universo escolar, como na própria estrutura das instituições, em suas dimensões físicas, “com grades nos corredores de acesso às salas de aula, danos à

infraestrutura, banheiros sujos, falta de espaços adequados de lazer e interação dos estudantes fora das salas de aula” (ABRAMOVAY, 2021, p. 47), mas também na maneira de organizar-se, nas práticas e hábitos das pessoas que nela atuam e conduzem processos, desmembrando-se em diversas modalidades de violências, de modo a deteriorar o clima escolar e suas relações, produzindo violência simbólica como forma de dominação.

A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim, recusa-se a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. O entendimento desse processo implica conhecer e analisar o cotidiano e os problemas que nele se manifestam. A falta de segurança, os conflitos entre os diversos sujeitos, as agressões verbais, as discriminações, as ameaças e as agressões físicas, entre outros eventos, deterioram o clima escolar e, por conseguinte, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função (ABRAMOVAY, 2012, p. 46).

Diante deste cenário, atentos ao compromisso social que deve ser firmado pela escola no período contemporâneo e cientes das diversas violências que podem penetrar esse campo, passemos a discutir sobre os reflexos dessas dinâmicas no que tocam as vivências dos estudantes e suas coletividades na escola e o modo como isso pode afetar a atuação política de sujeitos de direitos.

1.2 Juventude e Movimento Estudantil

O movimento estudantil se encontra situado no processo de formação mais profundo da personalidade juvenil, como uma instância de construção de valores e visões de mundo. Na juventude, aponta González (2018, p. 118), “os jovens teriam condições de interagir, de participar ativamente, nesse caso se construindo a participação tanto em um elemento de busca pela realização de interesses, quanto como de socialização de valores”.

Nesse sentido, o movimento estudantil, hoje, representa uma forma de resistência aos discursos, práticas, ideologias e valores vigentes na sociedade, menos radical e mais flexível, inserida no processo de interlocução com as diferentes tradições político-culturais, inseridas especialmente no ambiente escolar.

A maior parte dos autores que busca analisar o universo do movimento estudantil destaca um de seus elementos mais interessantes: a sua pluralidade. Uma pluralidade que remonta a uma diversidade de interesses e pautas e, ao mesmo tempo, a pluralidade em torno do que se constitui o próprio movimento estudantil. Note-se que não há somente a existência de um movimento estudantil único, mas sim movimentos estudantis que buscam dialogar entre si.

Nesse sentido, o que se percebe é a capacidade desse movimento de agregar um diverso número de tribos em seu interior, como aponta Mesquita (2003, p. 120):

Um movimento plural, capaz de se expressar através de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil. Poderíamos afirmar que este não se limita a suas organizações estudantis e formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas que – transformadas diariamente pela realidade estudantil, pelas relações universitárias e pela sociedade civil – pode ser capaz de mobilizar os estudantes.

Nota-se, portanto, que a escola, que deve se constituir como um espaço plural, é também um espaço privilegiado para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação e articulações, muito embora, por vezes, demonstre não estar preparada para este desafio.

A estrutura da escola hoje não está preparada para cumprir sua principal função social que é gerar e socializar conhecimentos para a formação de sujeitos histórico-críticos que possam atuar na superação das desigualdades sociais. A sociedade precisa refletir sobre o papel que a escola efetivamente vem exercendo como instituição social já que ela

exclui uma grande parcela da população quando deveria ser um instrumento para diminuição das discriminações e ampliação das condições de acesso e permanência das camadas mais vulneráveis socioeconomicamente (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 341).

1.3 A pesquisa

A escola do presente estudo está localizada na região metropolitana de Salvador, na cidade de Camaçari. Trata-se de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A seguir, teceremos breves considerações a respeito da instituição, compreendendo sua história e seu projeto pedagógico, com o fim de ilustrar o cenário ao qual se desenvolveu o estudo de caso adotado.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia é uma instituição que foi moldada historicamente até alcançar seu atual formato. Note-se que a sua história sempre esteve relacionada com uma formação profissional técnica, desde o seu surgimento no ano de 1910, a partir da instalação da primeira Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Salvador, oferecendo cursos nas oficinas voltadas a uma formação prática, como alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria, passando por diversas modificações como o seu nome, oferta de cursos e propostas pedagógicas.

O seu modelo atual de escola ganhou corpo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2018, que tem como objetivo instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme o aparato normativo, os Institutos Federais têm por finalidade “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (BRASIL, 2008).

Dentre os principais objetivos dos Institutos Federais, destacamos um que, em especial, nos norteará nas análises aqui realizadas. Tal objetivo se traduz em “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

Com as diversas mudanças ocorridas no perfil institucional ao longo dos anos, o formato atual da escola, conforme apontam Lima e Pinheiro (2019),

demandou uma reorientação das diretrizes pedagógicas, como o estabelecimento de princípios e diretivas que definiriam a atuação institucional. As referidas diretrizes estão pautadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que se trata de um documento que reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da Instituição, auxiliando no cumprimento da missão institucional. O documento se constitui como registro obrigatório de planejamento estratégico para o desenvolvimento institucional e é elaborado a cada cinco anos.

Adotando um recorte temporal, alinhado ao período de ocorrência dos fatos do estudo de caso a ser tratado neste trabalho, nos ateremos ao Projeto Pedagógico Institucional referente ao período de 2014-2018.

No referido documento, a política de ensino da escola encontra-se pautada na formação do sujeito histórico-crítico, com aprendizado científico e tecnológico voltado à construção da cidadania e da democracia. Dentre 20 princípios adotados pela instituição na política de ensino, é indispensável mencionar que a escola adota o princípio da democracia como norteador, com intuito sempre de promover a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento de gestão.

No que diz respeito às políticas de gestão adotadas pela escola, fundamentais ao nosso estudo de caso, temos no documento o seguinte trecho reivindicando processos a partir de uma perspectiva democrática:

Pensar em gestão democrática implica abrir espaços decisórios à comunidade acadêmica, possibilitando a manifestação de opiniões e anseios dos variados segmentos, inclusive da comunidade externa. Tal conduta exige dos gestores abertura ao diálogo, transparência nas ações, publicizando as decisões tomadas e esclarecendo os mecanismos que levaram às escolhas. Com isso, é reconhecida a importância dos servidores e dos discentes nas discussões dos rumos da Instituição. Esta forma de gestão fortalecerá o exercício da participação e da cidadania, promovendo o caráter educativo da Instituição (IFBA, 2014, p. 124).

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir, através de um estudo de caso, como a gestão escolar deve conduzir processos de forma democrática e não autoritária, proporcionando diálogo e segurança para que os estudantes sejam atuantes e construtores do ambiente escolar.

1.4 Relato de Caso

Abramovay (2012) nos coloca que as diversas incidências de violências no ambiente escolar representam rupturas contratuais fundamentais, uma vez que toda sociedade atribuiu à escola a função de proteger e educar. Tecidas algumas balizas a respeito da escola a ser debatida, partiremos ao relato do caso.

Os institutos federais, conforme proposta pedagógica, tendem a propiciar uma formação engajada, crítica e atuante no contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, enquanto movimento estudantil, os jovens buscam intervir no próprio ambiente, realizando reivindicações que pautam desde as demandas estruturais da escola até as demandas relacionais, que exigem o diálogo e o estabelecimento de acordos.

Em agosto de 2015, o IFBA - Campus Camaçari suspendeu 14 alunos, durante um período de 10 a 25 dias, e expulsou, do quadro discente, outros cinco alunos, totalizando 19 punições a estudantes do ensino médio, com base no Código Disciplinar Discente.

Tal fato desperta um enorme espanto, afinal, apresenta um número significativo de estudantes punidos e impedidos de frequentar a escola.

Não há como garantir o cumprimento do direito à educação se não se consegue manter os estudantes nas escolas. Quando se nega este direito básico, reconhecido ao menos formalmente pela Constituição Brasileira, legitima-se a injustiça e o hiato social tão enraizados na sociedade. A educação não pode continuar sendo vista como privilégio. Mais do que reconhecer, é preciso promover ações para a efetivação desse direito já que ela é edificadora da cidadania, princípio imprescindível para a atuação crítica dos indivíduos no desenvolvimento da sociedade e fortalecimento da democracia (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 341).

Advertências Aplicadas a Alunos em 2015 no IFBA - Campus Camaçari	
Suspensão de 10 dias	L. N. S. P. A. D. N. C. M. G. V. S. I. S. S. J. C. P. A. L. C. C.
Suspensão de 15 dias	E. R. R. S. J. M. C. A. U. M. T. B. S. K. S. P. T. C. S.
Suspensão de 25 dias	T. G. B. L. O. B. L. O. R.
Expulsão permanente	K. S. S. E. S. B. R. B. S. E. C. P. L. B. P. G.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das entrevistas realizadas com dois estudantes que foram expulsos da Instituição, foi possível observar que a comunidade estudantil do Campus Camaçari sempre teve uma atuação destacada. As atuações se revelavam através de coletivos feministas, participação em Congressos Estaduais dos Estudantes (Cones) do IFBA, reivindicações de melhorias na estrutura física da escola, como refeitório, intervenções no ambiente escolar, mobilizações contra o uso de câmeras no interior da escola e participação ativa nos processos eleitorais, por exemplo.

Reitere-se que o Grêmio Estudantil, aqui abordado, também se traduz como mecanismo de participação dos estudantes, que busca mediar e representar interesses de toda coletividade discente. Formado exclusivamente por estudantes, busca fomentar a inclusão dos alunos nas diversas dinâmicas atinentes à escola, possibilitando o diálogo a partir de várias frentes de intervenção, cumprindo um

papel essencial na formação de espaços de aprendizagens mais democráticos e de conscientização política.

O processo, que segundo os entrevistados, pode ser visto como perseguição, se deu início, especialmente, a partir da movimentação política dos estudantes na eleição para diretor do campus, apoiando uma candidatura docente de oposição à gestão vigente. Dentre os acalorados debates, inclusive, ocorrido nas redes sociais, falas feitas por alguns estudantes fazendo analogias a professores foram registradas e a partir daí, foi movido o primeiro processo administrativo contra os estudantes.

A gente estava sendo processado por ter desrespeitado uma professora nos comentários desse grupo, e aí tinha no processo os prints que ela mesmo tinha tirado, e aí o processo foi ela que escreveu e encaminhou para a diretoria e a diretoria entregou para a gente de volta. [...] E aí ela veio nesse processo dizendo que a gente tinha cometido infração grave e que a gente deveria cumprir com expulsão, então ela queria que a gente fosse expulsa. Ela apoiava a outra gestão, era diretora-assistente e fazia parte da gestão, então a gente era uma oposição a todas aquelas figuras (Entrevistada 1).

Posteriormente, o processo não resultou na expulsão de nenhum estudante, mas em advertências orais e escritas.

Um outro contexto conflituoso no ambiente escolar ora analisado e, que por sua vez, remete às suspensões e expulsões anteriormente mencionadas retratadas dizem respeito a uma festa promovida na instituição. Um estudante, que já havia se engajado no grêmio da escola, mas que se distanciou por divergências, resolveu propor um baile ao final do ano letivo, tendo total aval da gestão escolar para realizá-lo. Nesse baile, o grêmio estudantil não teve participação na organização e não foi avisado de como as dinâmicas aconteceriam.

O episódio, segundo os estudantes entrevistados, foi marcado por algumas incoerências, como uso de bebida alcoólica e ausência de controle da portaria da escola no que diz respeito à entrada de pessoas que não eram estudantes da instituição.

Após o baile, a Instituição alegou ter encontrado garrafas de bebidas alcoólicas na sala do grêmio e daí iniciou um processo de investigação da festa, com

base nas câmeras do Instituto, onde diversos alunos foram intimados a relatar sobre a experiência ocorrida no ambiente escolar.

Algumas perguntas que eles fizeram pra gente foram: “Você estava presente no baile de máscara?”, “Qual a sua função na organização do evento?”, “Você tinha conhecimento de que tinha bebida na sala do grêmio?”, “De que forma as bebidas foram levadas para a sala do grêmio?”, para você se autoincriminar. “Você viu bebidas na festa?”, “Você viu alguém beber?”, “Você usou alguma substância ilícita?”, “Você viu quem usou?”, “Quem quebrou garrafas no refeitório?”, “Quem tinha a chave da sala do grêmio?”, “Como a gente utilizava a sala do grêmio?” (Entrevistado 2).

Durante esse processo foi feita a interdição da sala do grêmio, ação que afetou todos os estudantes do campus, uma vez que a sala do grêmio era um espaço coletivizado, aberto, onde todos tinham liberdade para estudar, dormir, almoçar, descansar, fazer trabalhos, imprimir materiais e, ao mesmo tempo, obrigações, como limpar e obedecer ao cronograma de limpeza que ficava exposto.

Nessa dinâmica, após muitos requerimentos através de ofício para que ocorresse uma reunião, a direção da escola aceitou o diálogo, no entanto, posteriormente, no dia da reunião, se recusou a participar com os estudantes que aguardavam no auditório.

E a nossa direção tinha esse caráter, eles não aceitavam conversar com a gente de igual para igual porque o que a gente queria naquele momento e o que a gente estava crescendo e aprendendo era isso, a gente tinha uma gestão de grêmio com 20 pessoas que dialogavam todas juntas e que chamavam uma assembleia para gente conversar, para chamar os estudantes para conversar, para discutir, para dialogar. A gente queria fazer uma coisa democrática, não hierárquica, enfim. E aí você encontrava uma direção querendo que a gente ficasse lá dizendo sim (Entrevistada 1).

Observa-se que tais ações entram em confronto com o que defende Vinha, Nunes e Tognetta (2018) ao propor que as instituições sejam estruturadas a partir de posturas menos autoritárias, onde o respeito mútuo deve prevalecer, propor que todos dialoguem sobre suas demandas, a fim de sejam vivenciadas relações de cooperação. “Para que tal ambiente seja constituído, deve-se zelar por uma formação voltada para uma gestão que considere o coletivo e sua construção dentro da instituição como uma ação em conjunto” (VINHA; NUNES; TOGNETTA, 2018, p. 2).

A escola contemporânea exige dirigentes mais dinâmicos e proativos e não apenas reativos diante das responsabilidades e dificuldades. A autonomia da escola depende em grande parte da atuação desses profissionais, cuja maior atribuição é conduzir ao cumprimento do direito à educação. O diretor escolar não é apenas um administrador. Primeiramente, ele é um educador. Seus atos e decisões geram repercussões significativas na trajetória dos estudantes e, por isso, seu exercício profissional deve ser alicerçado na democracia e na justiça social, oportunizando instâncias para o envolvimento e compromisso coletivo (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 342).

Como ato reivindicatório, cerca de 80 estudantes decidiram se dirigir à sala da direção, realizando uma ocupação. Motivados por esse sentimento de indignação e pela situação autoritária que já se instalava no campus, alguns alunos picharam na parede “Abaixo a ditadura” e “Todo poder aos estudantes”.

Diante da situação, os servidores fizeram abaixo-assinado, encaminhando-o para o reitor, pedindo intervenção ou paralisariam as atividades por tempo indeterminado. O reitor, então, decide promover uma reunião com os pais e os estudantes, no Campus Camaçari. Segundo os estudantes, a categoria não teve oportunidade de dialogar naquele espaço ou expor qualquer versão dos fatos, sendo proferidas diversas frases em tom de ameaça pelo reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, como: “Se tivesse que ter suspensão, haveria suspensão, se tiver que te expulsão, haveria expulsão”. A partir daquela

reunião, deu-se início a um novo processo administrativo disciplinar contra os alunos para apurar os fatos.

Era mais uma coisa de tortura psicológica que a gente passava ali dentro porque a gente passava por coisas, assim, que você não faz com adolescente de 16 anos que está querendo [...] A gente assim, a gente estava estudando e fazendo o movimento estudantil ao mesmo tempo, e a escola ficava ali tentando dominar isso com violência, então era bizarro (Entrevistada 1).

Ao observar a condução do processo, seja a partir dos relatos dos estudantes ou do contato com o processo administrativo, e confrontá-lo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, observamos o desprezo às diretrizes da gestão democrática instituídas no documento (IFBA, 2014, p. 125), que são: “Discutir, amplamente, e instituir o conceito de gestão democrática em todos os espaços de trabalho e instâncias do IFBA” e “Assegurar os espaços de atuação das entidades representativas dos estudantes e servidores”.

Tal processo administrativo foi constituído de uma comissão composta por servidores da reitoria e professores do campus, que segundo os estudantes, todos eram alinhados à reitoria com cargos de confiança. Além disso, inexistiu representante estudantil na comissão, formada pelos seguintes cargos: Assistente Social, Pedagoga, Assistente em Administração e dois professores.

O que ocorre frequentemente é que, no cotidiano da escola, os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (diretor, professores etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas e para a instituição”. Na prática, valorizam a obediência às normas e regras definidas previamente, nem sempre se preocupam em explicar às crianças e jovens as razões destas nem consultá-las acerca do assunto, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia (VINHA; TOGNETTA, 2018, p. 4).

O processo intimou todos os alunos responsáveis, professores e servidores para realizar oitivas. Em relatos, os alunos alegaram um grande desconforto em relação às perguntas, por serem as mesmas bastante tendenciosas. Em entrevista, um aluno declarou: “Nas oitivas era bem estranho porque as perguntas eram sempre tendenciosas, induziram a gente a se autoincriminar, ninguém teve direito ao silêncio, por exemplo”.

Para mim tinha esse sentimento de frustração porque eu sabia que eu estava fazendo era certo, a gente estava tentando organizar uma categoria que é a maioria da escola e é para quem a escola deveria funcionar, o IFBA de Camaçari não funcionava para os alunos ou pelo menos com os alunos sendo centro das prioridades, não era assim que funcionava (Estudante 2).

O grande descontentamento dos alunos se deu pelo fato de que o processo não teve efetivamente operações formais, prazos para apresentação de defesa e não respeitou o direito à ampla defesa contraditória, entre outros princípios legais.

Inconformados, os alunos envolvidos entraram em contato com a ouvidoria externa da Defensoria Pública do Estado, que encaminhou os estudantes à Defensoria Pública da União.

A Defensoria Pública da União reuniu documentos com o nome dos alunos e enviou um requerimento para o IFBA apontando diversos vícios no processo, vícios que a Defensoria Pública entendeu como insanáveis, solicitando, inclusive, a anulação do processo desde a citação dos alunos e todos os atos posteriores a ela.

Em sua peça, a Defensoria saiu em defesa, sobretudo, da violação do princípio do contraditório e da ampla defesa, pautados pela Carta Constitucional no que concerne aos Direitos e Garantias individuais de quaisquer cidadãos. O reitor acatou o requerimento da Defensoria Pública da União e determinou a anulação do processo.

Esse senso comum presente na nossa sociedade, marcada pela dominação e submissão, pressupõe-se que a função de direção está associada ao poder e ao autoritarismo. Isso se

deve à posição de administrador ou gerente que os diretores escolares se colocaram durante muito tempo, controlando e fiscalizando as atividades desenvolvidas, numa condução verticalizada e hierárquica das relações institucionais. Desvencilhar-se dessa concepção distorcida não é tarefa fácil, é um longo processo de quebra de paradigmas para resgatar o papel do diretor como educador, visando a melhoria do ensino ofertado e conversão da escola em bem comum (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 343).

Não é possível perceber a observância da ideia de “formar os estudantes também com princípios éticos e de responsabilidade, valorizando a cidadania, o respeito mútuo, a solidariedade e o espírito coletivo, objetivando construir uma sociedade mais justa” (IFBA, 2014, p. 116) a partir de mediações de processos educativos com este caráter.

Para efetivar essas mudanças é preciso ponderar sobre as ações educativas que ocorrem nas escolas, suas relações internas e externas, bem como o modelo de gestão adotado para atender aos novos desafios impostos, com o propósito de superação das atuais condições excludentes e antidemocráticas dos sistemas de ensino, através de formas de organização mais dinâmicas e criativas (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 341).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pra que explorar? Pra que destruir? Por que obrigar? Por que coagir?

Pra que abusar? Pra que iludir? E violentar pra nos oprimir?

Pra que sujar o chão da própria sala?

Elza Soares – O que se cala

O respeito à efetivação da cidadania plena, aos direitos humanos e, sobretudo, à dignidade da pessoa humana, especialmente no âmbito escolar, são

discussões de ordem social e constitucional, e merecem a devida atenção, sendo esta uma contribuição no debate do tema.

A formação cidadã diz respeito a possibilitar aos jovens condições para uma participação ativa e solidária nas diferentes esferas da vida democrática, colocando o diálogo no centro das decisões comunitárias e tendo como base valores éticos como respeito mútuo, liberdade, igualdade e justiça social.

A escola que se propõe a realizar uma gestão educacional pautada em princípios democráticos deve, sobretudo, primar pela participação e diálogo, mobilizando ideias, reflexões e práticas éticas que proporcionem uma convivência respeitosa e saudável entre todos no ambiente escolar.

A participação política através de decisões e ações, como as reivindicadas pelos estudantes do caso estudado, é vista pelos jovens como um valor que deve estar presente na sua formação política e não ser alvo de mecanismos arbitrários e coercitivos que resultam em experiências traumáticas para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BAQUERO, Marcello. **A juventude e os desafios da construção da democracia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escritos, 2018.
- BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito; DE FÁTIMA FLACH, Simone. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 2008.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.
- DA GLÓRIA GOHN, Maria. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- GASPAR, Waleska Sheila. Os “subversivos” anarquistas e a ditadura civil-militar no Brasil: uma análise sobre o processo-crime envolvendo o Movimento Estudantil Libertário (MEL). **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 7, n. 19, p. 86-107, 2018.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1987.

- GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GÓIS, Luana Santana; ROCHA, Georges Souto. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Instituto Federal Da Bahia (IFBA). **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, n. 14, p. 340-361, 2019.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf (Org.). Cultura Política, democracia participativa e protagonismo juvenil. In: BAQUERO, Marcello (Org.). **A juventude e os desafios da construção da democracia no Brasil**. Porto Alegre: Escritas Editora, 2018.
- GROPPO, L. A. **Autogestão, Universidade e Movimento Estudantil**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA 2014-2018. Salvador: 2014. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/PDI-2014-2018-noticias>>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- LIMA, Erika Aparecida de Paula Silva; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Instituto Federal da Bahia e a pedagogia histórico-crítica: um desafio e muitas possibilidades**. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). Filosofia, política, educação, direito e sociedade. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Cap. 16. p. 1
- MARTINS, Suely Aparecida. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 143-167, 2018.
- MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 66, p. 117-149, 2003.
- MONTAÑO, Carlos, DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 5. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: juventude, juventudes. **Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 25, p. 10-20, 2009.
- VINHA, T. P; NUNES, C. A. A; TOGNETTA, L. R. P. **A convivência ética na escola: programa de formação e transformação em instituições educativas**. Ponencia presentada no Congreso Internacional Educación del carácter en Latinoamérica: retos y oportunidades realizado pela Universidad de Navarra y la Universidad Austral. Pilar, Argentina, jun. 2018.
- WEIDE, Darlan Faccin; SILVA, Adnilson José da. **A Função Social da Escola**. Guarapuava: Gráfica UniCentro, 2014.

PROTAGONISMO JUVENIL NEGRO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM BATALHAS DE MCS: CONSTRUINDO PONTES ENTRE CULTURA DE RUA E CULTURA ESCOLAR DESDE A ETNOMUSICOLOGIA

Bruno Affonso Muck²⁵

RESUMO

Este artigo pretende redimensionar a experiência do som como processo de produção de conhecimento envolvido na construção de identidades sociais juvenis negras através de Batalhas de MCs (mestre de cerimônias), eventos baseados em duelos de rimas improvisadas característicos da cultura Hip Hop e do Rap. Proponho, desde a concepção do etnomusicólogo como mediador de saberes sociomusicais institucionais e acadêmicos e aqueles oriundos das experiências culturais de populações marginalizadas e estigmatizadas socioeconômica e étnico-racialmente, uma aproximação entre cultura de rua e cultura escolar, através da inserção do Rap no currículo escolar como meio de reconhecimento das subjetividades jovens no enfrentamento à violência simbólica perpetuada pela Escola.

Palavras-chave: Juventudes negras. Batalhas de MCs. Acustemologia. Cultura de rua. Cultura escolar.

25 Bacharel em Música Popular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrando em Música, na área de concentração Etnomusicologia/Musicologia, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos Musicais (GEM/UFRGS), coordenado pela Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Contato: brunomuck@hotmail.com.

BLACK YOUTH PROTAGONISM IN KNOWLEDGE PRODUCTION IN BATTLES OF MC'S: BUILDING BRIDGES BETWEEN STREET CULTURE AND SCHOOL CULTURE SINCE ETHNOMUSICOLOGY

ABSTRACT

This paper aims at redimensioning the experience of sound as a process of knowledge production involved on the construction of Black youth's social identities through rap battles, musical events based on improvised duels of rhymes characteristic of Hip Hop culture and Rap Music. I propose, based on the conception of the ethnomusicologist as a mediator between institutional and academic sociomusical knowledges and those originating on the cultural experiences of socioeconomically, ethnically and racially marginalized and stigmatized populations, the rapprochement between street culture and school culture, through Rap Music's insertion in the school curriculum as a means of recognizing young subjectivities in facing the symbolic violence perpetuated by the School.

Keywords: Black Youth. Rap battles. Acoustemology. Street culture. School culture.

INTRODUÇÃO

Em “Conversando sobre a violência nas escolas” (2013), Miriam Abramovay estabelece uma crítica à concepção, vigente nas práticas e discursos de docentes, diretores e coordenadores pedagógicos, da chamada “cultura de rua” como causa para todo tipo de violência ocorrida nas escolas, da qual resulta a tentativa de manter cultura de rua e cultura escolar o mais separadas o possível. Como contra-argumento, Abramovay (2013) compreende que, além de reproduzir as violências presentes na sociedade em geral (violência “na” escola), a escola também produz suas formas características de violência (violência “da” escola) – a mais notável, frequentemente sujeita ao escrutínio das pedagogias críticas, a violência simbólica implicada no não reconhecimento das subjetividades juvenis em sala de aula. A antipatia institucional em relação à cultura de rua associa-se à concepção do jovem como ameaça à ordem para justificar a hierarquia adulto-jovem, que é reforçada no cotidiano escolar mediante a retirada de poderes deste por aquele, à qual corresponde uma concomitante retirada de responsabilidades, especialmente no que diz respeito à participação nos processos decisórios acerca do regulamento escolar.

Da não participação dos discentes nos processos decisórios, decorre a não pactuação do regulamento escolar, evidenciada nas discordâncias e descontinuidades entre opiniões do corpo administrativo-pedagógico e de estudantes a respeito das regras de convivência escolar, ensejando o esvaziamento dos instrumentos normatizadores e a intensificação de episódios de transgressão, incivildades e indisciplina entre discentes. Pensando em caminhos de transformação desta conjuntura, Abramovay postula que “para que exista um pacto de convivência entre todos os sujeitos, é preciso estar atento ao universo juvenil e às suas múltiplas formas de expressão, peculiaridades e singularidades” (2013, p. 72). É a partir deste ponto de entrada que proponho este artigo.

Desta forma, pretendo contribuir para a mediação entre os conhecimentos de discentes e docentes, propondo reflexões preliminares para pensar a possibilidade de aproximação entre a chamada cultura de rua e a cultura escolar, com base no engajamento com o Rap e o Hip Hop²⁶ desde a Etnomusicologia, a fim de intervir, principalmente, contra a violência “da” Escola, por meio de ações fomentativas mais amplas e, não necessariamente direcionadas a casos conflituosos específicos. Ou seja, as proposições aqui expostas buscam abrir vias de diálogo entre a Escola e as práticas poético-musicais denominadas Batalhas de MCs (mestre de cerimônias) – também conhecidas como batalhas de *freestyle*, batalhas de rima, ou, simplesmente, batalhas de Rap –, para atuar no âmbito do reconhecimento das subjetividades juvenis e na valorização dos conhecimentos produzidos com base no acúmulo de experiências formativas extraescolares pregressas e simultâneas à educação formal, com vistas ao enfrentamento à concepção bancária de educação subjacente à violência simbólica perpetuada pela escola.

Tendo como objetivo teórico mais amplo redimensionar o estatuto da experiência do som nos processos de construção de subjetividades e identidades jovens e de produção de conhecimento nas Batalhas de MCs, busco construir uma aproximação aos sentidos político-culturais mais amplos do Hip Hop e do Rap como culturas expressivas protagonizadas pela juventude negra no Brasil. Em seguida, proponho uma interpretação da obra dos Racionais MC's em chave acustemológica, cruzada com os conceitos de marginalidades conectivas da cultura em Osumare (2015) e de especificidade de gueto em Rose (1994), refletindo sobre a centralidade

26 Utilizo a inicial maiúscula para me referir ao Rap como gênero musical em distinção à expressão rap(s) para referir-me à forma expressiva e a obras específicas. Além, marco expressões em inglês nativo aos vocábulos dos gêneros musicais referidos ao longo do artigo em *itálico* em sua primeira aparição, retomando a escrita sem grifos em ocorrências subsequentes.

da escuta na produção de sentido sobre performances musicais e fonogramas e a inserção do Rap em sala de aula. Na seção subsequente, contextualizo os princípios estéticos dos elementos DJ (*disc jockey*) e MC no desenvolvimento da cultura Hip Hop nos Estados Unidos em relação ao surgimento das Batalhas de MCs. Por fim, apresento uma abordagem comunicativa e interacional das Batalhas de MCs com base em observações etnográficas desenvolvidas localmente em Porto Alegre (RS) e em diálogo com outros contextos etnográficos no Brasil (TEPERMAN, 2011; CAMPOS, 2020), discutindo os conhecimentos produzidos e acionados por meio de tais práticas e sua operacionalidade em contextos escolares.

ENTRE SUJEITOS DE DIREITOS E SUJEITOS PERIFÉRICOS: HIP HOP E JUVENTUDES NO BRASIL

No âmbito dos estudos de juventudes no Brasil, Ribeiro e Macedo (2018) apresentam uma leitura do ciclo de políticas públicas levadas a cabo a partir do governo federal – inclusive nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – em interlocução com organizações da sociedade civil entre os anos de 2005 e 2015, entendendo a noção de política pública como o “Estado em Ação”, isto é, em uma sociedade democrática, o conjunto de medidas, projetos e ações que efetua o projeto de governo do(s) representante(s) eleito(s) pelo sufrágio universal. A partir de uma leitura sobre dados quantitativos e qualitativos de trabalhos produzidos com base na interlocução supracitada, as autoras compreendem tal período como representativo da construção de uma institucionalidade significativa no campo das políticas de juventude, incluindo avanços na legislação brasileira, que passa a reconhecer a categoria “jovem” em sua Constituição Federal e elabora um estatuto jurídico próprio para este setor da sociedade. Ademais, no âmbito da disputa pelos “sentidos do que é ser jovem no Brasil” (2018, p. 109), passa-se a dialogar em direção ao entendimento do jovem como um sujeito de direitos, ou seja, mais do que alguém que é o objeto, o alvo das políticas públicas, pensa-se o jovem como um sujeito cultural completo capaz de, a partir de seus discursos e práticas políticas e sociais, tomar parte nos processos decisórios que configuram o planejamento e implementação de políticas públicas.

Tendo em vista as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero – além da etária – que atravessam diferencialmente as vidas dos jovens no Brasil – razão pela qual falamos em juventudes no plural e não no singular –,

Ribeiro e Macedo apontam para a emergência da questão da diversidade no planejamento de tais políticas públicas, bem como para seu foco de ação nos/as jovens pobres, negros e negras, justamente os mais vulneráveis da sociedade brasileira, junto aos indígenas, e mais propensos a sofrer algum tipo de violência física ou simbólica. Além disso, o quadro que se apresenta das práticas políticas e sociais de jovens no Brasil, indica o deslocamento dos espaços institucionalizados de ação política –partidos políticos e organizações estudantis –, para aqueles ligados ao campo artístico-cultural, emergentes e em formação, nos quais tem sido identificado o protagonismo de jovens negros na medida em que se inserem como atores políticos centrais no estabelecimento do Hip Hop como movimento cultural juvenil no Brasil desde os anos 1980.

Correlaciono o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos no Brasil à emergência de um “sujeito periférico” (D’ANDREA, 2013), que se apropria do discurso sobre sua condição social, outrora localizado na mídia hegemônica e nas instituições estatais, especialmente na universidade e nas instituições produtoras de estatística, por meio da vivência do Rap e da cultura Hip Hop, a qual se desvela na incorporação de atributos positivos como potência e engajamento à noção de periferia, para além do corriqueiro binômio pobreza/violência. Segundo D’Andrea (2013), a obra do grupo Racionais MC’s, bem como a atuação de coletivos artístico-culturais – na forma de “posses” e organizações não governamentais (ONGs) – na periferia e as políticas sociais características do governo Lula têm papel preponderante na consolidação dessa consciência social e tomada das rédeas do discurso sobre si por parte da população socialmente marginalizada e estigmatizada oriunda de bairros populares metropolitanos.

Tomando como objeto específico a obra dos Racionais MC’s – grupo paradigmático do Rap brasileiro, formado no final dos anos 1980 por quatro jovens negros moradores da favela do Capão Redondo, na cidade de São Paulo – D’Andrea aborda a tematização da violência no Rap, indicando a sua onipresença tanto em forma (música) e conteúdo (poesia). Corroborando com essa constatação, Oliveira (2017) sugere que a violência é o núcleo organizador da obra dos Racionais e das relações ali representadas. Isso se evidencia no fato de as músicas de Mano Brown, Edy Rock, Ice Blue e KL Jay descreverem de maneira crua a realidade violenta da periferia no contexto de implementação generalizada de políticas econômicas neoliberais nos anos 1990, emergindo daí narrativas a respeito da criminalidade

e a busca por bens de consumo como afirmação social, confrontadas, de maneira dialógica, por versos que alertam sobre as consequências nefastas dessa mesma criminalidade. O engajamento se manifesta a partir da sugestão de uma postura crítica na escolha dos poucos caminhos que o contexto apresenta para o sujeito periférico, sendo a música, a leitura e a poesia, simbolizados pelo Rap, esteios para a afirmação de sua potência, resistindo à condição de situado pela realidade, nela posicionando-se e transformando-a.

Outro fator indissociável da tomada do discurso sobre a periferia por seus atores de fato é a forma de abordar a negritude no Rap em contraponto ao discurso hegemônico construído a partir do eixo Bossa Nova-MPB, protagonizado, *grosso modo*, por artistas brancos da classe média universitária. As colocações que surgem em canções como “Afro-Brasileiro” (1996) e “Sr. Tempo Bom” (1996) de Thaide e DJ Hum, por exemplo, apontam para uma consciência da ancestralidade africana que remete à figura dos mestres *griot*, guardiões de valores e conhecimentos transmitidos oralmente – identificados como origens remotas da oralidade Rap (D’Andrea, 2013, p. 62) –, bem como às tradições religiosas afro-brasileiras do Candomblé e da Umbanda.

*Eu via minha mãe voltando pra dentro do nosso barraco
Com uma roupa de santo debaixo do braço
Eu achava engraçado tudo aquilo
Mas já respeitava o barulho do atabaque
E não sei se você sabe, a força poderosa
Que tem na mão de quem toca
Um toque caprichado, santo gosta
Então me preparava pra seguir o meu caminho
Protegido por meus ancestrais
Antigamente o samba-rock, black power, soul
Assim como o hip hop era o nosso som (“Sr. Tempo Bom”,
Thaide e DJ Hum).*

*É por isso que insisto
Sou um preto atrevido*

*E gosto quando me chamam de macumbeiro
Toco atabaque em rodas de capoeira
E toco direito
Minha cultura primeiro
O meu orgulho é ser um negro verdadeiro (“Afro-
brasileiro”, Thaide e DJ Hum).*

Essas referências convivem junto a citações e *samples* de artistas negros do soul brasileiro e do samba-rock como Cassiano, Tim Maia, Gerson King Combo e Jorge Ben, que, embora apresentem convergências com a Música Popular Brasileira (MPB) em termos de sonoridade e colocação no mercado musical, passam ao largo da discussão levantada na fundação do gênero nos anos 1960 em torno do paradigma nacional-popular (NAPOLITANO, 2001).

Por outro lado, o crítico cultural George Yúdice (1997) interpreta o distanciamento do Funk e do Hip Hop em relação aos símbolos nacionais como um desafio à concepção de cultura totalizante e homogeneizadora subjacente à construção da identidade nacional, marcada por sucessivos apagamentos de especificidades étnicas em direção a uma macroetnia nacional. Yúdice posiciona tais gêneros como ponta de lança do estabelecimento de novas formas de identidade desvinculadas e contrapostas à “cultura consensual”, que teria na apropriação cultural do samba e do ritual carnavalesco como símbolos nacionais a base para a construção histórica de representações de um suposto convívio pacífico entre as classes sociais e etnias como característico da cultura brasileira, tal qual a noção de democracia racial. Segundo o crítico cultural, expressões como o Funk e o Hip Hop, estabelecidas no Brasil na aceleração do processo de globalização capitalista nos anos 80, representavam um processo de desarticulação da identidade e de reelaboração local de bens culturais transnacionais no período de redemocratização pós-ditadura civil-militar, enfrentando os predicados de participação e cidadania típicos da cultura consensual, isto é, representação cultural sem acesso a bens e serviços.

No âmbito da aceleração dos processos de globalização e informatização da sociedade ocidental pós-*virada do milênio*, assistimos ao processo de desagregação do papel das instituições socializadoras tradicionais – família, escola – em oferecer um quadro de referência tradicional e coerente para os projetos de vida de adolescentes e jovens, de modo que culturas expressivas como o Hip Hop

emergem como meios alternativos de socialização e atuação política e profissional, galvanizando jovens desassistidos pelo Estado e assediados pelo mercado de bens culturais e materiais em torno de processos de negociação permanente pelos sentidos da categoria juventude, cujo entendimento não pode ser delimitado exclusivamente por um critério etário/biológico, mas pelo cruzamento deste com critérios socioeconômicos, políticos e culturais (REGUILLO CRUZ, 2000). Segundo a pesquisadora mexicana em culturas juvenis Rossana Reguillo Cruz (2000), esses processos de negociação têm conduzido à reivindicação por uma “cidadania cultural”, protagonizada pelas culturas juvenis e movimentos sociais de minorias – movimentos feministas, negros, de povos originários, entre outros –, em direção ao reconhecimento de suas identidades e maior participação nos processos decisórios, ainda pouco garantida e efetivada pelo estatuto social, político e jurídico da noção de cidadania.

Pensar os sentidos políticos e culturais mais amplos do Hip Hop e do Rap na contemporaneidade implica encarar as novas formas pelas quais coletivos negros têm enfrentado o racismo e a violência policial na última década, tendo em vista a crescente formação de intelectuais negros e negras no Brasil com a implementação da política de cotas de acesso à universidade desde 2005 e com atenção particularmente dedicada ao estabelecimento do *Movement for Black Lives* (M4BL; Movimento Pelas Vidas Negras) e do *Black Lives Matter Movement* (BLMM; Movimento Vidas Negras Importam) nos Estados Unidos e suas conexões transcontinentais com movimentos sociais organizados e com o cenário musical do Rap no Brasil. Segundo Ransby (2018), tais movimentos têm contribuído para trazer à tona episódios (que nada têm de episódicos/esporádicos) e estatísticas referentes à violência racial perpetrada pelo Estado – através da polícia – e por vigilantes e justiceiros contra homens e mulheres negros e negras, em sua maioria jovens, com base no amplo uso das redes sociais e com vistas a uma perspectiva feminista, *queer*, negra e interseccional atenta às distintas assimetrias referentes a raça, classe, gênero e sexualidade na sociedade em geral e dentro dos próprios movimentos em particular.

Se devemos ponderar, enfim, que a política de encarceramento em massa da população negra sob a retórica da “Guerra às Drogas”, bem como demais formas de violência policial racializada vêm sendo criticadas há décadas pelo movimento

negro organizado e por artistas de Rap no Brasil, por outro, a crescente visibilidade destas questões em tempos pandêmicos a partir dos movimentos supracitados nas ruas e nas redes sociais²⁷ não deve ser subestimada, sinalizando a tendência de que sua tematização se torne ainda mais central para a agenda político-social do Rap e do Hip Hop.

POR UMA ACUSTEMOLOGIA DO RAP BRASILEIRO

Recorro aos aportes da Etnomusicologia, área do conhecimento que tem abordado a produção de significados culturais através de práticas cotidianas de escuta e produção sonoro-musical na vida social, para pensar o protagonismo juvenil negro na produção de conhecimento no Rap, em geral, e nas Batalhas de MCs, em particular. Proponho refletir sobre tal fenômeno com base nos termos da Acustemologia (Acústica + Epistemologia) segundo Feld (2017, p. 85-86), que concebe a experiência do som como um modo de conhecer (o mundo), na medida em que se atribui à escuta uma capacidade de agência que desloca o entendimento do som como estrutura em favor de sua concepção enquanto processo, isto é, enquanto “conhecimento em ação”, manifesto na ênfase dada a sua forma verbal “soar”. Ao compreender os atos de escutar e soar como modos de conhecer, Feld postula que tal conhecimento é necessariamente situado, contingente, provisório e socialmente construído, ou seja, é também um “conhecimento em relação”, um conhecimento que tem na relacionalidade a condição imprescindível para sua emergência.

Dizer que o conhecimento gestado a partir da experiência do som é contingente, situado, falível e socialmente construído não pressupõe o estabelecimento de uma hierarquia entre este e o conhecimento que se pretende científico, mas sim, em última instância, proclamar todo conhecimento como relacional, incluindo aí as ciências naturais. Uma vez que mesmo o resultado de um experimento que tencione constituir-se como lei natural é enquadrado por condições extremamente específicas que afetam decisivamente a aferição de generalidade ao fenômeno observado, fato, por sua vez, constatado desde dentro do campo científico, que tem reconhecido cada vez mais o papel da subjetividade no processo de investigação (SANTOS, 2008). Ainda, o reconhecimento do caráter relacional e socialmente construído do conhecimento oriundo da escuta e produção sonora do Rap abre

²⁷ Refiro-me especificamente à repercussão dos assassinatos de George Perry Floyd Jr. (1973-2020) e de João Alberto Silveira Freitas (1980-2020), respectivamente, por um policial militar na cidade de Minneapolis, Minnesota, nos Estados Unidos e por dois seguranças privados da rede de supermercados Carrefour em Porto Alegre (RS), no Brasil.

uma via para abordar seu papel nos processos de construção de subjetividades e identidades juvenis negras periféricas, na medida em que os conteúdos poéticos, sonoros e visuais veiculados por raps desvelam a inscrição das desigualdades sociais e da opressão racial na conformação do espaço urbano, atuando, por um lado, no sentido do reconhecimento de um pano de fundo experiencial comum das “marginalidades conectivas da cultura” ao longo do “arco musical de inspiração mútua” (OSUMARE, 2015; 2012) do Atlântico Negro (GILROY, 1993), e, por outro, enfatizando a especificidade local dos diversos guetos (ROSE, 1994, p. 9-12) e periferias de onde surge grande parte dos membros da nação global do Hip Hop (*Global Hip Hop Nation*).

Por um lado, Rose alude à noção de especificidade de gueto para indicar a centralidade temática atribuída às categorias de identidade e lugar no Hip Hop, com base no princípio de guetocentricidade, isto é, a concepção do gueto, ou da periferia, como *locus* social privilegiado na produção discursiva do Rap estadunidense, a qual se desdobra, no contexto brasileiro, na consolidação do Hip Hop como uma cultura de rua, negra e periférica. Por outro lado, apesar do sentido transcontinental e translocal atribuído por Osumare (2015) ao conceito de marginalidades conectivas da cultura no contexto do Hip Hop em Gana, considero-o relevante para pensar a construção do imaginário periférico no Rap brasileiro, tendo em vista a dimensão continental de nosso país e a relevância das diferenças regionais que singularizam as experiências de jovens negros periféricos – especialmente, as diferentes faces locais do racismo – no Brasil simultaneamente à comunalidade das experiências compartilhadas desde tal *locus* social.

Construo, a seguir, um exemplo de exercício de escuta interpretativa e crítica do Rap em chave acustemológica a partir do icônico álbum “Nada como um dia após o outro dia”, lançado em 2002, pelo grupo Racionais MC’s, aliado aos conceitos de especificidade de gueto e marginalidade conectiva. Ao ouvirmos o álbum, nos primeiros 45 segundos da primeira faixa, “Sou + Você”, somos apresentados a uma série de sons não musicais sampleados como os de pneus derrapando e motores de automóveis e motocicletas, seguidos de tiros de armas de fogo, o corricar de um galo e o despertador de um alarme de relógio, que introduz a voz de Mano Brown emulando um locutor de rádio comunitária saudando seus ouvintes no início do dia, ao que se segue o beat composto por KL Jay para a faixa “Vivão e Vivendo”. Para além de evocar a presença da violência, do crime organizado e de

conflitos armados em um cenário periférico - o qual, descobriremos ao longo do álbum, refere-se especificamente à favela do Capão Redondo, na zona sul da cidade de São Paulo – de acordo com a estética do *gangsta rap*²⁸ predominante no disco, os sons são organizados neste pequeno trecho musical de modo a situar o ouvinte dentro do mundo sonoro construído através do fonograma, dando ares de álbum conceitual e de narratividade à obra, sem que esta constitua-se como um roteiro linear, mas sim através de episódios musicais simultaneamente compostos a partir do conhecimento da realidade periférica e mediando tais conhecimentos através do Rap e do recurso às sonoridades cotidianas experienciadas na periferia.

O recurso a sonoridades cotidianas contribui para a produção de um efeito de verdade dos enunciados propostos pelos MCs através da verossimilhança e do sentido diegético da música escutada por um ouvinte que é imerso no espaço sonoro urbano, este sendo, ao mesmo tempo, tema e contexto poético-musical. Soma-se, neste sentido, a presença de diálogos encenados entre os integrantes do grupo introduzindo faixas como “Vida Loka Parte 1”, “A Vítima”, e “Estilo Cachorro”, borrando as fronteiras entre o eu lírico, o artista e a pessoa e em última instância aproximando-o ao ouvinte que compartilhe das – ou seja empático às – experiências traumáticas e histórias de superação (correspondentes ao binômio Chora agora/Ri depois que intitula cada disco do álbum duplo) contadas pelos Racionais MC’s.

Talvez os exemplos mais significativos do nexo acustemológico entre as experiências do som e do espaço urbano desde um ponto de escuta periférico que procurei costurar a partir da obra dos Racionais MC’s estejam nas faixas que encerram os trabalhos do dia da fictícia “Rádio Exodus” que emoldura “Nada como um dia após o outro dia” desde “Sou + Você”, até as faixas “Trutas e Quebradas” e “Da Ponte pra Cá”. Em “Trutas e Quebradas” somos apresentados a um mapa voco-sonoro repleto de pessoas e lugares representativos para os MC’s, que nomeiam e reconhecem pessoas importantes para suas trajetórias e para a consolidação do Rap no Brasil. Nessa faixa, os MC’s reverenciam – falando, e não rimando, sobre uma faixa instrumental de caráter etéreo, sem base rítmica, em franco contraste com as demais faixas do álbum – as relações interpessoais estabelecidas a partir dos fluxos e trânsitos de pessoas e raps entre diferentes periferias da cidade e do estado de São Paulo e de outras cidades brasileiras, reforçando o sentido de marginalidade conectiva entre

28 Entende-se por “gangsta rap” o subgênero desenvolvido no final dos anos 1980 a partir de grupos californianos como o NWA, com ênfase temática na criminalidade e na figura do gângster numa perspectiva crítica à violência policial racializada nos Estados Unidos.

distintos sujeitos periféricos através da inscrição das relações sociais expressas em som e palavra na produção de territorialidades urbanas.

*Um salve, eu amo quem me ama
Desprezo o Zé Povinho e amo a minha quebrada
Obrigado, Deus, por eu poder caminhar de cabeça erguida
Aí, Jaçanã, Serra Pelada, Jardim Hebrom, de fé
Firmeza, Valcinho, e aí, 9 de Julho, é nós
Wellington, Pulguento, tá valendo
Calibre do Gueto, Raciocínio das Ruas, Relatos da Invasão
É a caminhada certa (“Trutas e Quebradas”, Racionais
MC’s).*

Se em “Trutas e Quebradas” identifica-se mais imediatamente a comunicabilidade das experiências de sujeitos periféricos de diferentes localidades identificados com o Hip Hop e o Rap, lida sob o conceito de marginalidade conectiva, em “Da Ponte pra Cá” sobressai o aspecto de especificidade de gueto (ROSE, 1994) articulado no Rap, na medida em que, desde o princípio da canção, Mano Brown localiza o ponto de origem de seu enunciado na favela do Capão Redondo (“A lua cheia clareia as ruas do Capão”), articulando identidade e espaço sociais na demarcação de um território periférico habitado por uma população de baixa renda, majoritariamente negra, em contraposição ao centro da cidade de São Paulo e bairros predominantemente de classe média alta branca: “Playboy bom é chinês, australiano/Fala feio mora longe e não me chama de mano/[...] Não adianta querer, tem que ser tem que pá / O mundo é diferente da ponte pra cá”.

No entanto, uma leitura das duas faixas em conjunto revela que tais chaves de interpretação coexistem e sobrepõem-se mesmo quando uma ou outra seja mais explícita no conteúdo poético de cada composição, tendo em vista que, por um lado, mesmo enfatizando a comunalidade entre diferentes “trutas e quebradas”, os MC’s acionam um extenso conhecimento de indivíduos e lugares específicos – regiões, bairros, favelas, ruas, becos e vielas – com base na escuta e produção do Rap desde tais instâncias e que, por outro, o espaço social delimitado “da ponte pra cá” condensa dilemas, desafios, problemas e soluções presentes na atualidade e em potencial em todas as periferias citadas pelos MC’s na faixa anterior, articulando a

distinção entre o “lado de cá” e o “lado de lá” da ponte como representativa da perversa desigualdade social e racial que assola o Brasil (assim como demais Estados-nações pós-coloniais) até os dias de hoje, sem, no entanto, perder o horizonte de ascensão social e superação das dificuldades impostas pela estrutura socioeconômica desigual: “Vinho branco para todos, um advogado bom [...] / Ver minha coroa onde eu sempre quis pôr/De turbante, chofer, uma madame nagô”.

Pensando na inserção destes repertórios em contexto escolar, recorro às reflexões de Piedade (2011) sobre o caráter coletivo da noção de musicalidade para embasar a centralidade da escuta em uma educação estética complementar às propostas de uma “educação moral” (VINHA et al., 2018) no enfrentamento a violências e incivildades no convívio escolar elaboradas no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)²⁹. Piedade define musicalidade como

uma memória musical-cultural compartilhada constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas. A musicalidade é desenvolvida e transmitida culturalmente em comunidades estáveis no seio das quais possibilita a comunicabilidade na performance e na audição musical. [...] Mais do que uma língua musical, portanto, musicalidade é uma audição-de-mundo que ativa um sistema musical-simbólico através de um processo de experimentação e aprendizado que, por sua vez, enraíza profundamente esta forma de ordenar o mundo audível no sujeito (PIEADADE, 2011, p. 104-105).

Assim, enfatiza-se o papel do ouvinte na produção do sentido de determinada performance ou fonograma musical desde uma escuta culturalmente condicionada, embasada no compartilhamento de um repertório de referências musicais e sensibilidades estéticas entre performers e ouvintes, para além do domínio técnico-expressivo de um instrumento musical.

Focalizar o Rap e gêneros musicais correlatos como as múltiplas expressões do Funk no Brasil em sala de aula significa agregar as referências de mundo

29

Coordenado pela Profa. Dra. Luciene Tognetta (Unesp) e pela Profa. Dra. Telma Vinha (Unicamp).

que circulam mais intensamente nas práticas sociais da parcela mais vulnerável da juventude brasileira e nas quais suas vivências são mais imediatamente reconhecidas. Considero, também, que à medida que se trabalha desde um lugar de familiaridade, que incentiva a participação ativa dos alunos em contexto de sala de aula com base no reconhecimento e empoderamento de suas subjetividades, se estabelece uma base de cumplicidade entre docente e discente para que se negocie o trânsito entre outros repertórios musicais, promovendo a diversidade e uma escuta atenta e empática à diferença em contraposição à concepção das músicas marcadamente eurocentradas como auge da sofisticação intelectual e da elevação espiritual que subjaz projetos de Educação Musical como o “El Sistema” venezuelano (BAKER, 2015). Além disso, trabalhar as sensibilidades estéticas em sala de aula desde a escuta pode ser uma escolha mais imediatamente adequada ao contexto de precarização infraestrutural do ensino básico, sem perder de vista o horizonte de reivindicação por melhores condições de trabalho, a fim de possibilitar o aprendizado de instrumentos musicais.

Em suma, apostar no Rap como ferramenta pedagógica significa apostar na inserção de uma cultura de rua, negra e periférica no âmbito da cultura escolar com vistas ao empoderamento e reconhecimento das subjetividades jovens e suas experiências extraescolares, haja vista a predominância do Hip Hop e do Rap (junto ao Funk) como preferências musicais entre estudantes de ensino médio (QUADROS JÚNIOR; LORENZO, 2013), bem como o perfil demográfico levantado por Campos (2020, p. 217-227) entre participantes da Batalha da Matrix em São Bernardo do Campo, dentre os quais muitos se encontram em idade escolar ou recém-egressos, tal qual o caso da Batalha do Julinho, cujo nome demonstra seu vínculo com espaços contíguos à instituição de ensino básico Colégio Estadual Júlio de Castilhos na cidade de Porto Alegre.

HIP HOP, RAP E BATALHAS DE MCS: UMA BREVE HISTÓRIA

Desdobro, nesta e na seção seguinte, as relações entre os antecedentes históricos das batalhas de MCs, seus princípios organizativos e lógicas comunicativas e as transformações recentes deflagradas desde tais contextos na política cultural do Hip Hop e do Rap no Brasil, com base na observação participante da Batalha do Brooklyn e da Batalha da Escadaria, em Porto Alegre nos anos

de 2019 e 2020³⁰, e nas pesquisas realizadas por Teperman (2011) e Campos (2020), respectivamente, na Batalha da Santa Cruz, em São Paulo e na Batalha da Matrix, em São Bernardo do Campo, assim como apoiado na literatura estadunidense dos Black Music Studies, com o intuito de abrir vias de diálogo e reflexão entre as práticas sociais de docentes e de discentes, propondo, desde a Etnomusicologia, uma aproximação entre cultura de rua e cultura escolares, no sentido do reconhecimento das subjetividades jovens por parte da escola.

Segundo a versão mais contada da história do Hip Hop como um movimento artístico-cultural originado no bairro do Bronx em Nova Iorque nos anos 1970, podemos situar o surgimento das batalhas de MCs nas festas de quarteirão (*block parties*) organizadas por DJs afro-americanos, afro-latinos e afro-caribenhos nas ruas e parques dos bairros nova-iorquinos de baixa renda, tendo em seu centro a reprodução de sucessos do Funk e do Soul norte-americanos em potentes sistemas de som desenvolvidos com base no *sound system* jamaicano, por sua vez associado aos gêneros musicais Dancehall e Dub. Situados em um contexto econômico de desindustrialização, financeirização do capital e aumento do desemprego na base da pirâmide social (ROSE, 1994), jovens marginalizados socioeconômica e racialmente dificilmente obtinham acesso a instrumentos musicais, à educação musical formal e a espaços culturais públicos como experiências formativas, de modo que a utilização de aparelhos de reprodução sonora de aquisição relativamente mais fácil que demais instrumentos configurou-se como um meio para produzir espaços populares de sociabilidade juvenil periférica envolvendo música, dança (expressa na cultura Hip Hop através do *breakdance*) e artes visuais (*graffiti*).

Diante da complexificação dos procedimentos performáticos empregados por DJs para produzir a trilha sonora para a dança e a sociabilidade juvenil negra e latina das periferias de Nova Iorque e constituindo o *deejaying* no Rap como um idioma musical *sui generis*, ocorre o divórcio de papéis entre as figuras do DJ e do MC, as quais, no *sound system* jamaicano, condensavam-se em uma única pessoa, responsável, simultaneamente, por selecionar as faixas a serem reproduzidas nas festas de quarteirão e por animar o público através do microfone com frases de exortação à dança, bem como através de brindes às avessas (*toasting*) em que o MC, em vez de exaltar o destinatário do brinde, enunciava comentários jocosos a

30 Tais incursões a campo, interrompidas em função da pandemia da Covid-19, se deram numa perspectiva exploratória, no sentido da construção do projeto de pesquisa que desenvolvo atualmente no Mestrado em Etnomusicologia pelo PPGMUS/UFRGS, iniciado no semestre 2020/1. Desta forma, todos os *insights* e interpretações sobre o cenário porto-alegrense das Batalhas de MCs são de minha total (ir)responsabilidade.

respeito deste. No contexto de bairros populares divididos por frequentes e violentas disputas territoriais entre gangues, credita-se a Afrika Bambaataa o reconhecimento do potencial de mitigar a violência entre facções rivais por meio da organização de duelos entre sistemas de som de DJs nos espaços públicos, que competiam pela aprovação do público a partir da seleção de repertório e da potência sonora dos amplificadores empregados, gradualmente incorporando o elemento MC como prática competitiva com base no canto falado improvisado que definiria as batalhas de *freestyle*, em particular, e o Rap, no geral.

Segundo Rose (1994), o Rap, composto pela combinação entre os elementos MC e DJ do Hip Hop, teria em seu cerne a síntese de práticas literárias orais afro-diaspóricas como o *boasting* (autoengrandecimento), o *toasting* e o *signifying*³¹ com o comentário social e sensibilidades estéticas característicos das músicas oeste-africanas, filtradas pelas experiências culturais negras da segregação racial e da marginalização urbana no contexto socioeconômico das metrópoles estadunidenses dos anos 1970. Tal entendimento implica em rejeitar simultaneamente as concepções do Rap e do Hip Hop como fenômeno cultural exclusivamente pré ou pós-moderno, que produziriam o efeito de, respectivamente, alijá-lo de sua historicidade específica como um produto cultural plenamente comoditizado em uma sociedade capitalista, encerrando-o em uma noção atemporal de africanidade, e de ler características musicais e princípios estéticos embasados em prioridades culturais afro-diaspóricas (como no caso da repetição sistemática de samples como recurso composicional) como sintomas do processo de industrialização da música e da desagregação dos valores totalizantes e unificadores da discursividade musical europeia clássica, teleológica e linear.

É no âmbito do esforço em reconhecer este duplo aspecto do Hip Hop e do Rap como fenômeno cultural que Rose (1994, p. 38) o interpreta como fundamentado em procedimentos e princípios estéticos como fluência (*flow*), sobreposição de camadas (*layering*) e ruptura (*rupture*) de linha. Ainda que sejam mais facilmente identificados em práticas específicas (por exemplo, a fluência na construção de rimas de MCs, a sobreposição de camadas nas composições de DJs e a ruptura nos movimentos bruscos de *breakdancers* (ou *b-boys* e *b-girls*), tais procedimentos e princípios atravessam segundo Rose, indiscriminadamente, os

31 Esta prática, referente aos modos de significação da oralidade afro-americana trata-se muito mais, segundo Stephens (1991) de como tais práticas significam do que o que propriamente significam.

elementos sonoro-musicais, verbais, coreográficos e visuais do Hip Hop, que adquire coerência em sua multimodalidade expressiva e em sua inscrição no espaço urbano, nos parques, praças, vagões de trem e prédios de Nova Iorque.

SANGUE E CONHECIMENTO EM BATALHAS DE MCS NO BRASIL

As Batalhas de MCs, presentes no contexto brasileiro desde a fundação da Batalha do Real no Rio de Janeiro (RJ) em 2006 (TEPERMAN, 2015; CAMPOS, 2020), são eventos baseados em uma série eliminatória de duelos de rimas improvisadas intercaladas entre MCs. As batalhas são divididas em duas modalidades, no caso: a Batalha de Sangue, em que o objetivo do duelo é o de atacar o oponente através do conteúdo verbal das rimas bem como por meio de sua rítmica e das inflexões do canto falado; e a Batalha de Conhecimento, em que os/as MC's constroem o duelo de rimas a partir de um tema predefinido, sem a premissa de atacar o oponente. As rimas podem ser tanto entoadas *a capella*, sem qualquer acompanhamento, como sustentadas por uma base rítmica (o *beat*), que é dada por meio do *beatbox* – técnica de realização de ritmos baseados em onomatopeias com a boca imitando uma bateria – ou pela execução de faixas instrumentais de Rap em aparelhos de som portáteis e, em alguns casos, como na Rinha de MCs em São Paulo ou em eventos especiais atrelados ao circuito nacional de batalhas de rima que culmina no Duelo de MCs Nacional, sediado anualmente em Belo Horizonte (MG), em sistemas de som profissional.

Cada duelo é composto por até três *rounds*, sendo que, costumeiramente, nos dois primeiros, cada MC dispõe de 40 segundos para apresentar suas rimas atacando seu oponente e, no caso de empate, os/as MCs se enfrentam novamente, com rimas intercaladas entre os oponentes de acordo com as quadraturas da faixa de acompanhamento, que coincidem com o agrupamento mais usual de versos rimados por MCs. A definição do vencedor de cada duelo e do vencedor da batalha, ao final do chaveamento em mata-mata dos duelos, ocorre pela medição da reação dos espectadores dispostos em roda por um/a apresentador/a ao final de cada *round*, e no caso de o apresentador da batalha não conseguir aferir um vencedor a partir do barulho destinado a cada MC, através de uma contagem de votos, expressos por mãos levantadas. Dessa forma, a participação do público torna-se imprescindível para o transcorrer do evento, característica sobre a qual discorrerei mais adiante.

A observação participante das Batalhas do Brooklyn e da Batalha da Escadaria entre os anos de 2019 e 2020 em Porto Alegre (RS), aliada à chave de interpretação crítica do Rap e do Hip Hop desde o campo interdisciplinar dos Black Music Studies, conduziram-me a teorizar as Batalhas de MCs, seguindo Stephens (1991), como fundadas em uma lógica comunicativa dialógica afrocentrada, articulada sob o princípio estético de chamada-resposta (FLOYD, 1995), o qual se desdobra em procedimentos de performance como os refrãos que introduzem os duelos verbais nas batalhas, na própria estrutura conversacional e dialógica do jogo de rimas, e na concepção do falante ou enunciador enquanto sob a tutela do ouvinte. O caráter das considerações propostas acima aproximam-se de uma abordagem comunicativa e interacional do Rap, ou do Rap como comunicação e interação social mediada pelo som, afim à maneira como Monson (1997) aborda as práticas de improvisação no Jazz, particularmente segundo a estética do *be-bop* vigente no cenário nova-iorquino etnografado pela etnomusicologia nos anos 1990.

Busco inspiração na abordagem de Monson para compreender as particularidades comunicativas e performativas das Batalhas de MCs na medida em que a autora pensa as práticas musicais como comunicação e interação desde um contexto afrodiaspórico de práticas improvisatórias marcadas pela competitividade entre performers. Interesso-me, sobretudo, no paralelo que pode ser traçado entre o solista de Jazz e o MC nas batalhas de Sangue, uma vez que ambos são incumbidos da tarefa de improvisar por cima e relativamente encaixados, respectivamente, no *groove* produzido por uma seção rítmica ou no *beat* criado por um DJ, tendo de saber lidar com e contornar eventuais “erros” no curso de uma improvisação³². Reconhecida a diferença entre o Jazz como uma música preponderantemente instrumental e o ofício de um MC como eminentemente voco-sonoro, é justamente no caráter verbal do jogo de rimas que se estabelece mais evidentemente as diferenças nas concepções entre o que é considerada uma boa improvisação e o que constitui um erro ou uma gafe aos ouvidos de uma comunidade de intérpretes, constituída pela sobreposição contextualmente diversa das categorias de performer e ouvinte, cujo compartilhamento de um repertório de referências e saberes musicais se torna imprescindível para embasar os critérios de avaliação de uma performance.

32 Ressalto que a concepção de o que define um erro nos contextos de prática improvisatória jazzística difere radicalmente da noção de tocar as notas de acordo com sua escrita em uma partitura, de modo que as interações em tempo real entre indivíduos ao longo de uma performance são os meios por excelência para contornar eventuais erros, que estariam muito mais nos comportamentos rítmicos do que melódicos dos instrumentistas.

Uma vez que o propósito imediato de um MC que duela em uma Batalha de Sangue é rimar atacando o oponente, diminuindo-o simultaneamente ao seu autoengrandecimento, há uma linha tênue negociada tacitamente por MCs e público que distingue um insulto adequado ao contexto do jogo de rimas de outro que irrompe o enquadramento performativo do jogo. A partir da Batalha da Santa Cruz em São Paulo, Teperman (2011) pondera que, para além do insulto que ultrapassa os limites da sociabilidade, outro fator que colabora para a irrupção do enquadramento performativo é justamente o erro intencional de não encaixar no *beat*, quando dado MC foge à estruturação métrica estilizada das rimas para simplesmente acumular insultos a seu oponente, de modo que a gafe e a quebra do enquadramento se dá tanto num plano formal quanto no conteúdo das rimas. Segundo a pesquisa etnográfica desenvolvida por Lee (2009) em batalhas de *freestyle* em Los Angeles, essa negociação se dá a partir de deixas verbais, sonoras e gestuais utilizadas por MCs para reiterar o caráter de brincadeira dos enunciados, assim como quando os ouvintes que compõem a roda em que se dá os duelos verbais intervêm para evitar a proximidade corporal entre MCs, fator que pode contribuir para a escalada da agressividade, ou quando demonstram através das mesmas deixas supracitadas a desaprovação de determinadas rimas.

Há, no entanto uma, distinção importante a fazer entre as batalhas de rima nos contextos estadunidense e brasileiro. Se as Batalhas de MCs em Los Angeles aparecem como forma de mediar e sublimar conflitos latentes ou irrompidos a partir de rodas de *freestyle* que ocorrem sem o imperativo de eleger um vencedor ao final de cada evento, o qual possui duração indefinida, nas Batalhas de MCs no Brasil, ocorre uma espécie de formalização do caráter competitivo dos duelos verbais, ao passo que é imputado ao público a tarefa de decidir o vencedor de cada duelo e há de se definir um vencedor ao final de cada batalha após o período de aproximadamente 2h30. Considero que a centralidade do público para o transcorrer do evento através da decisão dos vencedores dos duelos acaba por constituir-se em um instrumento de autorregulação coletiva para a agressividade verbal distinto daquele acionado em Batalhas de Conhecimento – que procreve injúrias raciais, sexistas, homofóbicas e transfóbicas sob pena de desclassificação do MC –, sobre o pano de fundo, em ambos os casos, da emergência de

subjetividades femininas/feministas e LGBTQIA+³³ em um contexto social predominantemente masculino, as quais incorporam às pautas étnico-racial e socioeconômica do Rap reflexões urgentes acerca das desigualdades e assimetrias de gênero e sexualidade, especialmente na última década.

Assim, apesar das distintas e bem demarcadas permissibilidades quanto ao conteúdo das rimas, e ao quê ou a quem é direcionada a agressividade verbal, estabelecidas implicitamente nas batalhas de Sangue e explicitamente nas batalhas de Conhecimento, percebo, com base na observação participante na Batalha do Brooklyn, que distintas estratégias retóricas são acionadas por MCs de acordo com suas posicionalidades étnico-raciais e de gênero e as de seus oponentes, de modo que, mesmo em uma Batalha de Sangue, o foco do conteúdo agressivo pode ser deslocado para ou combinado com a construção performativa e dialógica das identidades sociais jovens – situadas, provisórias e contextualmente acionadas em distintos espaços sociais – no Hip Hop, na forma da disputa (encenada) dos sentidos do que significa ser um MC. Esses processos apresentam sua faceta eminentemente política à medida que englobam tanto a dimensão estética da composição seletiva de tais identidades no valor atribuído ao desempenho virtuoso do MC em uma batalha, através do domínio da linguagem expressiva do Rap e da construção de rimas originais, improvisadas na hora e não decoradas, quanto a dimensão ética, no sentido da construção de um horizonte político-comportamental para as atitudes de MCs, como o imperativo de representar seu lugar de origem, estando atento e atuando sobre os problemas sociais das periferias e das pautas identitárias emergentes.

Defendo, portanto, que as batalhas de Sangue não deixam de estabelecer um elo entre o elemento MC e aquilo que frequentemente é identificado como o quinto elemento da cultura Hip Hop: o conhecimento; mas que, em comparação com a modalidade homônima a este elemento, o fazem de modo muito mais frequentemente ambíguo, em um *continuum* que vai desde afirmações explícitas defendendo um posicionamento crítico diante das questões políticas e raciais que mobilizam a agenda pública do Rap até a reflexão sobre a imbricação entre as dimensões ética e estética dos sentidos de ser MC implícita em um insulto verbal dirigido ao oponente no enquadramento performativo do duelo verbal, cuja

33

A sigla refere-se a (movimentos sociais e políticos organizados por) pessoas identificadas, em termos de gênero e/ou sexualidade, como lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, *queer*, intersexuais e assexuais, entre outros.

manutenção, fruto do engajamento e da improvisação *in loco* de apresentador(es), MCs e público, é constantemente negociada para que a agressividade performatizada não ultrapasse as barreiras da ludicidade e da convivialidade do jogo de rimas como arena de debate público e meio de sociabilidade baseado na inversão da norma comunicativa cotidiana.

De um lado, as batalhas de rima configuram-se como espaços alternativos de formação cidadã, mediando os elementos “MC” e “conhecimento” da cultura Hip Hop envolvidos na reivindicação do protagonismo da juventude negra nos espaços acústicos urbanos centrais a despeito do policiamento do poder público (CAMPOS, 2020, p. 223-224) e no exercício democrático de escuta a que são submetidos os MCs participantes devido à própria estrutura dos duelos. Do outro, conforme aponta Campos (2020), tais práticas têm contribuído para o deslocamento da centralidade atribuída a uma estética periférica como princípio organizativo no processo de consolidação do Hip Hop no Brasil nos anos 1990 enquanto movimento político-cultural – associado ao Movimento Negro Organizado (MNU) através de posses, associações culturais e organizações não governamentais – para aquilo que denomina “estética da superação empreendedora” – a qual, ainda acionando elementos da reivindicação do Hip Hop como uma cultura de rua, negra e periférica, promove uma abertura maior a um horizonte de profissionalização e inserção no mercado segundo a lógica de autopromoção e autoafirmação identitária subjacente ao recurso de autoengrandecimento individual (*boasting*) empregado por MCs nas batalhas de rima.

Desta forma, vemos que as Batalhas de MCs, em suas articulações locais, regionais e nacionais, emergem como um meio pelo qual jovens MCs buscam estabelecer carreiras musicais no cenário do Rap brasileiro, promovendo o entrelaçamento entre os aspectos sonoro-musicais e identitários deste modo de sociabilidade na conformação de projetos existenciais, nos quais os jovens em questão posicionam-se astutamente como sujeitos de fato e de direito. Retomando o pensamento de Feld (2017), argumento que os conhecimentos acionados nesses espaços de performance constituem-se enquanto acustemologia, isto é, um conhecimento de mundo embasado na experiência dos atos relacionais de escutar e soar, seja em espaços urbanos particularmente localizados como as Batalhas de MCs ou por meio dos mundos audíveis fixados em fonogramas como “Nada como um dia após o outro dia” dos Racionais MC’s, informando decisivamente o modo como jovens periféricos majoritariamente negros situam-se e atuam no mundo como sujeitos políticos e coletividades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, ao longo deste artigo, reivindicar a experiência do som nas Batalhas de MCs como processo de produção de conhecimento em pé de igualdade, ou em “continuidade epistêmica” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), com os saberes institucionalizados, formalizados e propagados desde a Escola, justificando uma proposta de estabelecimento de continuidade “curricular” entre os saberes em jogo informada por perspectivas críticas ao etnocentrismo e às relações de poder trabalhadas desde o ponto de escuta da Etnomusicologia contemporânea. Essa orientação geral visa contribuir para o desenvolvimento do protagonismo estudantil no cotidiano escolar, somando-se às experiências compiladas na virada do milênio por Elaine Nunes de Andrade (1999), no sentido de enfatizar a centralidade da escuta e das sensibilidades estéticas juvenis para além de abordagens focadas exclusivamente nos aspectos textuais do Rap.

Situando-me na posição de um jovem pesquisador branco, em formação, no curso do desenvolvimento de uma pesquisa etnomusicológica entre jovens MCs, considero que um meio de fomentar a emergência de tais protagonismos em contexto escolar é o de engajar instituições de ensino público das comunidades de origem dos interlocutores de pesquisa por meio de aparatos institucionais da universidade pública como projetos de extensão simultaneamente ao desenvolvimento de estratégias de pesquisa participativa no âmbito do trabalho etnográfico (ARAÚJO, 2008), de modo a distribuir gradualmente a autoridade do pesquisador entre interlocutores e incentivar a tomada por parte destes das posições de pesquisadores e professores em seus próprios contextos, englobando a perspectiva de acesso à universidade como uma possibilidade palpável em seus projetos existenciais. Neste sentido, o papel do pesquisador adquire feições muito mais próximas a de um mediador de saberes (acadêmicos e nativos, docentes e discentes), implicado em um regime de intersubjetividade que evidencia a relacionalidade do conhecimento, para além de distinções do tipo êmico/ético.

É na intersecção desses distintos espaços sociais que podemos pensar os desdobramentos da pesquisa etnomusicológica no estabelecimento de vínculos epistêmicos e políticos entre os universos discursivos da academia, da escola e das Batalhas de MCs e demais práticas afins ao cenário do Rap e da cultura Hip Hop no Brasil, assim como no desenvolvimento, em perspectiva colaborativa e dialógica,

de práticas pedagógicas críticas e inclusivas potencialmente protagonizadas por alunos cursantes ou egressos do ensino básico em suas instituições formadoras, de modo a reforçar os elos entre Escola, família e comunidade de acordo com demandas e prioridades locais. Reconheço as dificuldades que o atual contexto da educação no Brasil – desde o nível básico até o ensino superior e pós-graduação – impõe ao que parece tomar a forma de uma utopia descrita acima, no entanto, penso que é justamente em experienciar, imaginar e construir (novos) mundos possíveis que reside o potencial do encontro com a alteridade e da mediação entre saberes implicados na experiência de campo e seus desdobramentos políticos emergentes, desafios a serem encarados diariamente nas práticas de pesquisa e docência pela reaproximação entre vida e educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, OEI, MEC, 2013.
- ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, Samuel. From Neutrality to Praxis: The Shifting Politics of Ethnomusicology in the Contemporary World. **Musicological Annual**, Ljubljana, v. 44, n. 1, 2008, p. 13-30.
- BAKER, Geoffrey. **El sistema: Orquestando a la Juventud Venezolana**. Caracas: [s.n.], 2015.
- CAMPOS, Felipe Oliveira. **Rap, cultura e política: Batalha da Matrix e a estética da superação empreendedora**. São Paulo: Hucitec Editora, 2020.
- D'ANDREA, Tiaraju Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FELD, Steven. On Post-Ethnomusicology Alternatives: Acoustemology. In: GIANNATTASIO, Francesco; GIURIATI, Giovanni (Org.). **Perspectives on a 21st Century Comparative Musicology: Ethnomusicology or Transcultural Musicology?** Udine: Intersezioni Musicali, 2017. p. 82-98.
- FLOYD, Samuel A. **The Power of Black Music: Interpreting its History from Africa to the United States**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1995.
- GILROY, Paul. **The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness**. Londres/Nova Iorque: Verso, 1993.
- LEE, Jooyoung. Battlin' on the Corner: Techniques for Sustaining Play. **Social Problems**, v. 56, n. 3, 2009, p. 578-598.
- MONSON, Ingrid. **Saying Something: jazz improvisation and interaction**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

- NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção**: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.
- OLIVEIRA, Acauan Silverio de. **Racionais MC's como acontecimento estético**. "XXVII Congresso da Anppom". Anais... Campinas, 2017.
- OSUMARE, Halifu. **The Hiplife in Ghana**: West African Indigenization of Hip-Hop. Nova Iorque: Palgrave Macmillan US, 2012.
- OSUMARE, Halifu. Keeping it Real: Race, Class, and Youth Connections Through Hip-Hop in the U.S. & Brazil. **Humboldt Journal of Social Relations**, v. 15, 2015, p. 6-18.
- PIEIDADE, Acácio Tadeu Camargo. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, 2011, p. 103-112.
- QUADROS JÚNIOR, João Fortunato de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31, 2013, p. 35-50.
- RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 2CDs (110min).
- RANSBY, Barbara. **Making All Black Lives Matter**: Reimagining Freedom in the 21st Century. Berkeley: University of California Press, 2018.
- REGUILLO CRUZ, Rossana. **Emergencias de Culturas Juveniles**: Estrategias del Desencanto. Editora Norma: Bogotá, 2000.
- RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 31, n. 42, 2018, p. 107-126.
- ROSE, Tricia. **Black Noise**: Rap Music and Black Culture in Contemporary America. Middletown: Wesleyan University Press, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- STEPHENS, Gregory. Rap Music's Double-Voiced Discourse: A Crossroads for Interracial Communication. **Journal of Communication Inquiry**, v. 15, n. 2, 1991, p. 70-91.
- TEPERMAN, Ricardo Indig. **"Tem que ter suingue"**: batalhas de *freestyle* no metrô Santa Cruz. 2011. 274 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- TEPERMAN, Ricardo Indig. **Se liga no som**: as transformações do Rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Ribeiro Paulino. **A convivência ética na escola**: programa de formação e transformação em instituições educativas. "Educación del carácter en Latinoamérica: retos y oportunidades" *Anais...* Pilar, Argentina, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.
- YÚDICE, George. A funkificação do Rio. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). **Abalando os anos 90 Funk e Hip Hop**: globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

A ETNOMUSICOLOGIA E A PESQUISA-AÇÃO/PESQUISA-PARTICIPATIVA COMO POSSIBILIDADE DE PROJETOS MÚSICO-EDUCACIONAIS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Kelvin Venturin³⁴

RESUMO

Nos últimos 30 anos, a educação brasileira obteve avanços importantes em termos de acesso à educação. No entanto, muitos desafios ainda precisam ser superados para garantir equidade e qualidade de ensino, ambientes escolares e abordagens educacionais adequadas aos diferentes contextos e identidades das juventudes e formas eficazes de lidar com as violências no âmbito escolar. Este artigo tem como objetivo principal colocar em diálogo as experiências da etnomusicologia brasileira, com uma bibliografia específica sobre juventudes, violências e espaço escolar no contexto brasileiro, para explorar as possibilidades e estratégias através das quais o ensino de música na escola – instituído pela Lei nº 11.769 – desde uma perspectiva etnomusicológica e a par das problemáticas do Brasil, pode contribuir na construção de ambientes educacionais democráticos, plurais e condizentes com os desafios e enfrentamentos das juventudes brasileiras no século XXI.

Palavras-chave: Etnomusicologia. Projetos Músico-Educacionais. Espaço Escolar. Juventudes. Violência.

³⁴ Doutorando em Etnomusicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos Musicais (GEM/UFRGS). Contato: kelvinventurin@gmail.com.

ETHNOMUSICOLOGY AND PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AS A POSSIBILITY FOR MUSIC EDUCATIONAL PROJECTS IN THE SCHOOL OF THE XXI CENTURY

ABSTRACT

In the last thirty years, Brazilian education achieved significant advances in terms of access to education. However, many challenges still need to be overcome to ensure quality and equity in education, school environments and educational approaches that befit the different contexts and identities of the youth, and effective ways to deal with violence at school. The main objective of this article is to put in conversation the experiences coming from Brazilian ethnomusicology, with a specific literature about youth, violence and school environment in Brazilian context, to explore the possibilities and strategies through which music teaching at schools - instituted by law nº 11.769 - from an ethnomusicological perspective and alongside Brazilian problems, can contribute to build educational environments that are democratic, plural, and befitting with the challenges that Brazilian youth face in the 21 century.

Keywords: Ethnomusicology. Music Educational Projects. School Environment. Youth. Violence.

INTRODUÇÃO

A etnomusicologia é uma disciplina dentro da grande área dos estudos musicais, cujo interesse de investigação vai além do estudo da música nela mesma, para pensar as relações socioculturais entrelaçadas pelo fenômeno musical, se propondo a abordar a diversidade das práticas sonoro-musicais em suas complexidades agentivas em determinado espaço-tempo (LUCAS, 2013). Desde a implantação dos primeiros cursos de etnomusicologia em departamentos de pós-graduação em música no Brasil, na década de 1990, os etnomusicólogos brasileiros estiveram preocupados com pessoas e grupos em posição minoritária ou de subalternidade frente às hegemônias nacionais e incorporado em suas pesquisas e práticas etnomusicológicas um vínculo com as políticas públicas, mobilização social, proteção de territórios e de saberes e compromisso com a reflexão crítica a respeito do cotidiano da violência no Brasil, tanto física como simbólica (LUHNING; TUGNY, 2016, p. 23).

O reconhecimento da impossibilidade de neutralidade do pesquisador fez com que tanto etnomusicólogos como antropólogos, áreas em constante

intercâmbio teórico-metodológico, assumissem um compromisso político com os sujeitos de suas pesquisas, na busca de paradigmas alternativos àquele dominante representado pela pesquisa positivista (CARDOSO, 2004). Nos últimos vinte anos, por exemplo, a etnomusicologia se esforçou em prol da descolonização dos departamentos de música dentro das universidades, e também do ensino da música nas escolas, através da formação de etnomusicólogos e sua posterior atuação nesses espaços.

Métodos de pesquisa-ação e pesquisa-participativa, como objetos de diagnóstico participativo, pesquisa qualitativa propriamente dita, projetos educacionais, comunicacionais, organizacionais, entre outros (THIOLLENT, 2008, p. 189), se tornaram caminhos essenciais para a construção conjunta de soluções e ações que pudessem fazer frente aos problemas reais que as pessoas enfrentam no mundo de hoje, os quais atravessam e são atravessados pelo fenômeno musical (RICE, 2014, p. 191).

Este artigo tem como objetivo principal colocar em diálogo as experiências da etnomusicologia brasileira, com uma bibliografia específica sobre juventudes, violências e espaço escolar no contexto brasileiro, para explorar as possibilidades e estratégias através das quais o ensino de música na escola – instituído em agosto de 2008 pela Lei nº 11.769 – desde uma perspectiva etnomusicológica e a par das problemáticas do Brasil, pode contribuir na construção de ambientes escolares democráticos, plurais e condizentes com os desafios e enfrentamentos das juventudes brasileira no século XXI.

Iniciamos este artigo contextualizando as juventudes e violências no Brasil e como estas se manifestam no ambiente escolar. Em seguida, fazemos uma breve discussão sobre o papel social da escola e suas transformações, para identificar os desafios que a instituição escola enfrenta ao adentrar o século XXI, marcado pelo avanço das tecnologias de informação, comunicação e transporte e pelo reconhecimento das múltiplas identidades das juventudes. Por fim, este artigo explora o papel da pesquisa ação/pesquisa participativa desde a etnomusicologia para, através da análise de projetos músico-educacionais realizados por etnomusicólogos e educadores, sugerir abordagens e estratégias para um ensino de música na escola que seja transformador.

JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS E ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL

Nos últimos 15 anos, o Brasil demonstrou avanços significativos em sua agenda para com as juventudes. O chamado “ciclo de políticas públicas de juventude”, que se estendeu de 2005 até 2015, quando o país passou a enfrentar crises econômicas e políticas, foi marcado pelo desenvolvimento de políticas públicas com a participação dos grupos jovens, pela criação de inúmeros órgãos estaduais e municipais de apoio, além de importantes marcos legislativos como a inclusão do termo “jovem” no texto da Constituição Federal – através da Emenda Constitucional nº 65, de 2010 – e a aprovação do Estatuto da Juventude³⁵ (RIBEIRO; MACEDO, 2018, p. 109).

O reconhecimento do jovem como um sujeito de direitos e a sua participação como agente transformador no debate público³⁶ trouxe à tona uma diversidade de temas relacionados às questões de gênero, à violência sofrida pelas populações afro-brasileiras e ao preconceito vivenciado pelos grupos LGBT³⁷, e que antes estavam invisibilizados na sociedade brasileira. O entendimento, portanto, que as políticas públicas e educacionais brasileiras precisavam levar em conta a existência de juventudes – no plural – marcadas por condições sociais heterogêneas e desigualdades profundas relacionadas à renda, cor de pele, gênero, local de moradia e pertencimento religioso e cultural (NOVAES, 2009, p. 11), indicou a necessidade urgente de avanços ainda maiores na área educacional.

Embora Ribeiro e Macedo apontem para as conquistas desse referido ciclo, como na escolaridade dos jovens entre 15 e 29 anos, esses autores também alertam para a tomada insuficiente de ações em relação ao combate às desigualdades. Nesse âmbito, os autores destacam uma certa defasagem entre o formulado e o que era posto em prática. Muitos desses programas, planos e políticas não foram capazes, segundo Ribeiro e Macedo, de estabelecer como deveriam, os diálogos com os jovens e coletivos juvenis, ou então enfrentaram problemas de operacionalização, principalmente no âmbito dos estados e municípios, especialmente em certos setores e esferas da sociedade que ainda não consideravam o jovem como sujeito de direitos (2018, p. 116).

35 O Estatuto da Juventude foi instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve).

36 Como apontam Ribeiro e Macedo, o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos significou que: “os jovens deixaram de ser vistos como objetos de tutela ou beneficiários das ações do Estado e passaram a ser pensados como atores relevantes na formulação e implementação das políticas no campo da juventude” (2018, p. 111).

37 LGBT é uma sigla que identifica Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero e também um movimento social e político mais amplo de inclusão, defesa e respeito à diversidade sexual.

A naturalização da violência no Brasil e como ela é vivida desproporcionalmente por certos grupos da sociedade brasileira, talvez seja um dos maiores fatores de reprodução das desigualdades no país. Como aponta Pedro Abramovay³⁸, especialista em Direito Constitucional e Ciência Política, a violência no Brasil, juntamente com os altos índices de homicídios no país, não é igualmente distribuída na sociedade brasileira, ao passo que é sofrida desproporcionalmente pela porção mais pobre e desassistida da população, com um recorte visivelmente racial, que impacta imensamente as juventudes, em especial o jovem negro que mais morre, que mais é preso e que mais sofre violência.

Para Pedro Abramovay, o racismo estrutural e a política de “guerra às drogas”, encabeçada pelo Estado brasileiro, são duas dimensões que se retroalimentam, contribuindo para com esses números alarmantes de violência e homicídios, ao passo que o racismo, impregnado na sociedade e instituições brasileiras, leva a um “filtro de interpretação da realidade” que corrói a prática do Direito, naturalizando a violência em relação a certos grupos que são pré-rotulados como criminosos³⁹. A “guerra às drogas”, nesse sentido, acaba atuando a partir de uma visão enviesada da realidade que, sob o pressuposto da segurança pública, justifica práticas violentas e inconstitucionais⁴⁰.

Nesse contexto de desigualdade e violência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) oferece regulações e mecanismos importantes de proteção ao jovem infrator. Entendido pelo ECA como um sujeito de “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” até os seus 18 anos, o ECA busca proteger os jovens infratores dentro do arcabouço legal brasileiro, garantindo-lhes o tratamento que é de seu melhor interesse. No entanto, como observa Carol Haber⁴¹, diretora de pesquisa na Defensoria Pública do Rio de Janeiro, as decisões tomadas por juízes em relação aos casos de menores infratores acabam sendo, muitas vezes, fruto de interpretações enviesadas – marcadas também pelo racismo estrutural – com punições bastante duras, como a da internação em centros socioeducativos muitas vezes superlotados e em péssimas condições de fornecer uma reabilitação efetiva, que somente buscam afastar esses jovens dos ambientes supostamente perniciosos

38 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W28Gg5XrScg>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

39 Para um entendimento mais profundo do contexto da violência no Brasil ver: CERQUEIRA et al., 2020; MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO, 2019.

40 Esse uso do poder sociopolítico para ditar como algumas pessoas podem viver e devem morrer foi o que o filósofo camaronês Achille Mbembe chamou de “necropolítica”, conceito através do qual o autor explora as formas contemporâneas do uso das estruturas de poder para controlar a vida das pessoas (MBEMBE, 2003).

41 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TJw2mosN2EY>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

nos quais eles se encontram, indo na contramão do que seria do melhor interesse para o futuro desses jovens, como preconiza o ECA.

O efeito disso é uma provável reincidência desses jovens infratores que, acima dos seus 18 anos, passarão a responder pelo código penal adulto. O sistema judicial brasileiro, mesmo com mecanismos como o ECA, acaba, nesse sentido, funcionando como uma máquina de desperdício do potencial jovem, drenando as juventudes, principalmente negras em ambientes precarizados e marginalizados como os das periferias das grandes cidades, direto para o sistema criminal.

Nessa lógica, qualquer política pública ou projeto de ensino que não considerar todas essas dimensões da produção e reprodução das desigualdades e da violência no Brasil, e não atuar de forma efetiva em prol de mitigar seus efeitos, estará fadado a ser atravessado por todas elas, reproduzindo-as também. Esses são, portanto, também os desafios da escola como instituição de ensino, já que muitas das violências e desigualdades que afetam o contexto escolar são inevitavelmente fruto dos atravessamentos da escola pela realidade em que ela está inserida.

Como aponta Miriam Abramovay (2013), a escola se propõe como um lugar democrático de transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade, de ensino do uso da palavra e de construção de um pensamento crítico de inserção e posicionamento no mundo. Ao mesmo tempo, é um lugar de socialização entre jovens estudantes e adultos (professores e funcionários) com todas as suas diferenças e, por esse motivo, reflete as violências, desigualdades e relações de poder presentes na sociedade como um todo.

As violências nas escolas, portanto, partem de diversas fontes: tanto dos alunos que levam para a escola seus traumas e processos violentos, onde podem acabar reproduzindo-os, quanto dos processos violentos estruturais do contexto macrosocial que tendem a ser reproduzidos pela estrutura escolar. Questões como o racismo, a homofobia e o preconceito em relação a todas as características que fogem a norma branca, de classe média, heterossexual, masculina e católica do contexto brasileiro, tendem a produzir atos de violência recorrentes no contexto escolar, tanto física como simbólica; esta última que, por estar entranhada na estrutura social, pode ocorrer sem nem mesmo ser percebida, sendo infligida de forma inconsciente por alunos e professores a outros alunos e professores. É exatamente nesse sentido que uma educação das relações étnico-raciais nas escolas é tão essencial como forma de tornar consciente esses atos de violência e para que seja possível evitá-los.

Todos esses tipos de violência causam um impacto profundo no que Abramovay (2013, p. 19) chamou de “clima escolar”, o qual é construído cotidianamente pelas relações dos múltiplos atores no contexto escolar. Um clima escolar não saudável ocasiona diversos problemas educacionais como: desmotivação, fracasso escolar, falta de comunicação, repetência, absentismo, desvinculação ao ambiente escolar e de seu propósito educacional, social e de descoberta de si próprio. Todas essas questões, as quais se estabelecem em um clima escolar problemático, oferecem um ambiente propício para que novas atitudes e situações de violência venham a ocorrer.

Diante dessa realidade desigual e violenta que adentra e se manifesta na escola, ao mesmo tempo em que as tecnologias de informação, comunicação e transporte avançam a passos largos gerando novas possibilidades, mas também outros tipos de violência, e tornando o ambiente escolar cada vez mais conectado e não mais a única fonte de obtenção do conhecimento, qual deve ser a função social da escola e possíveis saídas?

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

O entendimento do papel da escola em uma sociedade e que tipo de função pedagógica ela exerce, ou deveria exercer nessa sociedade, está inevitavelmente atrelado ao momento histórico de referência. Por essa razão, a função social da escola tem mudado ao longo do tempo e em relação ao tipo de economia e o modelo de sociedade vigente em diferentes períodos.

No Brasil, por exemplo, podemos identificar três modelos pedagógicos que vigoraram em períodos distintos da sociedade brasileira. A Escola Tradicional, a Escola Nova e a Escola Tecnicista atribuíam diferentes funções sociais à instituição escola e, apesar de concordarem em relação ao combate à marginalidade, esta, por sua vez, era entendida de diferentes maneiras (SILVA; WEIDE, 2014, p. 13).

A Escola Tradicional vigorou no Brasil no período de transição do século XIX para XX, quando de uma sociedade de estrutura econômica mais agrária do que industrial. Nesse modelo de escola, a marginalidade estava diretamente associada à ignorância. O objetivo central da escola era transmitir o máximo de conteúdos factuais e procedimentais simples para os alunos, sem se preocupar muito com a qualidade desse ensino (SILVA; WEIDE, 2014, p. 15). Esse tipo de modelo de escola era marcado pela exclusão; por formar poucos alunos e formar a elite.

No cenário internacional, o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) propôs uma nova pedagogia conhecida com Escola Nova. Esse novo modelo de escola buscava ser condizente com o processo de desenvolvimento econômico e social que marcou a democracia norte-americana na primeira metade do século XX. Segundo Silva e Weide (2014, p. 16), a educação escolar, no modelo de Dewey, deveria proporcionar preparo mental e instrumental para lidar com a realidade dinâmica daquele período e, amparada no pragmatismo e liberalismo norte-americano, ser uma educação capacitadora, afinada com a industrialização e com as estratégias de recuperação econômica pós-1929.

No Brasil, o escolanovismo é implantado a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Nele, defendia-se o espírito democrático da educação e o papel do Estado nesse processo educativo; porém, ao mesmo tempo, estabelecia-se um arranjo de forças em forma de aliança entre o governo e os grandes donos dos meios de produção (SILVA; WEIDE, 2014, p. 19). A função social da Escola Nova no Brasil se opunha àquele da Escola Tradicional, ao passar a se preocupar com o processo de aprendizagem. A marginalidade aqui era associada ao desajustamento, àqueles sujeitos que não se adaptavam ao processo educacional como era proposto. Como apontam Silva e Weide (2014, p. 20), a grande maioria das escolas brasileiras, cujos estudantes eram de classe baixa, não implantou o escolanovismo. O resultado foi que o pressuposto de inclusão social democrática logo se tornou de exclusão social.

A Escola Tecnicista, por sua vez, ganhou proeminência no Brasil em 1971, durante o regime militar. Com a sofisticação dos meios de produção capitalistas e a busca por mercados consumidores e mão de obra boa e barata no exterior, o Brasil havia se tornado dependente desse capital internacional e de suas demandas. A função social tecnicista estava, portanto, atrelada ao trabalho, formando pessoas para o mercado produtivo sem se preocupar com a formação de um senso crítico. O marginalizado, no âmbito da Escola Tecnicista, era o sujeito incapaz de operar e se inserir nesse mundo industrial e fabril (2014, p. 22). Nesse contexto, o dualismo do ensino era algo bastante nítido visto que a universidade acabava sendo uma escola destinada à elite, enquanto as escolas técnicas destinavam-se aos trabalhadores.

Diversas críticas foram feitas a essas diferentes propostas de escola, atreladas ao modelo liberal-capitalista, com ênfase na conservação, reprodução e ensino de habilidades cognitivas. Denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”,

elas apontaram para os mecanismos de reprodução das desigualdades e da divisão entre a burguesia hegemônica e a classe trabalhadora dominada. Descrevem, por exemplo, a violência simbólica da instituição escola ao funcionar a partir da cultura e interesses das classes superiores, gerando vantagens às mesmas, ao passo que os estudantes das classes populares acumulam desvantagens, fracassos e desmotivação ao precisarem se adaptar a essa cultura escolar elitista.

As teorias crítico-reprodutivistas deixaram claras as relações de poder e as estratégias de manutenção dessas relações presentes nesses modelos de escola e que, em determinadas instâncias, ainda persistem nas dinâmicas de ensino e nos espaços escolares hoje. A instituição escola parece ainda resistir a grandes mudanças, buscando manter a sua estrutura tradicional eurocêntrica, apesar das profundas transformações trazidas pelo século XXI.

Como ilustra Paulo Carrano (2017), a escola que se mantém nesses moldes será incapaz de lidar com os desafios contemporâneos relacionados ao ensino das juventudes. Para o autor, duas questões são chaves para se pensar esses desafios. A primeira delas diz respeito às construções identitárias⁴² e às trajetórias dos jovens hoje. Se em um passado esse jovem estava condicionado a um campo de possibilidades limitado e definido pela trajetória familiar, hoje esse jovem tem muito mais abertura para construir sua identidade individual em um campo amplo de relações sociais, assim como seu projeto particular de vida em um processo de “individualização do social” (CARRANO, 2017, p. 396).

A segunda questão levantada por Carrano diz respeito ao fato de que a escola não é mais o único ambiente de aprendizagem. Com o avanço das tecnologias de informação, comunicação e transporte, o conhecimento hoje é abundante e acessível rapidamente *online*. Embora as desigualdades também afetem o acesso a essas tecnologias, de um modo geral, o ambiente *online* se torna uma fonte fluída, dinâmica e inesgotável de informação que coloca em cheque a própria posição do professor, dentro do ambiente ainda hierárquico da sala de aula, como único detentor da informação⁴³.

Ao passo que o mundo virtual se funde com o mundo real, inclusive no ambiente escolar, novas possibilidades e potencialidades de relações sociais e com o conhecimento se tornam possíveis, assim como novos desafios e problemas que

42 Me refiro aqui a autonomia dos jovens na construção dos seus próprios acervos e repertórios socioculturais com os quais se identificam (CARRANO, 2011, p. 7).

43 O sociólogo Manuel Castells relaciona esse fenômeno ao que ele chamou de uma “obsolescência da educação”, ou pelo menos da educação e da escola como tem sido concebida e colocada em prática até então. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

a escola vai precisar enfrentar⁴⁴. No mundo conectado das redes sociais *online*, não só as relações sociais entre alunos ganham uma dimensão própria na internet, mas também as diferentes formas de agressão ganham a sua versão online. O *bullying*, por exemplo, considerado um problema clássico das relações interpessoais entre pares (alunos), ganha a sua versão *online* no *cyberbullying* que, segundo estudos, vem se tornando um tipo de violência cada vez mais presente na escola quando comparada a outros tipos de agressões⁴⁵ (ABRAMOVAY et al., 2016, p. 32).

Nesse contexto que se apresenta, a função social da escola, mais do que nunca, vai ter que ser aquela de promoção humana e busca pela transformação social através do ensino. Uma proposição defendida desde o século passado por Paulo Freire, educador brasileiro de relevância internacional na área da educação (ECCO; NOGARO, 2015).

Como elabora a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 2016, uma educação de visão humanista vai precisar equilibrar uma educação cognitiva, até então tratada com bastante ênfase, com outras formas de educação como a emocional e ética. A escola vai precisar trabalhar também valores e habilidade socioemocionais de convivência na diferença, colaboração e empatia que antes eram dimensões entendidas como de responsabilidade exclusiva do seio familiar. As fronteiras entre escola e família, desse ponto de vista, nunca estiveram tão borradas ao passo que a família também passa a reivindicar sua presença em assuntos de ordem pedagógica e disciplinar da escola (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Essa aproximação entre escola e família não só era esperada, como faz parte dos próprios processos de entendimento e sentidos da educação para o século XXI. É cada vez mais urgente que a escola deixe de ser uma ilha dentro da comunidade, onde se localiza, para estar integrada a essa comunidade em constante troca e colaboração. A transformação do ambiente de sala de aula, concebido até então nos padrões tradicionais ocidentais, pode vir tanto através do acolhimento dessa comunidade envolvente e de seus saberes, como da exploração de outros espaços de ensino

44 A pandemia do novo Corona Vírus impôs novos desafios ao ambiente escolar, ao passo que este teve que se reinventar ao se transferir para o ambiente *online*; um processo que desvelou uma série de desigualdades já conhecidas, porém pouco atacadas. O acesso desigual às tecnologias como computadores, aparelhos celulares e internet, apontaram para o agravamento das desigualdades educacionais, ao passo que uma parcela dos estudantes teve mais dificuldade em acompanhar as aulas e, portanto, de atingir as suas potencialidades, enquanto outros não só possuíam maior facilidade de acesso às tecnologias como, confinados em casa, ganhavam auxílio de familiares com maior capital sociocultural. Por outro lado, a criatividade de professores ao adaptarem as suas metodologias de ensino ao ambiente virtual, aliando novas tecnologias e ferramentas, será de extrema importância na renovação da escola no âmbito contemporâneo de ensino.

45 Para o aprofundamento das questões sobre *Bullying* e *Cyberbullying* ver: BOZZA, 2016; TOGNETTA et al., 2017.

fora da sala de aula. O acesso ao conhecimento em ambientes virtuais e das redes sociais *online*, por si só, já desafia o paradigma do aprendizado restrito à sala de aula e, apesar dos desafios impostos por essa tecnologia, deve ser incorporado como parte das novas possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

Embora o professor e a escola não sejam mais as únicas fontes de aquisição de informação, eles continuam sendo peças importantíssimas do processo de ensino, como mediadores desse conhecimento, ensinando os alunos a processarem da melhor forma possível essa vasta quantidade de informação com a qual se deparam diariamente *online*, acessada desde seus dispositivos móveis. Torna-se competência do professor trabalhar a convivência *online* e instruir os jovens a se protegerem e a criarem ambientes *online* que sejam seguros, já que as diferentes formas de violência surgem ou ganham a sua versão também *online*.

O pressuposto da participação se torna essencial nesse novo sentido de escola. É necessário que alunos e professores trabalhem juntos de forma colaborativa, não só na construção do conhecimento em sala de aula, rompendo com um modelo de transmissão unidirecional, mas também na elaboração das regras, procedimentos e principalmente na resolução dos conflitos e problemas que possam surgir e afetar o clima escola (VINHA et al., 2018). A criação de uma cultura do diálogo e de escuta entre todos os atores do ambiente escolar (alunos, professores, diretores, técnico, etc.) se torna parte das bases de sustentação dessa nova noção de espaço escolar⁴⁶.

Em última instância, como também sublinhado em publicação da Unesco, a escola precisa estar aberta à diversidade, não apenas das juventudes em um mundo cada vez mais móvel e plural, mas a novos sistemas de conhecimento e alternativas ao modelo ocidental dominante (2016, p. 34). Para que isso aconteça será necessário, novamente, o estímulo e a criação de espaços que permitam a participação dos próprios jovens e das comunidades, as quais poderão levar, através das suas criatividades e experiências particulares, diferentes visões de mundo e do aprender para o ambiente escolar.

Retornando ao sentido freiriano de uma educação humanista, na qual os indivíduos “educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento” (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3527), sugiro aqui que a música, ou melhor, a

46 Como aponta Vinha et al. (2018), é preciso abandonar as abordagens punitivas de lidar com a indisciplina em prol de caminhos mais dialógicos.

prática musical, entendida de forma ampla como dança, escuta, cultura, ou seja, entrelaçada nas múltiplas dimensões da realidade e experiência vivida de cada aluno, pode ser um potente mediador para a construção dialógica do conhecimento. A seguir exploro, a partir de projetos músico-educacionais desenvolvidos pela etnomusicologia, como os espaços de ensino da música na escola podem ser ambientes frutíferos para o desenvolvimento de uma educação humanística condizente com a função social da escola no século XXI.

A ETNOMUSICOLOGIA E O ENSINO DE MÚSICA COMO PROJETO DE AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E PLURAL NO BRASIL

Desde agosto de 2008, com a Lei nº 11.769, a música passou a fazer parte dos conteúdos obrigatórios da base curricular da educação básica brasileira. De lá para cá, muito se discutiu sobre que tipos de práticas musicais passaram a fazer parte deste ensino de música e quais foram deixadas de lado. A partir dessa problemática, muitos etnomusicólogos tiveram um papel importante na incorporação de músicas oriundas de diferentes culturas tradicionais brasileiras, afro-brasileiras, indígenas e africanas, juntamente com as suas cosmologias, imaginários e contextos socioculturais, às práticas educacionais de música nas escolas (LUCAS et al., 2016).

Ao aliar o ensino da música nas escolas a outras competências, como as determinadas pela Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, e sua atualização na Lei nº 11.645 de 2008, que inclui a História e Cultura Indígena Brasileira, etnomusicólogos foram capazes de tornar o ensino de música nas escolas mais democrático, diverso e afinado com a pluralidade da sociedade brasileira.

Embora haja ainda muito a ser feito no que diz respeito à diversidade, inclusão e igualdade nos diferentes contextos da educação básica brasileira, sugiro aqui algumas estratégias de atuação nesse campo, a partir de experiências retiradas da literatura etnomusicológica, para argumentar que o ensino da música nas escolas desde uma perspectiva etnomusicológica, participativa e de ação social pelo campo musical, possui um grande potencial para se tornar um espaço de trabalho da convivência ética, de valores e de combate a violência – não só física, mas também simbólica – fruto das desigualdades e do não reconhecimento e incorporação plena das diferenças e individualidades brasileiras aos espaços de ensino escolar.

A pesquisa-ação e a pesquisa-participativa, como métodos qualitativos de investigação (MELO et al., 2016, p. 153), se tornaram caminhos importantes na busca de paradigmas alternativos ao modelo positivista dentro das ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que essas disciplinas entendiam a necessidade de um engajamento político em prol da transformação social (CARDOSO, 2004, p. 98).

No âmbito pedagógico brasileiro, Paulo Freire foi um dos principais proponentes e teóricos de perspectivas de participação e ação através da sua defesa de uma educação dialógica e, nesse processo, inspirou muitas pesquisas de campo que, a partir da década de 1980 e do novo ânimo gerado pelo processo de redemocratização do Brasil, buscaram incorporar suas ideias. Se fazia necessário, portanto, reconhecer a posição de subalternidade e de opressão de certos grupos de pessoas e comunidades diante da porção hegemônica da população na sociedade brasileira e, junto a esses grupos – considerando-os também como sujeitos de pesquisa – definir coletivamente as questões de pesquisa, os conceitos, fazer a coleta dos dados e buscar as soluções (CAMBRIA, 2008, p. 203).

As perspectivas participativas também se mostram particularmente valiosas como forma colaborativa de diagnosticar os problemas enfrentados pelos diferentes contextos de pesquisa, assim como na elaboração e planejamento de ações efetivas que possam fazer frente aos desafios diagnosticados. Pensando em ambientes escolares e de ensino, por exemplo, ninguém melhor do que os próprios jovens para identificar as deficiências, violências, ansiedades e constrangimentos que eles e seus pares enfrentam ou que afetam o clima escolar e a comunidade mais ampla na qual estão inseridos. Métodos de diagnóstico, ação e de preocupação compartilhada de fato colocam os jovens estudantes como parte interessada e comprometida, junto aos professores e gestores escolares, com o sucesso da escola e da sua própria educação, desde uma perspectiva mais democrática e inclusiva (ABRAMOVAY et al., 2016; VINHA et al., 2018)⁴⁷.

No âmbito da etnomusicologia brasileira, dois projetos de pesquisa-ação/pesquisa-participativa são especialmente marcantes do compromisso da disciplina com a transformação social e dos ambientes de ensino e pesquisa no Brasil.

O projeto “Encontro de Saberes”, fundamentado por um dos seus principais

⁴⁷ Há que se considerar, no entanto, como apontam Bozza e Vinha (2017) em sua análise de programas *antibullying* europeus, que essas abordagens participativas na prevenção de danos precisam ser institucionalizadas e trabalhadas no currículo escolar, e não apenas inseridas no ambiente escolar como uma intervenção pontual em função de algum evento problemático. Os jovens, portanto, precisam ser preparados para atuarem como mediadores de conflitos e agentes do seu próprio ensino e da manutenção de boas relações interpessoais na escola.

proponentes, o etnomusicólogo José Jorge de Carvalho, como um movimento de inclusão epistêmica no âmbito universitário (CARVALHO et al., 2016, p. 201), ofereceu a possibilidade aos estudantes universitários, dentre esses, por exemplo, os futuros professores de música do ensino fundamental e médio, aprenderem com mestres e mestras da cultura popular e tradicional brasileira. A oferta dessa disciplina, que começa a ser oferecida por cada vez mais universidades brasileiras e também internacionais⁴⁸, busca corrigir a ausência desses conhecimentos que são mantidos e desenvolvidos por processos orais de transmissão, ensino e aprendizagem, e que, por esse mesmo motivo, não foram considerados como legítimos ou validados como científicos pelo ensino superior brasileiro, implantado nos moldes da tradição europeia ocidental moderna.

Os mestres desses saberes tradicionais, que passam a atuar como professores no Encontro de Saberes, não são portadores de diploma de ensino superior e, muitas vezes, sequer são alfabetizados. Eles, no entanto, dominam o conhecimento em suas respectivas áreas de conhecimento, atuando muitas vezes através de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, e por esse motivo merecem possuir o título de “Notório Saber” (CARVALHO et al., 2016, p. 203). Através dos ensinamentos e convivência com esses mestres e mestras, os alunos desconstróem a ideia objetificada e essencializada de música, por exemplo, como um modelo fixo, de tradição escrita, pautado inteiramente em seus sons e que deve ser aprendido e reproduzido nos padrões estéticos ocidentais, e adquirirão uma visão muito mais ampla do fenômeno musical, este relacionado e construído a partir de múltiplas dimensões socioculturais. Nessas outras perspectivas, música, canto, dança, ritmo, cosmologias, religiosidade e as relações interpessoais são indissociáveis e andam junto aos diferentes métodos de ensino e de aprendizagem que são dominados pelos mestres e passados adiante para os estudantes⁴⁹.

A etnomusicologia é uma disciplina que vem criando pontes entre a universidade e a complexidade de culturas que formam a sociedade brasileira, as

48 Implementada inicialmente na Universidade de Brasília (UnB), a disciplina passou a ser adotada por várias universidades brasileiras como: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras, e também universidades internacionais na Colômbia, Equador, Moçambique e Áustria (CARVALHO et al., 2016, p. 204).

49 A autonomia dada aos mestres e mestras, assim como o compromisso ético na construção e transmissão do conhecimento, permite que eles tenham total liberdade para elaborar suas intervenções, aulas e palestras e, principalmente, decidir o que deve ser dito, mostrado e ensinado aos estudantes e o que não é apropriado ou deve ser mantido em segredo, segundo os pressupostos de iniciação, normas e procedimentos determinados por suas respectivas tradições e cosmologias.

quais foram sistematicamente invisibilizadas, através de pesquisas colaborativas com os mestres dessas tradições populares. O Encontro de Saberes se constituiu como mais um passo na luta por descolonizar a universidade, tornando-a efetivamente plural, tanto em relação aos seus conteúdos curriculares de ensino como em relação ao seu corpo docente e discente. Os futuros educadores musicais, forjados já nesta aliança entre a educação musical e a etnomusicologia, estarão melhor preparados para continuar a difícil tarefa de tornar o ensino de música na escola um espaço plural, de integração e respeito à diversidade da sociedade brasileira e, quiçá, colocando em prática diferentes formas de ensino-aprendizagem da música pautados nas relações interpessoais aprendidas com os mestres e mestras do Encontro de Saberes.

Um segundo exemplo que considero importante e potente no oferecimento de subsídios para a transformação do ensino e da escola é o Projeto Musicultura; uma experiência de pesquisa-ação e participação na periferia do Rio de Janeiro, elaborado a partir da parceria entre o Laboratório de Etnomusicologia (LE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Centro de Estudos e Ação Solidária da Maré (CEASM).

Localizado em uma área de periferia de um grande centro urbano, a Maré é um bairro residencial da cidade do Rio de Janeiro, Brasil, cuja população é marcada pela convivência diária com múltiplos tipos de violência. Denominados de favelas⁵⁰ pelo senso comum brasileiro, bairros como o da Maré são estigmatizados por processos de exclusão social e pela proximidade com a violência do comércio ilegal de drogas e dos conflitos entre facções desse meio.

No âmbito das ações sociais e políticas públicas, esses contextos, e principalmente as pessoas que fazem parte deles, são fortemente associados a uma ideia de carência, sendo dever do Estado e objetivo de Organizações Não Governamentais (ONGs) “levar algo que eles não tem” (CAMBRIA et al., 2016, p. 109) ou então, ocupar o tempo ocioso dos jovens com atividades esportivas e artísticas – na promessa de um futuro brilhante e de sucesso – para que estes supostamente não sejam levados para a criminalidade ou para o mundo das drogas (ARAÚJO, 2006).

A vida musical da Maré, conseqüentemente, é informada e perpassada pelas realidades e sentimentos relacionados ao contexto local de violência. É nesse

50 Favelas, no Brasil, é como são denominados os espaços geográficos culturalmente heterogêneos que se formam nas periferias das cidades e principalmente em grandes centros urbanos, fruto da desigualdade social, má distribuição de renda e de políticas habitacionais, além de processos de gentrificação que deslocam esses grupos de pessoas para as franjas das cidades.

sentido que a produção cultural de bairros como esses é desconsiderada, estigmatizada ou criticada pelas classes média e alta da sociedade, a qual se choca com uma ideia de música que não é condizente com a sua percepção burguesa e gostos pessoais de arte como algo universalmente positivo e agradável (ARAÚJO, 2006).

Na contramão desses processos históricos de perpetuação das desigualdades, o Projeto Musicultura formou-se da colaboração entre estudantes ligados ao Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas locais, com o propósito de criação de um banco de dados sobre a produção musical da Maré, aliado à reflexão dos significados, memórias e conhecimentos articulados através dessas práticas. Os etnomusicólogos do Musicultura, portanto, assumem um papel de mediadores entre o conhecimento acadêmico e o grupo de jovens da comunidade, os quais definem os problemas a serem investigados e desenvolvem suas próprias ferramentas conceituais para esse trabalho.

Aliado à ideia de autonomia como algo que não pode ser dado, mas precisa ser conquistado e construído pelos próprios sujeitos – aspecto central da pedagogia de Paulo Freire, o Projeto Musicultura tem como objetivo central contribuir para a experiência global dos moradores da Maré, no intercâmbio destes com a academia, assim como na reflexão crítica a respeito das políticas públicas que são dirigidas à comunidade. Como explica Araújo:

A partir do momento em que os moradores se redefinem como sujeitos históricos, se autopesquisam e produzem documentos (textuais, sonoros e audiovisuais) que conduzam à reflexão sobre si mesmos [...] o conhecimento, em si, deixa de ser índice de relações assimétricas de poder e instrumento de dominação, separando antagonicamente sujeitos e objetos sociais, para tornar-se um patrimônio humanamente construído e compartilhado (ARAÚJO, 2006).

Cambria et al. (2016, p. 110) relata que os temas mais significativos que surgiram nesse processo estavam relacionados ao impacto da violência na vida cotidiana e musical dos jovens, as representações estereotipadas da favela e da sua

música, assim como quais os interesses e significados dessa documentação. Os autores também apontam para os benefícios que foram observados como: o desenvolvimento de uma capacidade crítica de discutir essas temáticas em ambientes acadêmicos e não acadêmicos, coletivismo, defender seus argumentos oralmente ou em textos escritos, participação em discussões sobre as políticas públicas e em movimentos sociais, além da elaboração de seus próprios projetos, análogos ao Musicultura, em escolas públicas locais (CAMBRIA et al., 2016, p. 113).

Projetos e abordagens como essas, quando pensadas para espaços de aprendizagem de música na educação fundamental e média, se tornam potentes caminhos para a construção de uma educação humanista condizente com os desafios brasileiros e com a função social da escola no século XXI. O universo de sentidos e processos envolvidos no fazer, aprender e ouvir música oferecem oportunidades ímpares de engajamento entre professores, alunos e comunidade em prol de objetivos comuns, seja para resolver problemas das relações interpessoais enfrentados pela escola, quanto para construir coletivamente um conhecimento que seja plural e inclusivo através de formas alternativas e criativas.

A experiência do #RapLAB, por exemplo, nos oferece uma abordagem importante de como o potencial do rap e da cultura hip hop pode ser articulado no ambiente escolar de tal forma que fomente um sentimento de pertença dos alunos a esse espaço, colocando-os também como protagonistas das dinâmicas de aprendizagem e responsáveis pela manutenção de um clima de convivência saudável no ambiente escolar. Como descrevem Assis e Reist:

O #RapLAB é uma prática desenvolvida para provocar a produção do conhecimento em rede, auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos jovens usando o rap como um campo educacional que permite trabalhar a subjetividade estética, o trabalho em grupo, a leitura de mundo, a cidadania, a prática da democracia, o conceito de valores e etc., simultaneamente trabalhar com a inovação tecnológica através de equipamentos de gravação de áudio, aplicativos, smartphones e computadores para pesquisa na internet; a criatividade através da tessitura de frases e de rimas; e a dinamização em microatividades que remetem a jogos coletivos (2018, p. 62).

Mais do que isso, o relato dos autores deixa claro as mudanças de comportamento dos alunos de um Centro Integrado de Educação Popular (Ciep) após a participação na atividade. Segundo eles, foi possível estabelecer parcerias e acordos com os alunos em relação ao *bullying* e à indisciplina por exemplo, que até então não haviam sido possíveis por parte dos professores do centro. Tudo isso a partir de uma linguagem na qual esses alunos se sentiam mais próximos, como o rap, e de uma abordagem que depositava confiança e responsabilidade nas mãos desses alunos, ao contrário de uma que olhava para as suas ideias com desprestígio e para suas atitudes com desconfiança.

Diante da realidade que se apresenta, na qual a escola é atravessada pelas violências, exclusão social, desigualdade e problemas estruturais como o racismo e a discriminação de gênero em nossa sociedade – questões que se manifestam e são trazidas para a escola através das experiências, traumas e trajetórias das múltiplas identidades juvenis – o ensino da música não pode mais atuar com indiferença diante dessas dimensões.

Como a literatura etnomusicológica tem apontado, a música vai muito mais além do que apenas seus sons. Como qualquer outro fenômeno sociocultural, ela está intimamente relacionada aos sentimentos, às realidades, às memórias e aos imaginários de diferentes pessoas e grupos de pessoas. Os professores de música no âmbito escolar vão precisar tomar consciência dessa amplitude de significados, principalmente na hora de elaborar seus conteúdos e abordagens de ensino; eles vão precisar saber ou desvendar que universos sonoro-musicais estão presentes e quais não estão na vida de seus alunos e na comunidade onde a escola está inserida. Nesse sentido, nada melhor do que aliar-se às próprias juventudes para conseguir responder a essa pergunta.

Projetos colaborativos podem ser um caminho promissor para construir um banco de dados dessas experiências musicais com os alunos e refletir sobre o que elas podem nos ensinar e que conhecimentos podemos construir juntos através delas. Estabelece-se, dessa forma, um vínculo afetivo e de trocas entre família, comunidade e escola onde, quem sabe, músicos dessas comunidades possam participar das aulas contribuindo com seus conhecimentos, histórias e trajetórias. Por outro lado, práticas musicais que não estão presentes nos hábitos de escuta desses jovens, ou que aparecem de forma estereotipada ou com uma conotação negativa, podem ser trabalhadas no sentido de compreendermos o

contexto sociocultural do qual elas fazem parte e os significados que elas carregam para as pessoas.

O caráter participativo e de coletivismo que a prática musical sugere, ou melhor, que o fazer música juntos possibilita, se torna uma peça central para trabalhar uma educação de valores e de respeito às diferenças na escola. As novas tecnologias articuladas à gravação, produção musical e divulgação dessas obras em ambientes online, podem ser uma ferramenta impar para ensinar os jovens a lidar com essas tecnologias, criar espaços seguros na internet e colocá-los como responsáveis pela produção de uma música, um poema musicado, uma paródia, um rap, dentre outras formas expressivas, que trate dos problemas como *bullying*, *cyberbullying*, convivência na diferença e trabalhe valores de respeito à diferença, não apenas em relação aos seus pares e professores, mas também partindo dos próprios professores em relação aos seus alunos nas suas múltiplas identificações. É necessário deixar de encarar o aluno apenas como um depositário do conhecimento ou apenas uma audiência para palestras e vídeos educativos sobre os problemas de indisciplina, violência e outros problemas das relações interpessoais na escola, para colocá-los como protagonistas da produção desses materiais, a partir de suas próprias opiniões e percepções. É na ação reflexiva de produção e construção desses materiais e atividades músico-educacionais que os alunos e professores se educam em relação.

Como vimos, a construção de uma escola e de uma educação condizentes com as demandas do século XXI nos oferece grandes desafios frente às múltiplas identidades, violências e desigualdades que acometem as juventudes brasileiras em seus diferentes contextos. Com o agravamento da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil, principalmente pela incapacidade, negacionismo e negligência do governo vigente no tocante à compra e produção de vacinas, controle da doença e tomada de atitudes baseadas em ciência, espera-se ver um rompimento no tecido social brasileiro em função do alto número de mortes, famílias enlutadas, desemprego, prejuízo educacional e das relações interpessoais com a impossibilidade da realização de aulas presenciais.

Os professores em salas de aula, sejam estas virtuais – nesse período pandêmico – ou em um futuro retorno ao ambiente físico da escola, no pós-pandemia, precisarão enfrentar o agravamento das desigualdades, da evasão escolar, os déficits de ensino e os eventuais traumas que seus alunos estarão enfrentando,

ocasionados por esse período de tantas incertezas, ansiedade e de perdas, tanto econômicas como de vidas humanas. Uma educação humanística, colaborativa e participativa será peça central na reparação desse tecido social, na qual o ensino de música, desde uma perspectiva etnomusicológica e de ação pelo social, pode ser um aliado importante, tanto para com essa necessária reparação de danos quanto para a construção coletiva de projetos educacionais para o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, amparados por uma literatura que versa sobre juventudes, violências e espaço escolar brasileiro, buscamos refletir sobre os desafios enfrentados pela instituição escola nesse contexto marcado pelo avanço a passos largos das tecnologias de informação, comunicação e transporte, reconhecimento das múltiplas identidades das juventudes e certeza de que a escola precisa assumir um compromisso com a transformação da sociedade e não mais se deixar levar pela ingenuidade de modelos clássicos de educação, que apenas reproduzem as desigualdades, violências e exclusão social de certos grupos de pessoas e saberes em nossa sociedade. A partir do já longo compromisso da etnomusicologia com a transformação da sociedade brasileira, através de projetos músico-educacionais e da pesquisa-ação/pesquisa-participativa, exploramos o potencial dessa disciplina na construção de novas estratégias e possibilidades para a escola do século XXI.

Por fim, esperamos, com essas reflexões, inspirar os educadores em geral, tanto da área da música como de outras áreas, a aproveitarem o potencial dos etnomusicólogos e das práticas musicais como forma de aproximar a escola das realidades das juventudes e construir com elas ambientes escolares que sejam mais democráticos e plurais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, OEI, MEC, 2013.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ARAÚJO, Samuel. A Violência como Conceito na Pesquisa Musical: reflexões sobre uma pesquisa dialógica na Maré, Rio de Janeiro. **TRAMS**, n. 10, 2006. Disponível em: <<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexoes-sobre-uma-experiencia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 4 mai. 2021.

- ASSIS, Flávio Eduardo; REIST, Stephanie. O rap e a educação: quando aprender faz sentido. **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 11, n. 2, jul./dez., 2018, p. 58-78.
- BOZZA, T. C. L.; VINHA, T. P. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. **RIAAE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, jul-set/2017, p. 1919-1939.
- CAMBRIA, Vincenzo. Novas Estratégias na Pesquisa Musical: pesquisa participativa e etnomusicologia. In: ARAÚJO, Samuel et al. (Org.). **Música em Debate: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008, p. 199-211.
- CAMBRIA, Vincenzo et al. “Com as Pessoas”: reflexões sobre colaboração e perspectivas de pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira. In: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 93-137.
- CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth. **A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 95-105.
- CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, set./dez. 2011, p. 7-22.
- CARRANO, Paulo. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 2, abr./jun. 2017, p. 395-421.
- CARVALHO, José Jorge De et al. O Encontro de Saberes como uma Contribuição à Etnomusicologia e à Educação Musical. In: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 199-236.
- CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2020**. Ipea e FBSP. Rio de Janeiro, set. 2020.
- ECCO, I.; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Anais. Curitiba: Educere, 2015. p. 3523-3535. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2021.
- LUCAS, Maria Elizabeth (Org.). **Mixagens em campo: etnomusicologia, performance e diversidade musical**. Porto Alegre: Marcavísal, 2013.
- LUCAS, Glauro et al. Culturas Musicais Afro-Brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. In: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 238-276.
- LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, v. 15, n. 1, 2003, p. 11-40.
- MELO, A. S. E. de et al. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. Artigo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, jan./abr. 2016, p. 153-159.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO. **Perfil dos adolescentes em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro**. CAO, MPJR, 2019.
- NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, jul./dez., 2006, p. 155-169.

NOVAES, R. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. Juventude, juventudes. **Revista de Ciencias Sociales**, Montevideo, n. 25, dez., 2009, p. 10-20.

RIBEIRO, E; MACEDO, S. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, v. 31, n. 42, jun., 2018, p. 107-126.

RICE, Timothy. Ethnomusicology in Times of Trouble. **Yearbook for Traditional Music**, v. 46, 2014, p. 191-209.

SILVIA, A. J. da; WEIDE, D. F. A Função Social da Escola. Paraná: Sistema Universidade Aberta do Brasil, Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro, 2014.

THIOLLENT, Michel. Perspectivas de Pesquisa-Ação em Etnomusicologia: anotações e primeiras indagações. In: ARAÚJO, Samuel et al. (Org.). **Música em Debate**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008. p. 189-197.

TOGNETTA, L. R. P. et al. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **RIAAE – Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, jul./set., 2017, p. 1880-1900.

UNESCO BRASIL. Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco, 2016.

VINHA, T. P. et al. Convivência ética na escola: programa de formação e transformação em instituições educativas. Congresso Internacional “Educación del carácter en Latinoamérica: retos y oportunidades”, Universidad de Navarra y la Universidad Austral. Pilar, Argentina, junho de 2018.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA ALTERNATIVA DE APRENDIZAJE EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Yeisa B. Sarduy Herrera⁵¹

Ana Isabel Peñate Leiva⁵²

RESUMEN

La educación constituye un tema central para comprender disímiles fenómenos y procesos que tienen lugar en las actuales sociedades. La connotación del espacio escolar como uno de los ámbitos reconocidos como garantes de los derechos humanos, es una noción esencial y guarda estrecho vínculo con el acto de educar en valores éticos y morales como el respeto, la tolerancia, la erradicación de la violencia, la participación y la inclusión social. En tal sentido, el artículo propone una ruta teórica delineada en dos objetivos fundamentales: analizar críticamente el eje de la educación como derecho universal y sistematizar los principales postulados que, a juicio de las autoras, la abordan como práctica formativa de derechos y herramienta vital para el desarrollo de acciones que coadyuven a eliminar la violencia escolar.

Palabras clave: Educación. Derechos humanos. Prevención. Violencia escolar

ABSTRACT

Education constitutes a crucial theme to understand dissimilar phenomena and processes that take place in current societies. The connotation of the school space as one of the areas recognized as a guarantor of human rights, is an essential notion, closely linked to the act of educating in ethical and moral values such as

51 Magíster en Desarrollo Social. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Email: yeibetty@gmail.com

52 Doctora en Ciencias de La Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso Cuba). Email: anamaryanabel@gmail.com

respect, tolerance, eradication of violence, participation and social inclusion. In this regard, the article proposes a theoretical path outlined in two fundamental objectives: critically analyze the axis of education as a universal right and systematize the main postulates that, in the authors' opinion, address it as a formative practice of rights and a vital tool for developing actions that help to eliminate school violence.

Keywords: Education. Human Rights. Prevention. School violence.

INTRODUCCIÓN

Cualquier intento de estudio que todo investigador/a procure realizar del tema de la educación y las juventudes en los tiempos que corren en la región de América Latina y el Caribe, exige de posturas reflexivas, así como retomar una conciencia histórica signada por un profundo pensamiento crítico.

La educación es una esfera de la sociedad en la que confluyen intereses, tensiones, esfuerzos y preocupaciones de individuos, instituciones y sociedad en general (RIVERO, 2018). Posee un carácter ideológico de relevancia pues a través de ella se forman, transmiten y ejercitan una serie de valores, normas y comportamientos que los individuos llevarán a lo largo de sus vidas. En este sentido, el espacio escolar se presenta como uno de los ámbitos vitales que debe garantizar y educar en pos del respeto a los derechos humanos, contribuyendo así a la convivencia armónica y a relaciones sociales fundadas en el respeto al otro.

El derecho a la educación es término esencial en las agendas y políticas públicas de cada país. Sin embargo, en la actualidad, el constante incremento de los índices de pobreza, la persistencia de desigualdades y el aumento del descontento social, aparejado a la crisis sanitaria que vive el orbe a causa de la pandemia Covid-19, tipifica a este sector social imponiendo notables desafíos.

En medio de esta situación, ¿qué sucede entonces, con fenómenos sociales como la violencia, que acontecen en el contexto escolar y que diversas pesquisas revelan sus crecientes manifestaciones en articulación con las edades más jóvenes? (VALENZUELA, 2019; JARAMILLO-ESCOBAR; JARAMILLO-MORALES, 2010). La respuesta a esta interrogante devela la connotación del acto de educar en valores éticos y morales como la tolerancia, la erradicación de la violencia, la participación y la inclusión social. La educación se torna así, la base del desarrollo de

sociedades democráticas, tolerantes y no discriminatorias, que debe involucrar a todos los actores sociales y exige de ellos, un compromiso para transformar tan compleja situación y desentrañar vivencias y experiencias que laceran el bienestar y desarrollo humanos.

Con estas nociones como fundamento, el artículo se propone una ruta teórica delineada en dos objetivos cardinales: Analizar críticamente el eje de la educación como derecho universal y sistematizar los principales postulados que, a juicio de las autoras, la abordan como práctica formativa de derechos y herramienta vital para el desarrollo de acciones que coadyuven a eliminar la violencia escolar.

Emprender un acercamiento a estas cuestiones reviste mayor importancia, pues se convierten en miradores por excelencia para aprehender y reflexionar sobre conflictos, limitaciones y estrategias a implementar de manera inminente. Para la consecución de los propósitos esbozados, se consultan referentes de nuestra región, así como del ámbito académico cubano, que permiten develar algunas de las experiencias que se poseen en dicho campo.

En virtud de una buena lectura y comprensión, el trabajo se estructura de la siguiente manera: un breve apartado que comprende las principales consideraciones metodológicas, seguido del acápite centrado en los resultados, dividido en tres ejes que se orientan a exponer los análisis y la sistematización efectuada en correspondencia con los objetivos planteados: 1) la educación como derecho humano universal; 2) la educación como proceso formativo – con énfasis en la prevención de la violencia escolar; 3) un recorrido por el contexto cubano. Por último, se exponen ideas concluyentes a partir del itinerario analítico realizado.

DERROTERO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo los propósitos que guían el estudio, se implementa una estrategia metodológica cualitativa (MELLUCI, 2005; FERNANDO et al., 2003; SAUTU, 2019; GARCÍA, 2020), de tipo revisión bibliográfica, sustentada en el método histórico-lógico y la técnica análisis de contenido.

La preferencia por lo cualitativo tiene que ver “con la apertura epistemológica de la orientación cualitativa” (RODRÍGUEZ, 2005, p. 47), al proponer una visión integradora y holística del fenómeno que se aborda en su marco de referencia teórica. Si bien los objetivos trazados permiten asumir un posicionamiento desde esta óptica, en la producción del conocimiento no se soslaya que toda forma de investigación

social supone una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de la evidencia empírica en articulación con los supuestos teóricos-epistemológicos que en la práctica investigativa se piensan en conjunto (SARDUY, 2014).

Los métodos de conocimiento y procedimientos son cruciales en la propuesta. Desde una postura teórica, resulta factible el método histórico-lógico. En correspondencia con la temática del trabajo, permite a las autoras estudiar la trayectoria evolutiva de la educación como derecho humano y proceso formativo; así como establecer nexos entre los diversos contenidos correspondientes a las ciencias de la educación y el ámbito jurídico, como principales vertientes epistemológicas.

La consulta de documentos oficiales nacionales e internacionales, también constituye un insumo en la interpretación y elaboración de los epígrafes concernientes a los resultados. De esta manera, la revisión bibliográfica y la técnica de análisis de contenido acometidas revisten gran importancia y son coherentes para los fines que se persiguen. El estudio riguroso de la documentación se ha convertido hoy en día, en herramienta vital para toda pesquisa. La acertada descripción que arguye Berelson (1952 apud LÓPEZ NOGUERO, 2002, p. 174) del análisis de contenido como: “una técnica de investigación para la descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como primer objetivo interpretarlas” respalda la decisión asumida y encierra la esencia del análisis reflexivo, premisa del presente artículo.

UNA HOJEADA A LOS RESULTADOS

La educación como derecho humano universal

La educación resulta un proceso formativo que contribuye al desarrollo de la personalidad; estimula las capacidades creativas y las potencialidades de los individuos como entes sociales, capaces de transformar el medio. A la vez, constituye un derecho humano universal, que se vulnera en el cotidiano de millones de personas, pese a su reconocimiento en variedad de tratados y normativas jurídicas sobre derechos humanos⁵³. Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos

53 Destacan otros tratados internacionales de derechos humanos, relacionados con el derecho a la educación, a saber: Pacto Internacional de los derechos Civiles y Políticos (1966) y su Protocolo Facultativo (2008); Pacto Internacional de los derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y su Protocolo Facultativo (2008); Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la esfera de la Enseñanza (1960); Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965); Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y su Protocolo Facultativo (1999); Convenio sobre los Pueblos indígenas y tribales en Países Independientes (1989); Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y sus Protocolos Facultativos (2000); Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Más información, véase: Unesco: *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010*. Disponible en: <http://www.unesco.org>.

Humanos, suscribe en su artículo 26 que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales [...] (ONU, 1948).

Mientras que el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI señala que:

[...] la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. [...] la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso [...] sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, [...] (DELORS, 1996, p. 7-8).

El Foro Mundial sobre la Educación, la reafirma como derecho fundamental del ser humano, además de:

condición esencial para el desarrollo sostenible, así como para la paz y la estabilidad en el interior de los países y entre ellos y, por lo tanto, el medio indispensable para una

participación efectiva en las sociedades y en las economías del siglo XXI, sometidas a procesos rápidos de mundialización (DAKAR, 2000, p. 184).

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en una revisión a normativas internacionales sobre derechos humanos, suscritos por Estados y gobiernos, resume los siguientes aspectos relativos a la educación: se reconoce como derecho humano fundamental, que debe ser garantizado por el Estado; se inicia al nacer y acompaña al individuo a lo largo de la vida. La educación pública debe ser gratuita y universal, financiada con los recursos del Estado; debe estar disponible y accesible equitativamente, ser inclusiva y no discriminatoria; contar con currículos y planes político-pedagógicos contruidos colectivamente y su acción debe ser democrática (CLADE, 2013).

Por su parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas para su consecución. El ODS 4 declara: “Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015). Sin embargo, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación - Todos y todas sin excepción (UNESCO, 2020) reconoce que menos del 10% de los países cuenta con leyes educativas que favorecen la garantía de la plena inclusión en la educación; mantienen vigencia – al menos práctica – tradicionales indicadores de exclusión como son: género, edad, etnia, idioma, lugar de residencia, creencias religiosas, orientación sexual, condición de migrante, desplazado, exrecluso, entre otras. Lecturas y realidades que se han hecho mucho más críticas y profundas en tiempos de Covid-19, a partir de una exacerbación de las desigualdades sociales, que encuentra en las poblaciones jóvenes caldo de cultivo para su reproducción.

No obstante ser la educación un derecho refrendado en normas jurídicas y otros documentos, la realidad que ofrece el mundo en materia educativa dista de la pretendida garantía de educación para todos. La educación es todavía, en muchas partes, un derecho humano universal irrespetado; infantes, adolescentes y jóvenes mantienen su condición de personas altamente vulnerables, en tanto no se han convertido en una prioridad en las políticas públicas de muchos gobiernos.

En este artículo, se asumen como referencias y bases teórico-epistemológicas: las ciencias de la educación y la visión jurista, medulares para la comprensión de la educación como derecho inalienable a los individuos, en tanto potencia el desarrollo personal y es imprescindible para ejercer el resto de los derechos: los civiles, los políticos, los económicos y los culturales. Por ello, el proceso de concepción, planificación y realización de la educación y la enseñanza supone la interconexión y el compromiso de disímiles actores e instituciones sociales. Pero, ¿en qué medida el reconocimiento de esta esfera como derecho enfrenta aún complejidades y desafíos?

Tras la revisión y consulta a diferentes investigaciones de corte educativo y jurídico (LATAPÍ, 2009; DE FREITAS, 2013; JIMÉNEZ, 2019; SCIOSCIOLI, 2014; CEPAL-UNESCO, 2020), se pudo constatar diversos niveles de elaboración teórica y reflexión crítica, comprometidos con la necesidad de actuar en pos de una transformación social en este campo.

A pesar de las múltiples diferencias de contextos – geográficamente hablando – las pesquisas tienen el mérito de enfocar diferentes matices, fuertes tensiones y ambivalencias que aún caracterizan a la educación como derecho. Ello, contextualizado en un mundo signado por la ineficacia que ha demostrado el capitalismo todos estos siglos, visibilizada en innumerables crisis económicas, políticas, sociales y sanitarias, que reclaman la urgencia de un nuevo orden económico y sociopolítico donde tengan cabida y prioridad los intereses de la mayoría.

Así, la educación se presenta como eje que muestra todavía debilidad cuando se alude a su protección en materia de derechos, lo cual pone en peligro la credibilidad de políticas educativas asumidas por los diferentes gobiernos y demanda urgentemente de la interpelación de estrategias, acciones y planes que contribuyan a fomentarlo y protegerlo.

Lo anterior, cobra connotación en las palabras del investigador mexicano Pablo Latapí:

[...] no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quién carece de ella en su infancia y juventud queda por lo mismo excluido de la sociedad, expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás ciudadanos (Latapí, 2009:258).

Esencial resulta también la reflexión de Bobbio (2004) al plantear que: “la educación es un derecho cuyo reconocimiento y concreción es la condición necesaria para el perfeccionamiento de la vida humana y para el desarrollo de la civilización” (2004 apud JIMÉNEZ, 2019, p. 676). En tal sentido, para el logro y respeto de este derecho, se torna vital el reconocimiento de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la educación como derecho está sujeta a la educación de calidad, tornándose crucial conocer y modificar o no, condiciones internas y externas bajo las cuales se desarrolla.

La calidad requerida y el respeto que entraña la educación desde esta perspectiva, supone la asunción de un carácter horizontal, respetuoso y asertivo de las interacciones en el contexto escolar y por los diferentes actores, lo que marca el decursar de una educación comprometida con y para los educandos. Al unísono, implica el nexo con la promoción de la cultura (en su más amplia acepción) y el desarrollo de la ciencia. “[...] una mejor calidad educativa requiere de la adopción de medidas de protección y fomento conjunto de la cultura en sus más variadas manifestaciones, cuanto de la técnica y la innovación científica” (SCIOCIOLI, 2014, p. 16).

Se aboga entonces por el carácter integral y humanista de la educación, en tanto derecho clave para el bienestar de los ciudadanos. Saber escuchar, tomar decisiones democráticamente y respetar la diversidad en todas sus expresiones, son aspectos esenciales para el desarrollo de una educación equitativa. “El derecho a la educación es el punto de partida y el máximo fundamento de las políticas de los gobiernos” (CEPAL-UNESCO, 20020, p. 16). Garantizar la protección de este derecho y aprovechar su potencial transformador, no solo permite construir sociedades mejores y resilientes, sino también, de acuerdo con CEPAL-Unesco (2020) contribuir a “la recuperación social” en los tiempos que corren.

La respuesta a la interrogante formulada en páginas precedentes, fluye en todo lo escrito. La revisión de los textos ha sido de gran valía y si bien los posicionamientos que asumen investigadores e instituciones son disímiles, constituyen un aporte académico y político para el debate y el diálogo sobre el tema en cuestión. Diversas son las estrategias y dimensiones analíticas, orientaciones teóricas, intereses y demandas que muestran cuanto mayor es el marco de contenidos a abordar, así como las complejidades que los mismos encierran.

La educación como proceso formativo: carácter amplio y estrecho

La educación constituye un eje central y permanente que sin dudas aporta, de manera decisiva, a los logros que las sociedades puedan alcanzar a nivel de ingresos, cohesión social, mercados culturales y adelantos científicos técnicos. Ello dependerá, en gran medida, de la inversión que Estados y gobiernos estén dispuestos a hacer y a la garantía de acceso real que se brinde a los diversos grupos poblacionales. Conceptualizar la educación resulta pertinente para una mayor comprensión de su importancia en el proceso de desarrollo, tanto individual, como social (PEÑATE; PORRO, 2021).

Es preciso, por demás, considerar sus enfoques amplio y estrecho. Para el primero de ellos, nos acercamos a la propuesta del sociólogo Antonio Blanco (2007) cuando alude a que la educación es un fenómeno complejo que se manifiesta en múltiples formas, como praxis social y como actividad diversa de todos los miembros de la sociedad, tanto de forma organizada (el sistema escolarizado) como espontánea; tanto directamente (la acción de maestros y educadores) como indirectamente, a todo lo largo de la vida. Idea que refuerza la pedagoga cubana Lidia Turner cuando afirma que entre los fines sociales de la educación está descubrir y analizar esos agentes socioeducativos, a la vez que corresponde a la pedagogía social “señalarle objetivos adecuados con vistas a una mejor formación del individuo y de los grupos, criticar sus fallas pedagógicas y orientar su acción educadora” (TURNER, 2007, p. 18).

Otra definición interesante la aporta Barcena-Melich cuando señala:

La educación es un aprendizaje de la existencia capaz de traducirse en una ética, en una manera coherente y establecida del obrar. Todo lo que se refiere al ámbito formativo está relacionado con el ser humano y, por consiguiente, con lo que a este le ocurre, incluyendo su vida y el modo en que conduce u orienta su existencia. Por eso todo acto educativo es un acontecimiento, porque los aprendizajes no son meras actividades o formalidades, sino experiencia, acontecimientos que marcan nuestra existencia ((BARCENA-MELICH, 2000 apud PEÑATE, 2013, p. 23).

En lo que respecta a su carácter estrecho, este ha sido definido por López y Chávez como un:

[...] sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando, cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento (LÓPEZ; CHÁVEZ, 2002, p. 53).

Esta dimensión “estrecha” se centra, básicamente, en la educación que se imparte en las instituciones escolares, las que responden a programas y planes de estudios, diseñados intencionalmente por niveles y tipos de enseñanza. Tiende a lo curricular y sus contenidos deben reflejar el sistema de conocimientos alcanzado por la humanidad. Idea que conecta con la advertencia realizada por el padre de la Educación Popular, Paulo Freire:

[...] se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza casi siempre entendida como transferencia del saber [...] una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es la educación y de lo que es aprender. En el fondo, nos pasa inadvertido que fue aprendiendo socialmente como mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que era posible enseñar (FREIRE, 2010, p. 38).

La articulación entre lo amplio y lo estrecho de la educación, y su compromiso social, nos la brinda Peñate cuando plantea:

[...] la educación como un proceso amplio que acompaña al individuo durante toda su vida; debe trascender la instrucción y permitir que bajo su influjo se pueda contribuir a una formación multilateral del sujeto, acorde a las necesidades y exigencias sociales; en este sentido, sus puntos de partida se adscriben a una concepción integradora que contemple la dimensión científica y humanista de la educación [su sentido amplio, a la vez que estrecho], así como la necesidad de articular estos procesos en función de un ser humano más integral, con capacidades suficientes para crear, transformar y dar respuesta a las necesidades y exigencias de su tiempo. En esa articulación del sentido amplio y estrecho de la educación, puede insertarse la propuesta de educación en derechos humanos, y como espacio fundamental, aunque no único, a la institución escolar (PEÑATE, 2013, p. 24-25).

En ese proceso es esencial el sistema de influencias que ejerce el entorno social de maneras diversas: organizadas y espontáneas; sistemáticas y asistemáticas; directas e indirectas, pero todas ellas contribuyen a la evolución de los sujetos, a estimular su desarrollo y sus aprendizajes, colocándolos en mejores condiciones para incorporar nuevos conocimientos que le permitan la adaptación y la transformación de las realidades socio-históricas en las que se desenvuelven. A lo que se aspira es a formar un ser humano activo, creativo, propositivo.

Otro elemento importante es el carácter ideológico de la educación. A través de ella se forman, transmiten y ejercitan una serie de valores, normas y comportamientos acordes con los intereses del modelo político, económico y social en que el sujeto se desarrolla. Justamente, ese modelo – cualquiera que este sea – está regido por normas jurídicas, de obligatorio cumplimiento, que deben ser conocidas por los miembros de la sociedad e incorporadas a su quehacer diario. Sin embargo, esto no siempre es así. Por lo que la educación en derechos humanos se convierte en una necesidad en ese amplio, complejo y sistemático proceso de educación para la vida, sobre todo si se reconoce que, a nivel planetario, en el orden jurídico han ocurrido importantes cambios como el de considerar a

las poblaciones jóvenes sujetos plenos de derecho. Definitivamente, la educación constituye la herramienta más eficiente para lograr cambios sociales de impacto y el mejoramiento de la especie humana. En este sentido, resulta de especial interés el punto de vista de la Dra. Susana Núñez cuando afirma que:

[...] la educación es, a la vez que un derecho humano, una actividad necesaria para lograr el respeto de los derechos humanos. [...] Una población con limitaciones educativas tiene también menores posibilidades de conocer y entender la forma como sus derechos se establezcan en la realidad. Obviamente, la educación es una expresión de la cultura de una sociedad y refleja los valores que rigen a la misma, determinada en tiempo y espacio (NÚÑEZ, s.d., p. 86).

Castillo señala que son varios los tópicos que deben tenerse en cuenta en el escenario de la educación, en tanto las realidades se están modificando rápidamente, por lo que

[...] la escuela tiene el deber de escuchar y de adecuarse a las nuevas demandas de la realidad: es por eso que los desafíos en este campo tienen que ver con aquello de hacer de la escuela una institución contemporánea, que oriente esfuerzos a los efectos de contribuir en los procesos de formación de ciudadanas y ciudadanos críticos (CASTILLO, 2003, p. 120).

Si se asume con convicción y responsabilidad el carácter amplio de la educación, abierto a influencias socioeducativas diversas, es posible concebir e incorporar a la formación de las generaciones más jóvenes otros conocimientos necesarios por el momento histórico que se vive. Entre estos temas aflora la educación en derechos humanos, dada su actualidad y trascendencia. Desde la ciencia y la política, el tópico se ha ido posicionando en los estudios sociales y en las agendas públicas, pero también se ha hecho evidente la insuficiente preparación y compromiso con el mismo (PEÑATE, 2013).

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: ¿QUÉ ES?

La educación en derechos humanos es una corriente del pensamiento social, aparecida en la Europa del pasado siglo, que toma auge con una proyección socio pedagógica a partir de las nuevas condiciones de gobernabilidad surgidas después de finalizadas las guerras mundiales y los altos niveles de injusticia social que se viven, violatorios de los derechos humanos más elementales de las personas.

La Unesco, en el Congreso Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos (VIENA, 1978 apud BELTRÁN, 2006, p. 40) reconoció que:

Lo específico de la educación en derechos humanos era educar la conciencia de una convivencia social a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona. Es una educación cuyo centro será el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada en el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento

Otro concepto a considerar es el de la mexicana Gloria Ramírez (2000 apud BELTRÁN, 2006, p. 39):

Por educación en derechos humanos entendemos la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de los mismos, considerando al ser humano como sujeto de derechos. Es toda formación fundada en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos relativos de los derechos humanos en su integridad e interdisciplinariedad, su vinculación con la democracia, el desarrollo y la paz”.

Esa integridad e interdisciplinariedad declarada, se entronca con el llamado de atención de los especialistas cubanos Viciedo y Roque (2009, p. 5):

Importante es comprender que además de la dimensión jurídica de los derechos humanos, existen aspectos éticos,

históricos, políticos, sociales y culturales que condicionan tanto las posiciones que adopten Estados, gobiernos, grupos sociales e individuos, como el éxito en la garantía real de la aplicación práctica de lo estipulado en las leyes [...].

Los mismos autores reconocen que la educación en derechos humanos no es solo transmitir conocimientos al estilo de la escuela tradicional, hay que partir de nuevas bases metodológicas, lo cual merece un tratamiento especial. Por su parte, Rodney señala que:

es un proceso educativo – que puede dirigirse por la escuela – de formación y desarrollo continuo, permanente, de carácter preventivo, dinámico, interactivo, equitativo, crítico de distintos niveles de las relaciones humanas sin distinción alguna, para que cada sujeto pueda darle respuesta adecuada a todas las formas de violencia, vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, transformar su realidad y medio social (RODNEY, 2010, p. 18).

Como concepto de educación en derechos humanos, las autoras se afilian al elaborado por Viciado y Roque (2009, p. 5):

[...] un proceso interactivo, reflexivo y crítico, a través del cual las personas, a partir de su participación social, interiorizan un conjunto de valores humanos orientado hacia la salvaguarda de la dignidad plena de hombres y mujeres de cualquier edad, raza y cultura, en la búsqueda de una justicia en la cual los seres humanos sean la meta del desarrollo económico social y no solo un medio para lograrlo.

La educación en derechos humanos propicia que las personas puedan llegar a comprender la esencia de las normas jurídicas como modeladoras del comportamiento social. Sin embargo, no basta conocer, es preciso poner en práctica, en todo el sistema de relaciones que acontece en la sociedad estos conocimientos,

por lo tanto, deben trascender la manera de actuar, a partir de que las personas incorporan a su práctica cotidiana un grupo de valores humanos, éticos y morales. Es acercarse también al conocimiento de las normas jurídicas que pautan el desarrollo de la sociedad, de sus instituciones; e incluso, de las relaciones interpersonales que se establecen en los diferentes ámbitos donde interactúa el sujeto desde su condición de ser social. Educar en derechos humanos es preparar a mujeres y hombres para la vida, con plena conciencia, determinación y participación. Cómo educar en el tema es la interrogante

Para Peñate (2013), la educación en derechos humanos debe ser concebida como un proceso a ser iniciado desde edades tempranas, atemperado al desarrollo intelectual de los sujetos, considera necesario, además, un acercamiento a los derechos humanos de las poblaciones más jóvenes. Es importante que infantes y adolescentes conozcan que solo por esa condición los asisten determinados derechos que deben ser garantizados por el Estado y por los adultos. A su vez, estos adultos deben conocer las particularidades de niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho; y estar conscientes y comprometidos del papel que les corresponde desempeñar en la defensa y el respeto de esos derechos. No es otra cosa que contribuir a fomentar la cultura jurídica y la formación ciudadana; a facilitar el diálogo entre las generaciones; es educar en valores éticos y morales. Para alcanzarlo, la escuela se presenta como un espacio socializador por excelencia para defender, procesar y asumir este reto y el maestro, por su significación histórica y social, como una figura clave para el éxito.

La educación en derechos humanos tiene un enfoque amplio, en tanto establece nexos imprescindibles con otras áreas de la educación como pueden ser la cultura de paz, la ciudadanía, la tolerancia y la educación para el desarrollo. Ello pudiera suponer concebirla más allá de una asignatura de los planes y programas de estudio y proyectarla como un conjunto de principios modeladores del sistema de relaciones que establecen los sujetos. La educación en derechos humanos propicia la educación en valores, éticos y morales; hace confluir intereses de grupo con los intereses de la sociedad, estimula a que el educando no sea un receptor pasivo de información, sino un ente creativo, dispuesto a la transformación en cualquier espacio. Educar en derechos humanos exige, además, que se aprenda a tener responsabilidad.

Rodríguez reconoce que el desafío metodológico de la educación en

derechos humanos es enseñar competencias, puesto que ahora se enseñan objetivos, en su mayoría cognitivos; a la vez propone centrar la evaluación en la capacidad de desempeñarse o actuar y no solo en el saber; advierte sobre la necesidad de una enseñanza no de o sobre los derechos humanos, sino de una enseñanza para el ejercicio de los derechos humanos; así como la creación de un buen clima de convivencia humana en los centros de enseñanza para que los estudiantes adquieran las competencias básicas (RODRÍGUEZ, 2018).

VIOLENCIAS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS. EDUCACIÓN EN DERECHOS COMO ALTERNATIVA PARA SU PREVENCIÓN

La violencia es un fenómeno que se ha entronizado en las sociedades modernas, y ha ido ocupando disímiles ámbitos de interacción cotidiana de los sujetos. El espacio escolar no queda exento de estas prácticas, las que afectan de manera directa a los educandos que se ven envueltos en ellas, pero también a la imagen de la institución como “lugar de socialización, adquisición de conocimientos y formación humana” (ABRAMOVAY et al., 2012, p. 22). La violencia escolar puede ser ejercida desde posiciones de poder a partir de los roles (profesores, directivos) hacia los estudiantes, pero también entre estos; puede ser consciente o no. El ejercicio de la violencia genera ambientes no seguros ni armónicos, y la escuela deja de ser un entorno protector de los derechos de infantes, adolescentes y jóvenes. Tal aseveración concuerda con Abramovay cuando expresa que “el ambiente escolar es un factor fundamental para la consolidación práctica y la concientización sobre los derechos humanos, el desenvolvimiento de la autonomía, la capacidad crítica, la búsqueda de la emancipación y la formación de la identidad” (ABRAMOVAY et al., 2012, p. 19).

En las interrelaciones que se establecen en el ambiente escolar, como en otros ámbitos, confluyen aspectos positivos y otros no tanto. Hay que contar con las herramientas necesarias para que las diferencias no se conviertan en actos violentos y abusivos de unos contra otros. Se trata de establecer un enfoque preventivo en las acciones conjuntas que deben acometer las escuelas y las familias. Debe haber un mayor fortalecimiento entre las instituciones escolares, las familias y el entorno comunitario, pues las redes de relaciones sociales que infantes, adolescentes y jóvenes establecen fuera de la escuela, también influyen en la convivencia y dinámicas escolares. Factores como: las reglas de convivencia, la existencia o no

de una educación familiar en contra de la violencia, así como las diferentes especificidades del estudiantado, median y se convierten en aspectos que fortalecen los comportamientos violentos en el contexto estudiantil.

El reconocimiento de las micro-violencias, la violencia simbólica y la llamada “violencia dura” (ABRAMOVAY et al., 2012, p. 19) en el entorno escolar, permite hablar de pluralidades de violencia, ocasionando malestar, autoestimas bajas, deserción escolar, problemas en el aprendizaje y, por supuesto, una generación de más violencia, ya sea entre pares o en las relaciones docentes-alumnos/as, directivos-estudiantes. En coherencia, cobran significación los presupuestos de Charlot (2002) que retoman Abramovay et al. (2012) de resaltar la connotación de la escuela como institución en la (re)configuración de las identidades y la reivindicación del respeto a los derechos humanos.

Otro punto a considerar son las (auto)percepciones que tienen jóvenes y docentes sobre las relaciones sociales que entablan en las escuelas y que son fundamentales para contribuir a desarrollar acciones que erradiquen las violencias escolares y refuercen la educación en derechos. La valoración del crecimiento personal que los estudiantes tienen sobre sí y de la transformación del espacio de convivencia escolar como ámbito de respeto, equidad y reconocimiento de la diversidad, constituyen aberturas para un diálogo sobre los derechos humanos en las escuelas. A juicio de las autoras, se precisa de un intercambio horizontal entre los disímiles actores sociales implicados que den cuenta de actitudes y compromisos para y por la transformación requerida.

Se trata de establecer un clima escolar basado en la equidad, el respeto a las diferencias, el reconocimiento y cumplimiento de las normas establecidas (CARRA, 2009 apud ABRAMOVAY et al., 2012) Para esto, urge una construcción e implementación de reglas basadas en la multiplicidad de opiniones de los diferentes actores (escolares, docentes, directivos, familiares) en aras de ganar en heterogeneidad, diversidad y pluralidad de las normativas para que cada estudiante se sienta identificado-representado.

Urge la necesidad de escuelas inclusivas, donde las diversas manifestaciones de discriminación (por género, color de la piel, procedencia social, solvencia económica, territorio y poseer alguna deficiencia) sean eliminadas. La inclusión social en su máxima acepción permite a educandos en su plena capacidad de desarrollo, posibilita posteriormente cambios en la inserción socioeconómica de los individuos, pero, sobre todo, legitima el respeto y la unidad en la diversidad.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA ALTERNATIVA PARA LA ESCUELA CUBANA

La educación en Cuba responde a una política de Estado; se nutre de una fuerte tradición pedagógica; constituye el basamento cultural para comprender la esencia, contenido y necesidad de las transformaciones acontecidas en el proceso de construcción y defensa del socialismo desde 1959 hasta hoy. Mantiene el reto permanente de aumentar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje al que se asocian la atención diferenciada a los alumnos, la estabilidad de los docentes y el mejoramiento de las condiciones materiales de la infraestructura educativa, no obstante, la difícil situación económica por la que se atraviesa desde hace más de dos décadas. La enseñanza en el país está organizada en el Sistema Nacional de Educación, conformado por un conjunto de subsistemas articulados orgánicamente (primaria, secundaria básica, preuniversitaria, técnica profesional, universitaria, de adultos y especial) que posibilitan el acceso a la educación de cubanas y cubanos sin discriminación.

La cobertura educativa, la gratuidad e incluso, la obligatoriedad de los niveles primario y secundario, garantizan altos índices de escolaridad en las edades juveniles. Sin embargo, aún es necesaria una articulación mayor entre lo instructivo y lo educativo, que implica la preparación pedagógica y cultural adecuada de los maestros, quienes son los llamados a liderar los cambios en materia educativa y contribuir a la formación de seres humanos mejor capacitados para su inserción plena en la sociedad. De ahí que sea válido considerar el diseño y la implementación de una estrategia que suponga que los educandos se apropien de la producción científica acumulada por la sociedad, a la vez que sean capaces de indagar, cuestionar, investigar, proponer y asociar a sus vivencias personales.

La educación, como mediadora en los aprendizajes, ha de cambiar de un medio para reproducir la sociedad a una palanca para el cambio social [...] el papel del que aprende ha de cambiar de receptor de la información a productor y evaluador del conocimiento [...]. La enseñanza tiene que cambiar de estabilizadora a problematizadora, de una didáctica para el aprendizaje a una didáctica desde el aprendizaje [...] (COLECTIVO DE AUTORES, 2007, p. 24).

Investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) han planteado que la escuela cubana en particular, debe afrontar algunas dificultades que aún subsisten en la formación de las nuevas generaciones. En este sentido, destacan la necesidad de formar “desde una preparación integral que aporte una plataforma cultural suficiente a partir de un currículo flexible, actual, novedoso y deseado y el desarrollo de la sensibilidad humana para favorecer la educación en valores” (GARCÍA, s.d., p. 62).

Es un hecho que la educación como sistema, y la escuela como institución, solo podrán cumplir con su encargo social y las exigencias de responder a los cambios que acontecen en la sociedad, si cuentan con el maestro sensibilizado y preparado para acometer este reto.

El alma de la escuela seguirá siendo el maestro. Los planes y programas podrán tener diferente grado de calidad; pero lo decisivo será siempre la altura humana y la cultura general, histórica y pedagógica de quien los lleve a la realidad de la práctica escolar [...] (DÍAZ, 2007, p. 56).

La capacitación de los profesores en contenidos como el de los derechos humanos es esencial, porque si no se dotan de herramientas teóricas y metodológicas que los preparen para enfrentar el cotidiano con sus estudiantes desde posiciones horizontales, dialógicas y no impositivas, difícilmente se pueda avanzar en la construcción de entornos escolares menos violentos. Otro punto que consideramos importante, es que un programa de formación para los profesores, debe ser asumido por estos como un espacio de aprendizajes y crecimiento personal y profesional, y no como una nueva “carga” en su contenido de trabajo. La formación integral de los profesores tiene que trascender los contenidos meramente curriculares. “La preparación de los maestros es indispensable si se pretende realizar cualquier tipo de transformación en el proceso educativo, pues a ellos corresponde interpretar, conducir y realizar dichas transformaciones” (PEÑATE, 2013, p. 35).

La realidad cubana de los últimos tiempos ha impuesto como un nuevo desafío elevar en cantidad el personal docente; a la vez que requiere de estrategias para elevar la calidad en la formación y desarrollo de este profesional. Hoy se necesita que los maestros cuenten, no solo con los conocimientos de las asignaturas

que imparten sino también con otros, asociados a importantes procesos que acontecen en la sociedad y que – de una u otra manera – influyen en los comportamientos propios y en los de sus educandos. Para Isel Parra:

El profesor tiene en las disciplinas y asignaturas que enseña la vía fundamental para instruir, educar y para influir en la formación integral de la personalidad de los educandos. Su actuación no se limita a los marcos estrechos del aula ni de los programas, aspecto con el que se suele asociar con frecuencia la profesión y la formación, sino que se enseña y se aprende en el aula y en otros ámbitos escolares y extraescolares, pues la razón de ser de la enseñanza siempre es el aprendizaje (PARRA, 2002, p. 29).

Definitivamente, concierne a los maestros la formación integral de sus educandos, niños, adolescentes y jóvenes, a quienes corresponderá llevar adelante el futuro de la nación cubana. Para cumplir con este encargo, se necesita que estos profesionales también tengan una formación integral, más allá de lo meramente curricular. Cobra vigencia Marx cuando expresó que el educador también debe ser educado.

COMENTARIOS PARA ¿CONCLUIR?

La aproximación realizada no tuvo la pretensión de ser absoluta, pues las reflexiones expuestas dejan entreabierto el análisis para futuros derroteros investigativos que requieran de la aguzada mirada de los/as científicos sociales. El tema abordado es crucial en tanto:

El derecho a la educación resulta básico para que los seres humanos se inserten en la sociedad de manera más plena. La concepción de este derecho – necesariamente – debe trascender lo meramente instructivo para afianzarse como proceso que acompaña y enriquece al individuo durante toda la vida.

La educación está abierta a nuevos contenidos; aquellos resultantes del progreso social y, los derechos humanos son de estos contenidos por su significación para el bienestar. La educación en derechos favorece el aprender a aprender y el aprender a ser; estimula la creación y amplía las perspectivas de los individuos en su sistema de relaciones.

Es un tema de actualidad y pertinencia, tanto para las ciencias de la educación como para la política, pues tiene un alto valor ideológico, lo que influye en las personas, en sus valores, principios y comportamientos, como entes individuales y como miembros de grupos sociales diversos.

La educación en derechos humanos contribuye a elevar la cultura jurídica de las personas. Debe ser contemplada en el proceso de formación ciudadana de las nuevas generaciones, e incluso de sus educadores y constituye una condición para la ocurrencia del pleno ejercicio de los derechos. Los agentes socioeducativos cuentan con potencialidades suficientes para aportar a este empeño y entre estos, el eje familia-escuela-docente se revela fundamental para acometer esta exigencia social. Sin embargo, las herramientas teórico-metodológicas para educar en derechos, aún son insuficientes, incluso, la comprensión de la necesidad de abordar estos contenidos tampoco resulta evidente para muchos.

Así, educar en derechos como una alternativa para la prevención de la violencia escolar es esencial, pues la escuela como espacio de socialización debe convertirse en un entorno favorable y seguro. El intercambio entre educadores – educandos y entre los propios escolares debe basarse en relaciones armónicas, equitativas y dialógicas. Eliminar las manifestaciones violentas debe ser el incentivo diario en la arista educativa. Se trata de preparar y formar a ciudadanos para convivir en paz y, capaces de impulsar soluciones colectivas a los actuales desafíos imperantes.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Edição Flacso. Brasil, 2012.

BELTRÁN, Mónica. **La importancia de la educación en los derechos humanos. Especial referencia a América Latina**. Instituto Intercultural para la Autogestión y Acción Comunal–INAUCO, 2006. p.37-58. Disponible en: www.corteidh.or.cr Consultado: 5 de febrero de 2012.

BLANCO, Antonio. **Introducción a la Sociología de la Educación**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007.

CASTILLO, José Rubén. **La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible**. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales. julio-diciembre, 2003. Volumen 1, Núm.2. p.115-143.

CEPAL-UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Informe COVID-19. 2020. Disponible en: www.cepal.org Consultado: 10 de febrero de 2021.

COLECTIVO DE AUTORES. **Los chicos del barrio de Jesús María. Un proyecto de participación e integración social.** Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Molinos Trade, 2007.

CLADE. **El derecho a la educación en la agenda de desarrollo post 2015. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.** Julio, 2013.

DE FREITAS, María Virginia. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. Em NOVAES, Regina *et al.* (orgs.) **Agenda Juventude Brasil. Leituras sobre uma década de mudanças.** UNIRIO, 2016.

DELORS, Jacques. (Comp.). **La educación o la utopía necesaria. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XX.** México: Ediciones Unesco, 1996.

DÍAZ, Horacio. A propósito del conocimiento de la historia como componente esencial de la cultura general e integral de todo educador. En: EGEE, Miriam. (comp.). **Labor educativa. Selección de Lecturas.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007, pp.51-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía y otros textos.** La Habana: Editorial Caminos, 2010.

GARCÍA, Mary. **Metodología de pesquisa- Notas, considerando alguns autores.** <https://flacsovirtual.org.br> Consultado: 15 de septiembre de 2020.

GARCÍA, Lisardo. (coord). **Fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual.** La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, s/f.

GARCÍA, Manuel *et al.* **El análisis de la realidad métodos y técnicas de investigación.** Madrid: Alianza Editorial, 2003.

HEVIA, Ricardo. **La ética de los Derechos Humanos en la educación.** [ponencia]. Foro Internacional Ética y Educación. IFIE, México, 2004.

JARAMILLO-ESCOBAR. Luckas; JARAMILLO-MORALES. Juan Diego. **Los jóvenes en la violencia y sus aspiraciones en la ciudad.** [ponencia]. Foro Más Allá de las pandillas. Quito: Ecuador, 2010.

JIMÉNEZ, Pablo. **La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna.** En: Revista de Investigações Constitucionais. set.-dez, 2019. Volumen 6. Núm.3. p. 669-686. Disponible en: <http://10.5380/rinc.v6i3.58017> Consultado: 28 de febrero de 2021.

Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. «La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos». **Revista Iberoamericana De Educación.** Enero-abril, 2000. Núm. 22, p. 183-192. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie2201028> Consultado: 8 de abril de 2011.

LATAPÍ, Pablo. **El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa.** En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. enero-marzo 2009. Volumen 40. Núm.14, p.255-287.

LÓPEZ, Josefina; Chávez, Justo. **Marco conceptual para la elaboración de una Teoría Pedagógica.** En: GARCÍA, Gilberto. (comp.). Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. p.45-60.

LÓPEZ, Fernando. **El análisis de contenido como método de investigación.** En: Revista de Educación. Número 4. Universidad de Huelva, 2002. pp.167-179.

MELLUCI, Alberto. **Por una sociología reflexiva. Pesquisa cualitativa y cultura.** Petrópolis, 2005.

NÚÑEZ, Susana. **Educación y Derechos Humanos: diversas posibilidades. Universidad Autónoma Metropolitana.** s/f. p. 85-88. Disponible en: <http://www.revistas-colaboracion.juridicas.unam>. Consultado: 20 de mayo de 2020.

ONU. **Objetivos de Desarrollo Sostenible.** 20185. Disponible en: www.exteriores.gob.es. Consultado: 12 de marzo de 2021.

ONU: Asamblea General. **Declaración Universal de Derechos Humanos,** 10 Diciembre, 1948. Disponible en: www.un.org. Consultado: 12 de marzo de 2021.

PARRA, Isel. **Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial.** Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona: La Habana, 2002.

PEÑATE, Ana Isabel; PORRO, Sofía. **Derecho a la educación y educación en derechos humanos de infantes y adolescentes.** En: JIMÉNEZ, Reynaldo & VERDECIA, Enrique. (comp.). **Educación en Cuba. Criterios y experiencias desde las Ciencias Sociales.** La Habana: Publicaciones Acuario, 2021.

PEÑATE, Ana Isabel. **Educación en derechos humanos a niños y adolescentes.** Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2013.

RIVERO, Yisel. **Sociología de la Educación en Cuba: apuntes para un estado del arte.** En: RIVERO, Yisel. (comp.). **Miradas sociológicas de la Educación en Cuba.** La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2018.

RODNEY, Yohanka. **Estrategia pedagógica dirigida a la preparación del profesorado para la prevención de la violencia escolar.** Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, 2010.

RODRÍGUEZ, Vivian. Educación para los derechos humanos. Un estudio necesario. En: **Revista Estudio del Desarrollo Social: Cuba y América Latina.** mayo-agosto 2018. pp. 160-177. Volumen 6. Número 2. Disponible en: www.revflacso.uh.cu. Consultado: 10 de marzo de 2021.

RODRÍGUEZ, Lázaro Israel. **Las políticas públicas de cultura y la cuestión del acceso: algunas consideraciones desde la pobreza como matriz cultural.** Informe de investigación. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2005.

SARDUY, Yeisa Beatriz. **Prácticas de consumo en el vestir e integración social en el ámbito universitario. Un estudio de caso con estudiantes de segundo año de la Facultad de Economía de la Universidad de La Habana.** Tesis de Maestría en Desarrollo Social. Flacso-Cuba. Universidad de La Habana. La Habana, 2014.

SAUTU, Ruth. **Estrategias teórico-metodológicas en el diseño de la investigación en Ciencias Sociales.** Buenos Aires: Editorial LUMIERE, 2019.

SCIOCIOLI, Sebastián. **El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos.** Journal of Supranational Policies of Education. 2014. Núm. 2. Disponible en: www.jospoe-gipes.com Consultado: 6 de marzo de 2021.

TURNER, Lidia. **Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara.** Cuba: Editorial Capitán San Luis, 2007.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación - Todos y todas sin excepción.** 2020. Disponible en: www.reliefweb.int. Consultado: 23 de febrero de 2021.

UNESCO. Congreso Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos, 1978. En: BELTRÁN, Mónica. **La importancia de la educación en derechos humanos. Especial referencia a América Latina.** Instituto Intercultural para la autogestión y Acción Comunal-UNAUCO, 2006. Disponible en: www.corteidh.or.cr. Consultado: 5 de febrero de 2012.

VALENZUELA, José Manuel. **Trazos de sangre y fuego: Bio-Necropolítica y juvenicidio en América Latina.** 1ª Ed. Cap. 1. pp.50-73. México: Calas, 2019.

VICIEDO, Consuelo; ROQUE, Omar. **Educación para la paz y los derechos humanos en Cuba socialista.** [ponencia]. Pedagogía 2009. Cuba: Ciudad de La Habana, 2009.

O FOMENTO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA COMO FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Elvira Maria P. P. Ribeiro Parente⁵⁴

Letícia Lavorini Missori⁵⁵

Simone Gomes de Melo⁵⁶

RESUMO

As escolas que têm por intenção uma convivência ética devem nortear suas ações pautando-se em valores como o diálogo, a justiça, a cooperação, o respeito e a solidariedade. O objetivo deste trabalho é discutir possibilidades para o fomento da convivência ética no espaço escolar, reconhecendo-o, também, enquanto função social desta instituição. Foi realizada uma revisão de literatura de estudos clássicos e contemporâneos sobre a temática, além da apresentação de propostas de planejamento participativo e transformação coletiva da convivência. Considera-se que propostas efetivas de fomento à convivência ética devem envolver o currículo, as relações interpessoais e a cultura da instituição, além da participação de diferentes atores, com ênfase no protagonismo estudantil e comunitário.

Palavras-chave: Convivência ética. Função social da escola. Valores morais. Violência na escola. Participação.

THE PROMOTION OF ETHICAL COEXISTENCE AS A SOCIAL FUNCTION OF THE SCHOOL

ABSTRACT

Schools whose intention is ethical coexistence should guide their actions by values such as dialogue, justice, cooperation, respect and solidarity. The aim of this paper is to discuss possibilities for fostering ethical coexistence in the school space, recognizing it, also, as a social function of this institution. A literature review of

54 Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: elvirapribeiro@gmail.com.

55 Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: leticialavorini@yahoo.com.br.

56 Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: simone.gomes.de.melo@gmail.com.

classical and contemporary studies on the theme was carried out, in addition to the presentation of proposals for participatory planning and collective transformation of coexistence. It is considered that effective proposals to promote ethical coexistence should involve the curriculum, interpersonal relationships and the culture of the institution, in addition to the participation of different actors, with emphasis on student and community protagonism.

Keywords: Ethical coexistence. School's social function. Moral values. Violence at school. Participation.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Não é de hoje que pesquisadoras e pesquisadores (PIAGET, 1998; PUIG et al., 2000; VINHA et al., 2018) têm reconhecido a função da escola, tanto no desenvolvimento cognitivo e da lógica quanto em favor das relações interpessoais que podem promover o desenvolvimento moral autônomo ao explorar as potencialidades como: cooperação, respeito mútuo, consciência moral, entre outras. Para isso, indicam a importância de se promover avaliações e planejamentos participativos da convivência envolvendo diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Além disso, recomendam o uso de espaços para dialogar e de efetivo exercício de análise de situações diárias e hipotéticas para saber melhor lidar com elas ao vivenciá-las, assim como, lidar com os problemas em curso com parcimônia que cada situação assim merece.

Isso posto, a função da escola como instituição social que está além da aprendizagem dos conteúdos “clássicos” é evidente e ganhou ainda mais legitimidade no curso da pandemia Covid-19 com a educação remota emergencial. Notamos o quanto foi, e continua sendo, difícil a ausência do espaço escolar, não só por sua ambiência para o processo de aprendizagem, mas principalmente pela falta das relações presenciais que lá se dão.

Diante dessas considerações, este artigo justifica-se na medida em que a escola é um espaço de convivência por excelência. Além disso, vivenciamos uma conjuntura de expectativas de retorno às aulas presenciais pós-pandemia, na qual a convivência em nível público foi um dos fatores mais acometidos pelos isolamentos necessários. Desse modo, se faz necessário, um planejamento coletivo de ações que visem considerá-la como força motriz da instituição. Repensá-la, visa

avaliá-la, permitindo espaços sistematizados para discussão de modo a prevenir e também resolver problemas de forma assertiva.

Para encaminhar esse processo de reflexão sobre a convivência nas escolas, faz-se necessário qualificá-la. É preciso que nos perguntemos “Qual tipo de convivência almejamos?”. Considerando que o termo conviver pressupõe “viver com” é necessário enfatizar a dimensão do coletivo, ou seja, do que é comum para se viver bem. Para qualificá-la, nos apoiamos então, na definição de Ricouer (1993) sobre ética como a busca pela vida boa, para e com as outras pessoas, que segundo o autor ocorre em instituições justas. Nessa perspectiva, defendemos uma convivência com vistas ao bem comum, pautada em valores morais como o respeito mútuo, a cooperação, a justiça e a solidariedade, ou seja, uma convivência ética (VINHA et al., 2019).

Desse modo, o presente artigo objetiva discutir possibilidades para o fomento da convivência ética no espaço escolar, reconhecendo-o, também, enquanto função social desta instituição. Para este fim, utilizamos a metodologia da revisão de literatura a partir de importantes estudos na área da convivência escolar e da função social da escola, que permitiram o embasamento teórico deste trabalho.

Para atingirmos esse objetivo, organizamos o texto em três seções. Na primeira, denominada “Histórico da função social da escola”, abordamos o papel desta instituição desde os tempos antigos até a sociedade atual, abordando, também, uma breve discussão sobre a função social da família. Na segunda seção tratamos sobre “O fenômeno da convivência na escola”, uma reflexão sobre a escola do presente e do futuro, preocupada ainda com a universalização e inclusão, mas com o olhar já direcionado ao convívio. Já na terceira seção, intitulada “Possibilidades de fomento da convivência ética na escola: o planejamento participativo e a transformação coletiva”, apresentamos algumas propostas de promoção da convivência ética no espaço escolar desenvolvidas por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros.

HISTÓRICO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Muitos são os desafios que atravessam a convivência no cotidiano escolar. A busca por possibilidades de ação diante desses desafios perpassa pelo reconhecimento do contexto educativo em nível micro e macro. No nível micro são necessários diagnósticos da realidade para uma construção sistemática e participativa de planos de ações para o enfrentamento das situações desafiadoras que aquela instituição

vivencia. No entanto, a escola não pode ser vista como uma instituição deslocada da sociedade, por isso a importância de reconhecê-la em seu nível macro. Nesse nível é importante a compreensão acerca da função social atribuída à instituição escolar e familiar. Isso porque, essas funções norteiam e são norteadas, de maneira dialógica, pela concepção que os sujeitos têm e como atuam com/para elas.

A primeira constatação quando nos referimos à função social da escola é a de que ela não é estática, uma vez que, se transforma no decorrer dos tempos e está amplamente associada ao contexto histórico e econômico dos diversos momentos. Silva e Weide (2014) reforçam essa percepção indicando que a realidade social está em constante mudança, por isso precisa ser analisada de maneira dinâmica considerando cinco fatores: os acontecimentos, os cenários, os atores, as relações de força e a articulação entre estrutura e conjuntura. A inserção desses fatores demonstra que a função social da escola é também um espaço de disputa de poder em que se evidenciam as concepções de sociedade que se pretende construir. Nessa perspectiva, autores como Gauthier e Tardif (2010), Silva e Weide (2014) e Scárdua (2014) fazem um levantamento de grandes momentos que geraram revoluções na educação e que influenciam a função atribuída à instituição escolar. Escolhemos dentre os vários marcos de mudança na educação, quatro que consideramos significativos para o objetivo deste texto.

O primeiro marco que colocamos luz diz respeito aos primórdios da educação e à revolução realizada pelos escribas, na sociedade egípcia, em que se começou a busca sistematizada pelo conhecimento. Essa revolução influenciou a sociedade grega e romana antiga, bem como, a criação da escola atribuída ao período medieval em que houve a supremacia do poder da igreja sobre o Estado, tornando esta instituição como o lugar para sistematização dos conhecimentos heterogêneos, antes transmitidos em diversos lugares. Segundo Gauthier e Tardif (2010, p. 61) a escola era tida como “o lugar em que diferentes mestres perseguem um mesmo objetivo de conhecimento devotado à moralidade e à conversão ao cristianismo”, um local para aqueles que detinham privilégios. A sua função era a manutenção do *status quo* que acompanhava aqueles que detinham o poder da informação (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Outra grande revolução das ideias pedagógicas ocorreu nos séculos XVII e XVIII com o nascimento da Pedagogia e a entrada do Estado na escola, conduzindo assim à progressiva retirada do poder da igreja sobre essa instituição. Essa

entrada foi fortemente influenciada pelos ideais de democracia provenientes da independência americana, bem como da liberdade, igualdade e fraternidade vindos da Revolução Francesa e das ideias discutidas pelos grandes filósofos do século das luzes. Unido a isso temos o nascimento da pedagogia que foi fortemente influenciado pelo maior número de crianças que iam à escola e com isso os novos problemas que surgiam exigindo novos tratados pedagógicos para além dos processos doutrinadores de outrora (GAUTHIER; TARDIF, 2010). A função social da escola passa a ter que considerar a necessidade de educar todos aqueles que ingressaram, buscando superar a elitização fortemente perpassada no período anterior e a inclusão excludente das crianças de classes menos elitizadas.

Um terceiro marco importante foi a passagem da pedagogia tradicional à pedagogia nova que aconteceu entre o fim do século XIX e o século XX, reforçando a necessidade de uma escola mais humanizada que tentasse de fato incluir a todos. Esses ideais foram fortalecidos pela criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1945 e pela sua proposta de universalização do ensino, principalmente em países subdesenvolvidos, cujas taxas de crianças fora da escola eram muito altas.

No Brasil, essas ideias chegaram no século XX, com o movimento dos Pioneiros da educação escolanovista. A proposta era de uma escola nova, em que o sujeito fosse atuante na construção dos seus processos. A instituição escolar tinha o propósito de vincular suas aprendizagens para a vida prática, seguindo a perspectiva de Dewey. Segundo Silva e Weide (2014, p. 19) “a educação, para os Pioneiros, carecia de finalidade no projeto de uma nova sociedade, finalidade essa que se revelaria e sustentaria em novos fundamentos filosóficos e científicos da educação”. Ela começa assim a combater os pressupostos tradicionalistas que enfatizam o individualismo e elitismo, a abordar a educação para paz e a focar na construção de consciências coletivas.

Após a grande influência do movimento escolanovista, a função social da escola é impregnada pela crescente industrialização no Brasil e no mundo, que traz para a educação uma corrente tecnicista gerando uma nova função da escola vinculada ao trabalho. Essa corrente mais mecanicista vigorou por bastante tempo e tinha o objetivo de formar pessoas para o processo produtivo, sem ênfase na construção de um pensamento crítico (SCÁRDUA, 2014). Vale ressaltar, que esse é um movimento que ainda vigora nos dias atuais e segundo a autora pode estar

associado a um dualismo instaurado, de modo que, a educação técnica profissional acaba abarcando mais os filhos da classe trabalhadora, enquanto as universidades ficam direcionadas à elite.

Retomando o olhar para um nível mundial, a Unesco começa a lutar contra as diversas formas de discriminação, sejam elas de gênero, raça, bem como, buscar o enfrentamento das violências. São colocadas assim na agenda do mundo questões fundamentais para possibilitar uma universalização na escola para todos, que valorize as diversidades. A abertura para essa agenda de discussões é um marco importante de revolução da educação, que influencia na função da escola como instituição que precisa atuar de fato para a inclusão de todos aqueles que antes não eram vistos como de sua responsabilidade. Com esta revolução acredita-se que uma educação de qualidade precisa ser inclusiva e levar em conta o ser e a situação social das crianças. Para isso é importante compreender que a instituição escolar faz parte de um sistema mais amplo, de garantia de direitos fundamentais e precisa do apoio de políticas sociais que estejam também voltadas para a diminuição das desigualdades que só se multiplicam. Há nesse período uma forte influência dos ideais freirianos, que segundo Silva e Weide (2014) trazem novamente a visão da escola atrelada ao contexto da sociedade e do estudante, tendo como foco a promoção humana e as transformações sociais.

Influenciada por essa dinâmica, nos tempos atuais, a função social da escola começa a abarcar o seu compromisso com o valor da justiça por equidade, em que não são oferecidas apenas a igualdade de oportunidades, mas que se preocupa com os processos no interior do ambiente escolar. As discussões sobre os aspectos socioemocionais ganharam lugar de destaque nos últimos anos, buscando contemplar um sujeito que não é só cognitivo, mas integral, que tem na convivência com o outro a oportunidade de se desenvolver. Um exemplo desse enfoque é a presença da temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o mais recente documento de orientação curricular nacional que dá ênfase ao desenvolvimento das competências socioemocionais e às questões que permeiam a convivência e as relações interpessoais, em pelo menos três das 10 competências gerais a serem desenvolvidas pela Educação Básica, a saber:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

As competências gerais acima listadas demonstram que a BNCC propõe a educação de um sujeito integral (cognitivo, afetivo e social). Essa percepção mais ampliada da função social da escola começa a gerar discussões sobre a função social de outra instituição educativa, a família.

A função da família também não é estática e foi mudando com o decorrer dos tempos. Nogueira (2006) retrata que a estrutura da família foi sendo modificada e com isso a função que ocupa na educação das crianças e a sua relação com a instituição educativa também.

A concepção mais recente, de parceria entre estas instituições, visa contemplar a integralidade do sujeito que é, ao mesmo tempo, estudante, filha ou filho. A ideia de parceria objetiva superar a dicotomia de funções que antes pareciam ser separadas por um muro, no qual a família ou a escola só podiam ir até o limite da outra, desconsiderando assim a totalidade do sujeito quando está nestas duas instituições.

Vale ressaltar que a família é uma instituição de socialização das crianças e jovens em nível privado, enquanto a escola é também uma instituição de socialização, mas em nível público. Isso porque é na escola que se reúnem pessoas de

diferentes famílias, que carregam pontos de vista, valores e ideais diferentes. Por isso, o fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade é uma mola propulsora para o alcance das transformações sociais almejadas com a educação.

Segundo Nogueira (2006) esta ideia de parceria é fruto de uma construção coletiva destas duas instituições, pois as pesquisas apontam os benefícios da participação familiar para garantia das aprendizagens das crianças e jovens. No entanto, o discurso da parceria está muito mais consolidado do que a prática de fato pelas duas instituições. Na busca por superar esse desafio é fundamental a compreensão da escola e da família em uma dimensão ativa, em que ambas as instituições lutem pela democracia, interação e participação de todos da comunidade nos espaços escolares.

Considerando as discussões realizadas até aqui é possível perceber que o histórico da função social da escola passou e ainda passa por transformações muito estimuladas pelo que a sociedade requer dela, esperando que a instituição escolar atue de maneira passiva, apenas reproduzindo a sociedade vivida. Se houver a permanência da perspectiva de uma função social de passividade, a escola ficará refém de uma estrutura, seja social, ou econômica, ou religiosa etc. Percebemos também o quanto é recente a percepção consciente de que faz parte da função social da escola atuar de maneira ativa na transformação da sociedade. Assim sendo, é preciso atenção a este histórico para que a escola seja de fato para todas e todos, de modo que, as vozes esquecidas e aquelas escondidas possam ser ditas e ouvidas. Pode-se dizer que a função da escola é também essa: não ser dominada por aquilo que desejam que ela seja, funcionando como um molde para a sociedade, mas ser ativa, contribuindo para a transformação desta mesma sociedade, almejando que seja mais justa, respeitosa, solidária, democrática, enfim, ética.

O FENÔMENO DA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Pensando a escola como um espaço privilegiado para que ocorra a convivência entre pessoas em nível público é necessário analisar sobre de como se dá este fenômeno. Quais são as características da convivência escolar? Qual convivência queremos? Será que o conflito é um perigo ou uma oportunidade? A violência escolar existe mesmo? Quais são suas características? Nos próximos parágrafos refletiremos a partir destes questionamentos.

A convivência escolar é um fenômeno complexo marcado pelo encontro da diversidade de ideias, de pontos de vista e de querereres, sendo necessário pensar princípios que possam fundamentar as relações de boa convivência entre pessoas atravessadas por tantas diferenças. Vale ressaltar que, esses princípios precisam estar baseados em valores que conduzam à boa convivência desejada. Compreendo a ética como a busca pela vida boa, não só para uma pessoa, e sim dessa pessoa com e para o outro, em instituições que são justas (RICOEUR, 1993) chegamos a conclusão de que o desejo da boa convivência perpassa pela busca de que ela seja cada vez mais ética.

Segundo Vinha et al. (2019, p. 18) “a convivência ética ocorre com sujeitos autônomos, portadores de uma consciência crítica, que, baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições”. A escola que busca uma convivência ética deve promover o desenvolvimento da autonomia moral das pessoas que ali convivem. De maneira dialógica, Martinez et al. (2003) explicam que existem dimensões do trabalho voltadas à autonomia moral que contribuem para a convivência ética na escola. Antes de adentrarmos nas dimensões, definiremos o que se entende por autonomia moral.

Puig e Martín (2010) definem autonomia moral como uma regulação de seu próprio comportamento, estabelecendo sua trajetória de vida, ao mesmo tempo, trata-se de uma condição de vida visando a felicidade. Quando falamos em autonomia moral não é apenas uma visão individual do ser, mas sim dele em relação aos outros com quem convive. Piaget (1994, p. 297) explica que “[...] nesse sentido que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo”, ou seja, ao conviver com o outro toma consciência de si e se autogoverna. Nesse ínterim, há a oportunidade de cooperação entre pares, ou melhor, com colegas de faixa etária similar. Assim, neste “operar” juntos respeitam-se mutuamente uns aos outros, de modo que o respeito é dado, porém, também é exigido em igual medida entre eles. O pesquisador salienta que somente em um ambiente em que se faça presente a cooperação, diálogo, discussão sobre as questões do dia a dia é que pode levar pessoas a desenvolver a autonomia. De modo que, relações assimétricas, marcadas pela coação, apenas fortalecem a submissão ou o esforço por burlar as regras.

Retomando as discussões de Martinez et al. (2003) são três as dimensões do trabalho com a autonomia moral na escola que contribuem para a promoção da convivência ética, as relações interpessoais, as tarefas curriculares e a cultura

escolar com o espaço comunitário. A qualidade das relações interpessoais que ocorre entre as pessoas da equipe educativa, com seus professores, gestores, funcionários para com seus alunos, assim também, na forma de uma cultura de acolhimento, reconhecimento, disposição e disponibilidade para uma relação respeitosa. Já as tarefas curriculares precisam acontecer com a intenção de desenvolver um espaço na escola que seja de apropriação racional da moral, destinando um espaço e um tempo para isso na grade curricular, desenvolvendo um trabalho intencional acerca da convivência. A cultura escolar, no sentido de a escola oferecer espaços institucionais que incitem a prática de valores morais, fomentando hábitos e atitudes que incluam o espaço comunitário.

O espaço comunitário é o trabalho na e com a comunidade, permeando uma discussão da moralidade que ultrapassa os muros escolares. Nesse espaço, a metodologia da aprendizagem-serviço é um exemplo, caracterizada por estudantes aprenderem realizando um serviço à comunidade. A ideia do serviço surge a partir de uma necessidade social, ao desenvolvê-lo o aluno aprende conteúdos, valores e competências, preferencialmente aqueles que já constam em seu currículo. Os processos de aprendizagem e de serviço precisam ser bem articulados e visam que o aluno aprenda agindo perante uma necessidade real e melhore os problemas que as pessoas do território da escola enfrentam. Ou seja, estudantes têm a possibilidade de melhorar a qualidade de vida de seu entorno, ao passo que, modificam a si mesmos e ressignificam a aprendizagem escolar (MARTÍNEZ; PUIG; TRILLA, 2003).

Considerando as três dimensões acima descritas é possível fomentar de maneira dialógica o desenvolvimento de sujeitos e a convivência ética, o que não quer dizer que a escola será um espaço livre de problemas entre eles. Isso porque todos são atravessados por um conjunto de características que em alguns eixos os unem, mas que também os diferenciam e os singularizam. As diferenças de valores e princípios, por exemplo, ocasionam conflitos, tão comuns nas instituições escolares e que podem ser vistos pela equipe educativa ou como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento moral, buscando relações mais justas e respeitadas ou como fonte de perigo, por isso, não raro, quando visto assim, há uma tentativa de afastar essas situações da escola (VINHA; TOGNETTA, 2008).

Quando a escola assume que os conflitos fazem parte da convivência e podem ser oportunidades de aprendizagem, ela passa a agir e considerá-los como

parte importante da promoção de uma convivência ética. Marques et al. (2017, p. 65) reforçam essa concepção quando afirmam que “é o conflito que permite a divergência de ideias e de valores, o que pode levar ao reconhecimento mútuo e à estimulação de valores como a solidariedade e a tolerância”. Os problemas de convivência nascem dos mais diversos conflitos e podem ser, portanto, oportunidades de nos desenvolvermos e nos tornarmos mais respeitosos, empáticos, justos, tolerantes e solidários.

Segundo Vinha et al. (2019), os problemas de convivência são variados e como tal precisam ser considerados pela escola. Para os autores, há dois grandes tipos de manifestações dos problemas de convivência na escola: as violentas e as perturbadoras. As primeiras são representadas pelo conjunto de violências duras que envolvem o ambiente escolar como, por exemplo, as agressões físicas, racismo, *bullying*, *cyberbullying* etc. O segundo grupo, o das manifestações perturbadoras, diz respeito às situações que abalam a ordem do cotidiano escolar, mais pela frequência e intensidade do que pela gravidade. Fazem parte desse grupo a indisciplina, as transgressões e as incivildades, por exemplo.

Ao tratar manifestações violentas com as mesmas estratégias que são tratadas as manifestações perturbadoras, considerando-as como equivalentes, a escola corre dois grandes riscos. O primeiro é o de banalizar e diminuir a gravidade das situações violentas, ao atribuir a ela o mesmo tratamento que se dá em casos de regras convencionais, por exemplo, do uso do boné. A pergunta que deveria ser feita era: qual princípio é ferido quando um jovem desobedece a regra e usa boné na escola? Se a resposta for por uma convenção, não se deve agir com o mesmo rigor que se age com uma regra que fere um princípio moral, como em caso de *bullying*, por exemplo, em que os princípios do respeito à dignidade humana, à integridade física e ao sujeito social são fortemente atacados. Seria como colocar em um mesmo nível de importância princípios voltados ao bem comum, aos direitos humanos e princípios convencionais.

O segundo risco que a escola corre é aumentar a percepção sobre a violência por parte de quem a vive, o que influencia diretamente no clima escolar, já que este reúne o conjunto de percepções e expectativas dos sujeitos que vivenciam aquele espaço (VINHA et al., 2016). As notícias sobre o aumento de violências na escola costumam incluir os dados de indisciplina e incivildade, por exemplo, o que faz disparar as estatísticas e a percepção de que este índice só cresce.

É importante ressaltar que não há aqui uma tentativa de negar ou minimizar as violências que existem na escola, mas de reconhecê-las como um fenômeno específico para justamente conseguir agir de maneira assertiva na busca pela transformação da cultura escolar que visa uma convivência mais ética. Ampliando a busca pela compreensão desse fenômeno, Abramovay et al. (2012) refletem sobre a existência de múltiplas violências na escola e definem três tipos: as microviolências, mais frequentes no cotidiano das escolas; a violência simbólica, definida como uma forma de dominação em que atuam os mecanismos e símbolos de poder e as violências duras que estão ligadas ao código penal.

Alguns exemplos de violências encontrados por Abramovay et al. (2012) em uma pesquisa com educadores de cinco regiões do Brasil foram: as agressões verbais, tidas como as mais corriqueiras e banalizadas; as ameaças indicadas como causadoras de danos físicos, morais e psicológicos, enquadradas como violências duras por estarem no código penal; as violências físicas como as que têm mais visibilidade na escola, seja pelo modo visível que acontecem, ou pelos danos físicos que causam; a presença de armas com uma forte atuação na sensação de insegurança e portanto no clima da escola; por fim, a discriminação de pessoas com deficiência, pretas, pobres, homossexuais, que se manifestam de forma explícita ou velada. Abramovay et al. (2018) trazem também a automutilação e o suicídio como violências que a escola precisa dar conta, ao menos para encaminhar para outras instituições.

O fato é que essas manifestações não surgem na escola de uma hora para outra, nem devem ser tratadas como um fenômeno individualizado, em que a culpa é atribuída apenas às crianças e adolescentes envolvidos. Elas fazem parte de um conjunto de violências estruturais que constituem e são constituídas pela nossa sociedade. São também institucionais, ou seja, determinadas pela estrutura das escolas. Essa concepção indica que a escola não é mera reprodutora das violências que acontecem na sociedade, já que é também produtora de muitas delas (ABRAMOVAY et al., 2012).

Essa perspectiva está de acordo com as propostas de Charlot (2019) quando indica que existe uma diferença entre a violência na escola, da escola e a violência escolar. A primeira vem de fora para dentro e está ligada à ideia de justiça e de polícia; a segunda reflete sobre a escola como uma instituição que perpetua uma violência simbólica e a terceira, a violência escolar, é vista como um problema pedagógico, do funcionamento dessa instituição.

Para compreender a ampliação desses fenômenos, ou até mesmo da barbárie, na sociedade como um todo e na escola, Charlot (2019) aponta a necessidade de se olhar para uma questão antropológica, ou seja, de concepção de ser humano e para a dialética entre “desejo” e “norma” que o constitui. Para o autor, não existe hoje uma pedagogia contemporânea baseada em uma regulação antropológica entre desejo e norma. O que temos hoje na educação são ações ainda ligadas às pedagogias tradicionais – contra o desejo e mais a favor das normas – ou novas – mais a favor dos desejos do que das normas. Além disso, cada vez mais, atualmente a regulação pela norma dá lugar a uma regulação pelo mercado, que valida a concorrência. O autor argumenta que, a inexistência de uma norma antropológica nesse processo faz com que se aumente a violência e surjam novas formas de barbárie.

Vinha (2021) ressalta que diante da percepção do aumento da violência na escola e partindo da concepção reducionista do fenômeno que é proposta no país, há uma inserção cada vez mais intensa e frequente da polícia na escola, o que fortalece o apoio da população às escolas militarizadas. No entanto, esta é uma proposta que não dá conta de transformar as culturas formando pessoas mais autônomas. Isso porque a ampliação do controle, apenas pelo medo da punição, caminha na contramão do desenvolvimento moral, já que a regulação é feita pela autoridade externa, pela coerção e imposição do poder, nesse caso, ampliado pela força de polícia. Essa proposta, na verdade, é profícua para a manutenção da violência simbólica, institucional e estrutural das escolas.

A violência pode ser compreendida como um contravalor, ou seja, como contrária aos valores morais que regem uma convivência ética, democrática e baseada no diálogo (MARQUES et al., 2017). Por isso, as ações de promoção desta convivência são também formas de enfrentamento da violência. Essas ações podem acontecer tanto quando há a falta de adesão ao valor e a violência se manifesta nos conflitos, quanto de maneira preventiva em ações intencionalmente pensadas, inseridas no currículo e na dinâmica institucional que permitam a aquisição desse valor.

A partir dessas considerações é possível compreender que a convivência escolar é um fenômeno permeado pela complexidade dos mais diversos sujeitos que a compõem. Para lidar com esse fenômeno é importante reconhecer e diferenciar os problemas que dele fazem parte e buscar estratégias para lidar com eles por meio de ações que contemplem não só as dimensões interpessoais, mas também as dimensões curricular e cultural da instituição, incluindo a comunidade. Para isso é preciso

que a instituição educativa reconheça sua função ativa na transformação da sociedade desejada, atuando no fomento de uma convivência ética que promova maior adesão aos valores morais pelos sujeitos que fazem parte da comunidade educativa.

POSSIBILIDADES DE FOMENTO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA: O

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A TRANSFORMAÇÃO COLETIVA

Até aqui discutimos e analisamos teoricamente os argumentos que mostram a importância de a escola reconhecer e agir considerando como sua função social o fomento à convivência ética. Compreendemos, no entanto, que pensar os caminhos para realização desse fomento é um desafio. Por isso, como possibilidades de inspiração apresentaremos alguns projetos e programas já desenvolvidos no Brasil que buscam a atuação das escolas numa perspectiva formativa e transformadora, com vistas a uma promoção de culturas de paz, e a convivência ética.

Segundo Silva e Weide (2014, p. 50) “toda ação escolar, inclusive a gestão, sempre está relacionada a um modelo de escola, de sociedade e de mundo”. As ações escolares representadas pelas intencionalidades educativas são reflexo do ideal de sociedade a que se chegar. Para pensar nessas ações é importante que seja realizado um diagnóstico, que quando acontece de maneira participativa, envolve a comunidade escolar no levantamento dos desafios e na sua superação.

Segundo Abramovay et al. (2018), o planejamento participativo envolve diversos instrumentos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, que permitem um reconhecimento, pelos próprios sujeitos da instituição, dos principais desafios daquela comunidade escolar. A partir desse levantamento exploratório é possível que os sujeitos construam um plano de ação que leve em conta a hierarquização dos problemas percebidos, para que sejam pensadas soluções coletivas com ações efetivas por parte dos vários grupos que compõem a escola.

Um modelo de planejamento participativo foi proposto como metodologia por Abramovay et al. (2016) no Programa de Prevenção à Violência nas Escolas desenvolvido por oito meses em sete capitais do Brasil. O programa visava a diminuição das violências e melhoria do clima escolar, por meio do incentivo à participação ativa de jovens que atuavam como monitores sob a orientação de professores mediadores. Esse projeto contou com a realização de capacitação para técnicos da Secretaria de Educação, professores mediadores e jovens monitores. A capacitação subsidiava os jovens para que realizassem a aplicação e a análise

de um questionário, bem como, a observação participante da escola e seu entorno, no que diz respeito às violências. Os resultados do programa mostram que os participantes percebiam as diversas violências que permeiam a escola, apontando também que nem sempre elas eram banalizadas, mas muitas vezes são silenciadas pelo medo e desencanto de que ela fosse impedida.

Com o desenvolvimento do programa, os participantes também perceberam que são muitos os que se incomodam com as violências percebidas e desejam uma escola diferente. Sobre a realização de um programa com a metodologia de planejamento participativo as autoras refletem que:

Os jovens ao se exercitarem como pesquisadores, mais que acusar o outro, o colega, como agente de violências e se queixar de destratos por professores e diretores, sugerem que se há vitimizações, há cumplicidades se a escola ignora os fatos e as denúncias, o ambiente escolar não induz a um clima de bom relacionamento. Os que se sentem vitimizados deveriam denunciar, debater e propor ações permanentes em que se sintam como vigilantes ativos contra violência (ABRAMOVAY et al., 2016, p. 11).

Buscando uma perspectiva propositiva, monitores e mediadores, além de participarem de todo o processo de diagnóstico, produziram listas de recomendações para o enfrentamento às violências demonstrando avanço na percepção crítica quanto a esse fenômeno e necessidade do trabalho com convivência. As autoras fazem uma reflexão sobre a necessidade de investimento em políticas macro, que permitam a operacionalização de conhecimentos e das ações que promovam mudanças.

O programa acima relatado reflete a função social da escola quanto ao fomento da convivência ética, na medida em que propõe a participação dos próprios sujeitos da instituição educativa no reconhecimento das violências e na proposição de formas para seu enfrentamento. A realização de formações sobre o tema pode ser vista como uma ação preventiva que lida com os conflitos de forma construtiva por meio do diálogo como alternativa à violência. O programa, portanto, abre os caminhos para que a temática continue sendo abordada pela instituição,

ainda que não tenha relatado se houve uma continuidade e efetivação das propostas indicadas nas listas ou maior envolvimento da comunidade.

Um outro exemplo de projeto que visou de forma participativa o fomento a culturas de paz, ética e democracia foi relatado por VINHA et al. (2018). Denominado: “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”, o projeto continha ações sistematizadas e contínuas sobre os aspectos que atravessam a convivência nas escolas, considerando os sujeitos das instituições como partícipes ativos na construção do processo. A proposta realizada em dez escolas do estado de São Paulo desenvolveu-se em acompanhamento dos pesquisadores por dois anos e contou com uma avaliação inicial do clima escolar para o planejamento das ações nas vias: curricular, pessoal e institucional. Além disso, foram incluídas ações que buscavam favorecer a inserção da temática dos valores sociomoraes no currículo, a formação de professores, a construção de um ambiente cooperativo e a criação de espaços planejados para a resolução de conflitos e reflexão sobre sentimentos.

Para avaliação inicial do clima escolar, foram coletadas as percepções de professores, estudantes e equipe gestora, por meio de um questionário. Depois, a análise do resultado foi feita pelos próprios respondentes, de modo que foram discutidos os aspectos positivos e os negativos do clima escolar. Na formação geral com professores, gestores e funcionários, foi possível privilegiar temas que se mostraram mais frágeis nos resultados do clima escolar, atuando assim, mais dedicadamente nas questões problemáticas. Foram exemplo de temas discutidos nos encontros formativos: a comunicação construtiva; regras e tipos de conflitos e as formas de lidar com eles, da abordagem com as famílias diante de seus cometimentos; *bullying*, *cyberbullying*; avaliação formativa; a construção da personalidade ética e o papel da escola; características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, entre outras (VIVALDI, 2020).

Além disso, desde o início houve a inserção de uma disciplina semanal com o tema convivência ética na rotina dos alunos para que pudessem discutir questões específicas do tema por meio de filmes, notícias ou dilemas morais. Nesse horário eram realizadas também, quinzenalmente, as assembleias de classe, ou seja, um momento deliberativo para análise, discussão e encaminhamentos de situações coletivas da turma. Os professores que ministravam a disciplina recebiam uma formação ainda mais específica, eram os chamados: professores-tutores, que se

dedicavam ainda mais no entendimento sobre o funcionamento das assembleias e se aprofundavam nos conhecimentos da formação geral (VINHA et al., 2016, 2018).

Com vistas a maior participação estudantil foram implementadas também as Equipes de Ajuda que são grupos de jovens escolhidos por seus pares para atuarem conjuntamente na prevenção de situações de *bullying* e outras formas de violência, bem como, no apoio aos colegas que necessitam (LAPA, 2019). Para Tognetta et al. (2017), o *bullying* é um problema moral e precisa de um conjunto de intervenções específicas pois tem características próprias que o diferencia de outras formas de violência, são elas: a frequência; a diferença de poder entre autor e alvo; a intencionalidade; acontecer entre pares e ter uma plateia de espectadores que apoiam. Romera et al. (2011) ressaltam que esta violência está presente em todas as escolas e afeta não só a qualidade das relações e da convivência, mas também o desenvolvimento escolar dos envolvidos, afetando o clima escolar como um todo.

Tognetta et al. (2019) indicam que as Equipes de Ajuda fazem parte de um Sistema de Apoio Entre Iguais (SAIs) e que ainda não recentes as propostas de implementação no Brasil. Apesar disso, já é possível analisar qualitativamente os benefícios desses grupos para um clima escolar mais positivo. Para as autoras, essa é apenas uma das propostas de intervenção que deve estar aliada à construção de um projeto *antibullying* mais amplo, duradouro, com ações institucionais, curriculares e pessoais para dar conta de atuar nas diversas frentes desse problema. Vale ressaltar que hoje é um requisito legal as escolas terem uma proposta *antibullying* e de fomento da cultura da paz (BRASIL, 2015).

O programa acima descrito colabora para a percepção de caminhos que orientam o fomento à convivência ética nas escolas na medida que contempla uma possibilidade de transformação da cultura escolar observando as três dimensões do trabalho com convivência (interpessoal, curricular e cultural da instituição) promovendo tanto ações preventivas quanto de atenção aos problemas de convivência, bem como dando ênfase à participação estudantil.

Outro projeto que inspira caminhos é o proposto por Bozza (2021). A autora desenvolveu uma pesquisa-ação na qual tratou especificamente dos problemas de convivência virtual, cada vez mais presentes com a difusão da cibercultura.

Segundo Charlot (2019), a cibercultura prometia um avanço da sociedade, mas trouxe principalmente o ódio nas redes, as *fake news*, o *cyberbullying* entre outros problemas da convivência virtual. O *cyberbullying*, assim como o *bullying*, se

configura como uma violência entre pares, intencional, em que há diferença de poder entre alvo e autor. No entanto, por acontecer no espaço virtual possui algumas diferenças: os espectadores são ampliados e podem até ser desconhecidos, considerando o ambiente em que a situação acontece; não há a necessidade de frequência, pois algo que é postado na rede já se torna frequente devido a possibilidade de compartilhamentos e visualizações (BOZZA; VINHA, 2016).

Em seu projeto de intervenção, Bozza (2021) elaborou uma proposta curricular e realizou aulas com estudantes do Ensino Fundamental II que possibilitaram a reflexão e a construção de repertório por parte dos jovens sobre a convivência virtual e como lidar com o *cyberbullying* e outras agressões virtuais, como o *sexting*, o discurso de ódio, o linchamento virtual, o *cyberstalking*, entre outros. A proposta de inserção da temática no currículo foi resultado de um longo estudo sobre as agressões virtuais que contou com o levantamento inicial de outros programas internacionais existentes (BOZZA; VINHA, 2016).

Diante dessas reflexões é possível identificar que muitas são as possibilidades de lidar com a questão das violências e demais problemas de convivência na escola a partir de uma perspectiva construtiva e formativa, trabalhando de maneira intencional o fortalecimento dos valores sociomoraes que irão sustentar uma convivência mais ética nas instituições. Nesse sentido, a construção de projetos e programas que partem das reais necessidades da escola é pré-requisito para que eles sejam de fato bem-sucedidos, segundo os estudos realizados por Menin et al. (2013).

A pesquisa das autoras supracitadas colabora com as discussões feitas até aqui pois apresenta características para que projetos relacionados ao tema dos valores sociomoraes ligados à convivência ética, sejam de fato bem-sucedidos. Menin et al. (2013) pesquisaram entre os anos de 2008 e 2010, junto às secretarias estaduais de Educação dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de todos os estados do Brasil, projetos de educação em valores sociomoraes, que consideravam bem-sucedidos. Foram coletadas 1.062 experiências, porém, após um longo processo de análise sob critérios da literatura da área, foi constatado que menos de 5% dos projetos, de fato, representavam experiências bem-sucedidas de educação em valores.

Foram indicadas pelas autoras algumas características-base dos projetos bem-sucedidos, são elas: as escolas assumirem esta dimensão como parte de sua função; a finalidade dos projetos ser voltada para uma conquista da autonomia moral e não apenas a reprodução passiva dos valores; a inclusão da dimensão do

trabalho com valores no Projeto Político-Pedagógico da escola; os projetos responderem a uma necessidade genuína da comunidade escolar; a necessidade do envolvimento e conquista dos diversos sujeitos do ambiente escolar; a capacidade da gestão em articular e envolver a comunidade e firmar parcerias; a participação ativa de estudantes (MENIN et al., 2013). Vale ressaltar que a primeira característica, em especial, reforça a defesa realizada nesse artigo, o fomento à convivência ética deve fazer parte também da função social da escola.

Nesse sentido, a ampla divulgação de projetos e programas como os elencados anteriormente, que partem de pesquisas assentadas nas reais necessidades das escolas, são essenciais para a construção no país de políticas públicas sérias e cientificamente validadas, bem como para o fomento da convivência ética, também, enquanto função social da escola.

No Brasil ainda são pontuais ou escassas políticas públicas que atendam às demandas do trabalho para a promoção de cultura da paz, por meio da construção participativa de uma convivência ética, democrática e de um clima escolar mais positivo. Mais ainda o trabalho atrelado a um serviço à comunidade, buscando desenvolver valores, competências e aprendizagens curriculares. Ainda, faz-se necessária maior implicação para que todos os integrantes da comunidade escolar sintam a importância do trabalho com convivência na escola e na comunidade.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve por objetivo discutir possibilidades para o fomento da convivência ética no espaço escolar, reconhecendo-o, também, enquanto função social desta instituição, levando em consideração a inclusão de todas e todos, o desenvolvimento da autonomia moral, assim como, ações que promovem o respeito mútuo, o diálogo coletivo e a participação estudantil.

A revisão de literatura realizada para este objetivo possibilitou conhecer contextos históricos que permearam e permeiam as várias ideias que influenciam na função social da escola. De forma mais recente, a necessidade de considerar o sujeito em sua integralidade reforça a importância de um trabalho voltado à convivência ética como uma dessas funções e de um planejamento participativo para a transformação coletiva, com vistas a uma mudança de cultura.

A escola é o local propício para que o trabalho relacionado aos valores democráticos aconteça e ela tem papel fundamental na formação dos estudantes, na

transformação da cultura, do pensamento coletivo, contribuindo para melhoria na qualidade das relações interpessoais.

Desse modo, é preciso reconhecer e saber diferenciar os problemas de convivência na escola para que as intervenções sejam assertivas, isto é, tendo relação direta com o problema ocorrido, distinguindo condutas perturbadoras de manifestações violentas. No caso da incivilidade, por exemplo, estas não ferem as regras, mas sim o que é esperado de uma boa educação. Assim, o problema incide na intensidade e frequência do quanto acontece, podendo gerar violência.

Pensar no jovem como sujeito de direito é um processo que deve considerar múltiplas dimensões, sendo fundamental valorizar as e os estudantes como sujeitos de fala, de pensamentos e ideias, e fomentar que atuem como protagonistas da luta por seus direitos. Ser jovem de direito hoje significa entender as juventudes como um grupo com características e necessidades próprias.

Para que a melhoria da qualidade da convivência possa acontecer, assim como a formação de pessoas mais autônomas, as instituições educativas devem fomentar a convivência ética e legitimá-la, também, como uma de suas funções sociais, não delegando apenas à instituição familiar o pressuposto da educação em valores, uma vez que é na escola que a convivência em nível público se amplia e estas instituições devem atuar em parceria. Para isso, é necessário sistematizar intencionalmente o trabalho com a convivência, de modo que as e os profissionais tenham espaços destinados à formação continuada na área da convivência, assim como, estudantes possam ter oportunidades de legitimar os espaços que favoreçam o desenvolvimento moral, construindo assim um ambiente ético e democrático, em que todos os sujeitos se sintam pertencentes na instituição na qual estejam inseridos.

Por fim, defender o fomento à convivência ética como uma das funções sociais da escola é compreender essa instituição em sua dimensão ativa e transformadora da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2016.

BOZZA, Thais Cristina Leite. **Adolescentes e interações on-line**: uma proposta de intervenção educativa visando à convivência ética virtual. 2021. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BOZZA, Thais Cristina Leite; VINHA, Telma Pileggi. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. **RIAEE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2016, v. 11, n. 2, p. 984-1004.

BRASIL. Presidência da República. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying**: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira. 2019. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181907>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MARQUES Carolina et al. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017.

MARTÍNEZ, Miguel Martín et al. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, Espanha, 2003, v. 15. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponível em: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71938/Escuela,_profesorado_y_educacion_moral.pdf;jsessionid=57A9607D-8DB60A2E5108903FE0A1053A?sequence=1>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MENIN, Maria Suzana de Stefano et al. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jul-dez, 2006, v. 31, n. 2, p. 155-169.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josep Maria; MARTÍN, Xus García. **Competencia en autonomía e iniciativa personal**. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

PUIG, Josep Maria et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RICOUER, Paul. Le “soi” digne d’estime et respect. In: AUDARD, C. (Org.). **Le respect**. De l’estime à la déférence: une question de limite. Paris: Éditions Autrement, 1993. p. 88-99.

ROMERA, Eva María et al. Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. **Psychosocial Intervention** [online], Madrid, 2011, v. 20, n. 2, p. 161-170.

SCÁRDUA, Martha Paiva. Um Capítulo Pós-Moderno para uma Educação Moderna. In: CUNHA, Célio da et al. **A educação em novas arenas**: políticas, pesquisas e perspectivas. v. 1. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 369-403.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. A função social da escola. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Paraná: Unicentro, 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et al. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Iberoamericana**, Araraquara, jul./set. 2017, v. 12, n. 3, p. 1880-1900.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et al. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do *bullying* escolar. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, 2019, v. 24, n. 3, p. 397-410. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4506>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VINHA, Telma Pileggi. Desempenho em análise: infraestrutura e orçamento aparecem em pesquisas como fatores importantes para resultado positivo de colégios militares e escolas militarizadas. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, mar. 2021, 301. ed., p 76-81. Disponível em: <<https://revista-pesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VINHA, Telma Pileggi et al. **A convivência ética na escola**: programa de formação e transformação em instituições educativas. Trabalho apresentado no Congresso Internacional “Educación del carácter en Latinoamérica: retos y oportunidades”. Universidad de Navarra y la Universidad Austral. Pilar, Argentina, jun. 2018.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PucPR-Educere e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas-ciave**, Paraná, 2008, p. 11238-11250.

VINHA, Telma Pileggi et al. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2019.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, jan./abr. 2016, v. 27, n. 64, p. 96-127.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola**: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS CHANCES DE INCLUSÃO DOS JOVENS NO TRABALHO: UMA REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA RECENTE

Anna Luiza Frias Xavier⁵⁷

RESUMO

Pesquisas recentes demonstram que os jovens estão entre os grupos mais afetados pela crise causada pela pandemia da Covid-19. A partir de uma revisão sistematizada de literatura, objetivou-se analisar o que tem sido produzido no Brasil no último ano em relação aos impactos da pandemia nas trajetórias profissionais e nas chances de inclusão das(os) jovens brasileiros no trabalho. Foram analisados qualitativamente artigos publicados em periódicos científicos e pesquisas realizadas por entidades governamentais. Os estudos analisados revelam grande preocupação em relação à possibilidade de a atual recessão econômica causar impactos de longo prazo nas trajetórias profissionais de jovens brasileiros, principalmente naqueles que estão procurando ingressar no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Juventude. Covid-19. Trabalho. Impactos da pandemia. Futuro.

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE CHANCES OF INCLUSION OF YOUNG PEOPLE IN WORK: A SYSTEMATIC REVIEW OF RECENT LITERATURE

ABSTRACT

Recent research shows that young people are among the groups most affected by the crisis caused by the Covid-19 pandemic. From a systematic literature review, the objective was to analyze what has been produced in Brazil in the last

⁵⁷ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Estudante do curso de aperfeiçoamento em juventudes, educação e violência pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). E-mail: annaxavier96@gmail.com.

year in relation to the impacts of the pandemic on professional trajectories and on the chances of including young Brazilians in work. Articles published in scientific journals and research carried out by government agencies were qualitatively analyzed. The analyzed studies reveal great concern regarding the possibility that the current economic recession may cause long-term impacts on the professional trajectories of young Brazilians, especially those who are looking to enter the labor market.

Keywords: Youth. Covid-19. Work. Impacts of the pandemic. Future.

INTRODUÇÃO

Neste mês de março de 2021, o Brasil completa um ano desde a identificação do primeiro caso de Covid-19 no país e a declaração da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e há muito o que se refletir sobre os impactos da pandemia na juventude brasileira, sob os mais diversos prismas, entre os quais aqui trataremos de uma categoria fundamental na investigação sociológica da temática das juventudes: o trabalho. Pesquisas recentes desmistificam a ideia de que os jovens não foram afetados pela pandemia, por não pertencerem ao grupo de risco mais suscetível em termos de contrair o vírus da Covid-19 e possuírem menores chances de desenvolver casos graves da doença, quando comparado às faixas etárias mais avançadas. Estes estudos examinam dados recentes coletados sobre a população jovem brasileira para analisar evidências e demonstrar de que forma as juventudes brasileiras foram uma das parcelas da população que mais sofreram pelas consequências da pandemia.

Os dados recentes disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra à Domicílio (Pnad), revelam o atual cenário do mercado de trabalho no Brasil e permitem analisar como tem operado os processos de inclusão (e exclusão) dos jovens neste mercado em meio à crise da pandemia da Covid-19. Segundo os dados da Pnad Contínua referentes ao quarto trimestre do último ano de 2020, a taxa de desocupação do grupo de pessoas de 18 a 24 anos foi de 29,4%, patamar acima da média de desocupação da população brasileira no geral, estimada em 13,9%. Em relação ao contingente de ocupados, 11,2% deles correspondiam ao grupo de pessoas de faixa etária entre 18 e 24 anos. Em relação à evolução do nível de ocupação dos jovens desde o início da implementação da Pnad Contínua, em 2012, até o último ano de 2020,

para o grupo de 18 a 24 anos este nível passou de 59,7% em 2012 para 45,3%. Além disso, o percentual de jovens de 18 a 24 anos fora da força de trabalho correspondia a 23,6%.

O *insight* do problema de pesquisa deste artigo teve início a partir de uma matéria do jornal Nexo, publicada por Marcelo Roubicek (2020), que reúne dados sobre os efeitos de se formar durante uma crise econômica. A matéria demonstra, a partir dos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que as pessoas de 15 a 24 anos foram as mais afetadas pela recessão econômica da pandemia, não somente no Brasil como em diferentes lugares no mundo, sendo as primeiras a sofrerem seus efeitos, respondendo por boa parte das perdas de emprego que ocorreram nos meses de fevereiro e março de 2020. Além disso, a matéria cita um estudo de economistas de universidades dos Estados Unidos da América (EUA) e do Canadá, publicado em 2012 no *American Economic Journal*, que investigou os efeitos da formação superior em momentos de recessão, em comparação com quem se forma em momentos de expansão econômica. Este estudo demonstrou que, além dos efeitos de curto prazo, formar-se durante momentos de crise econômica pode manter salários menores por até dez anos após a formatura, além da formação de uma carreira com maior instabilidade.

A matéria também menciona um estudo da Universidade Northwestern e da Universidade da Califórnia que indicam que este início de carreira em um mercado de trabalho fragilizado produz consequências à saúde mental, potencialmente relacionadas com uma mortalidade mais alta e problemas de saúde ligados ao tabagismo, alcoolismo e má alimentação. De acordo com uma pesquisa publicada em 2019 por economistas do Insper, apresentada também por Marcelo Roubicek (2020), ao comparar pessoas que entraram no mercado de trabalho em municípios com taxa de desemprego alta a lugares em que o desemprego estava baixo, utilizando os dados dos censos demográficos do IBGE de 1970 até 2010, infere-se que estes efeitos negativos a longo prazo nas carreiras de quem se insere no mundo do trabalho em contextos de crise também estão presentes no Brasil e tendem a ser mais acentuados entre a população negra e entre as mulheres.

Diante do atual contexto de crise socioeconômica causada pela pandemia da Covid-19 e sua relação com as condições de trabalho da juventude, este estudo teve como base a seguinte pergunta: que literatura tem sido produzida no Brasil no último ano em relação aos impactos da pandemia nas trajetórias profissionais

e nas chances de inclusão das(os) jovens brasileiros no trabalho? Este estudo baseou-se em duas hipóteses: a) os efeitos da pandemia da Covid-19 atuam como redutores do “campo de possibilidades” na construção de trajetórias de vida de jovens brasileiros; b) a pandemia do Covid-19 tem como um de seus efeitos socioeconômicos a redução do escopo de oportunidades ocupacionais da juventude.

O objetivo deste estudo é realizar uma revisão sistematizada de literatura que forneça material bibliográfico para refletir sobre os impactos da pandemia nas chances de inclusão de jovens no trabalho e suas consequências para construção de trajetórias profissionais e projetos de vida. Estas reflexões são particularmente necessárias no contexto atual em que vem sendo disseminado o anticientificismo pelos agentes do Estado, dificultando a divulgação de informações confiáveis e proposição de políticas de enfrentamento à pandemia com o devido rigor que os estudos científicos especializados podem proporcionar às áreas da educação, saúde e economia.

Partindo disto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório da produção científica do último ano de 2020 sobre os impactos da pandemia da Covid-19 nas tendências em relação à inserção da juventude no mercado de trabalho, no que tange à publicação de artigos científicos em periódicos digitais e, posteriormente, especificamente em relação ao que vem sendo produzido nesta mesma temática por órgãos de pesquisa governamentais.

Na primeira parte deste artigo serão analisados qualitativamente os artigos de três periódicos científicos e, posteriormente, na segunda parte, serão analisados dois estudos recém-publicados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), atualmente vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Por último, será apresentado um resumo integrativo e análise das principais conclusões destas pesquisas, para, com esta base, construir um panorama da problemática da inclusão da juventude no mercado de trabalho em meio à crise da pandemia do Coronavírus.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Foi realizada uma revisão sistematizada de literatura orientada pelo problema de pesquisa apresentado e pelos objetivos da pesquisa. Uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório na plataforma *Google Scholar*, a partir das seguintes

palavras-chave: “covid”, “juventude”, “trabalho”, “futuro” e “impactos da pandemia”, na qual foram alcançados 98 resultados. Destes 98, foram selecionados três artigos a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) artigos publicados em periódicos de relevância classificados pelo Qualis da Capes como A1 ou A2; b) artigos publicados a partir do ano de 2020; c) artigos que melhor se constituem como resposta ao problema de pesquisa formulado neste estudo e que norteia esta revisão, selecionados a partir da avaliação dos títulos e resumos.

O presente estudo é sistemático na medida em que possui uma questão norteadora do processo de revisão da literatura, protocolos de pesquisa dos artigos, bem como critérios de inclusão e exclusão determinados e avaliação da qualidade dos dados obtidos pelo protocolo inicial. No entanto, esta revisão de literatura recebe a denominação sistematizada por suas limitações teóricas advindas do menor nível de rigor metodológico se comparada a todas as etapas de uma revisão sistemática de literatura padrão (FONSECA; SÁNCHEZ-RIVERO, 2019).

Estas limitações se referem à menor abrangência da pesquisa, devido a três critérios: a) o curto recorte temporal das produções científicas, já que trata de um fenômeno recente e ainda em curso; b) a realização da pesquisa em apenas uma base de dados; c) o idioma, já que foram considerados apenas trabalhos publicados em português. Há, também, limitações ligadas ao menor rigor metodológico empregado na organização e análise das informações e dados obtidos na pesquisa, já que não foram utilizados quaisquer procedimentos técnicos de categorização ou codificação de dados. A análise qualitativa dos dados se deu com a produção de resumos descritivos, buscando estabelecer relações narrativas entre as pesquisas, a partir da síntese e interpretação dos estudos selecionados.

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS DE VIDA EM TEMPOS DE CRISE

Nesta primeira seção, serão analisados quatro artigos publicados na segunda metade do ano 2020, todos pertencentes a edições de periódicos científicos relacionados à temática dos impactos da pandemia para a sociedade brasileira: a edição O mundo pós-covid, publicada pela Revista Princípios (v. 40, n. 160), a edição Ensinar e aprender no cenário de pandemia, publicada pela Revista Práxis (v. 12, n. 1) e o Dossiê Juventude e Trabalho, publicado pela Revista Novos Estudos Cebrap (v. 39, n. 3).

O recém-artigo publicado na Revista Princípios no último trimestre de 2020, intitulado “Os jovens brasileiros em tempos de Covid-19” apresenta os resultados

preliminares da pesquisa “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19” que teve como objetivo “conhecer trajetórias e práticas juvenis em tempos de Covid-19 a partir da interface entre condição juvenil, subjetividades, distanciamento social e práticas cotidianas” (LUZ et. al, 2021, p. 180). Foi realizada pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas *online* com jovens de 13 a 29 anos de idade, que residiam, até o momento da publicação do artigo em seis estados brasileiros: Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo o acesso aos jovens obtido com o recurso da estratégia da bola de neve. A entrevista foi estruturada por um roteiro com questões abertas, focadas no cotidiano dos jovens, suas sociabilidades, percepções, sentimentos, crenças, cuidados, violências enfrentadas, lazer, acesso a mídias sociais.

A pesquisa evidenciou como a vulnerabilidade de determinadas parcelas da população jovem brasileira se acentuou desde o início da pandemia. Demonstrou-se como a limitação da mobilidade afetou as práticas de sociabilidade dos jovens e os aspectos objetivos e subjetivos próprios da condição juvenil, gerando maiores incertezas na relação espaço-tempo na vida destes jovens (LUZ et al., 2021). Ao considerar que a superação da subordinação e a conquista da autonomia compõem o eixo central da trajetória de transição para a vida adulta, os autores argumentam que a pandemia afetou a busca por recursos e os processos de fruição da juventude.

Com relação ao trabalho, os dados da série história da Pesquisa Nacional por Amostra à Domicílio (PNAD), iniciada em 2012, mostram que nunca a diferença entre o percentual de jovens desempregados e a média da população em geral foi tão grande como no segundo trimestre de 2020, em que a taxa de desemprego entre a população de 18 a 24 anos estava em 29,77%, enquanto a média da população era de 13,3%. “A crise multidimensional que afeta a sociedade brasileira, agravada pela pandemia, turva o horizonte e inibe os jovens na construção de projetos ajustados a seu campo de possibilidades” (LUZ et al., 2021, p. 199). De modo que a transição para a vida adulta, atualmente, se dá em um cenário de riscos e incertezas.

O artigo A pandemia – Covid-19 e os impactos na juventude: educação e trabalho, publicado na Revista Práxis (PEDROSO; GISI, 2020), também demonstra como a pandemia atinge especialmente as(os) jovens, a partir da análise dos impactos da pandemia para os jovens nacionalmente e internacionalmente no que tange a educação e o trabalho, a partir da análise documental qualitativa exploratória dos sites oficiais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O estudo mostra que os impactos da crise socioeconômica não recaem somente no prejuízo da qualidade e quantidade de empregos, mas podem, a longo prazo, resultar em aumento das desigualdades sociais.

O autor afirma que a OIT tem demonstrado grande preocupação com os impactos da pandemia em âmbito mundial, publicando mensalmente, desde março de 2020, o relatório ILO Monitor: Covid-19 and the world of work: Updated estimates and analysis, um documento de acompanhamento sistemático sobre a pandemia. No estudo foi analisada principalmente a quarta edição do relatório por ser a mais voltada a produção de dados sobre a juventude. A partir dos relatórios recém-publicados da OIT, os autores demonstram que mais de um em cada seis jovens estão sem trabalho e/ou deixou de trabalhar desde o início da pandemia, enquanto os que mantiveram o emprego tiveram uma redução de 23% nas horas de trabalho, produzindo um efeito devastador e desproporcional sobre os jovens em âmbito mundial. Além disso, aponta que estes efeitos são maiores em mulheres jovens do que em homens jovens e que eles atingem principalmente aqueles que estão procurando ingressar no mercado de trabalho ou mudar de emprego, a partir de um triplo choque na população jovem: destruindo emprego, educação e profissionalização (PEDROSO; GISI, 2020).

O autor afirma que a quarta edição do ILO Monitor orienta que sejam produzidas urgentemente respostas políticas abrangentes e direcionadas à população jovem, para garantir que ela seja incluída nos planos de apoio – seja ela assalariada ou empreendedora. Além disso, o aumento da desocupação juvenil pode acarretar consequências negativas não só a esta população, mas a toda a sociedade. A entrada no mercado de trabalho em momentos de recessão pode gerar efeitos duradouros na carreira profissional destes jovens, de modo que ignorar este cenário é prolongar estas consequências da pandemia ao mesmo tempo em que é um desperdício de talentos e qualificação (PEDROSO, GISI, 2020).

Com relação à OCDE, os autores analisam dois documentos da organização: OECD Economic Outlook-2020 e o Youth and Covid-19. Response, recovery and resilience. A organização também identifica a perda de empregos como um problema que afeta especialmente trabalhadores pouco qualificados, jovens e informais, levando os jovens a trajetórias profissionais mais voláteis, com maior dificuldade

de manter emprego e renda de qualidade. Também enfatizam a necessidade de tomada de medidas imediatas que controlem os níveis de desemprego, estimulem o bem-estar das juventudes e gerações futuras, prezando pela garantia das liberdades individuais. Atualmente, menos da metade dos países da OCDE (44%) tem estratégias de trabalho para a juventude. Por fim, na mesma linha da OIT e da OCDE, a Unesco também orienta a reformulação de políticas públicas voltadas para educação e trabalho juvenil, buscando atingir a desigualdade estrutural, exclusão e pobreza (PEDROSO; GISI, 2020).

O artigo A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão (CORSEUIL et al., 2020), publicado na Revista Novos Estudos Cebap, realiza uma análise aprofundada sobre as mudanças nas condições de inserção dos jovens no mercado de trabalho na última década, auxiliando a compreensão deste contexto até o momento de recessão atual aprofundado pela pandemia da Covid-19. No artigo, os autores afirmam que nesta última década foram produzidos muitos estudos sobre as tendências da juventude com relação a sua inserção no mercado de trabalho, contudo, apontam mudanças na conjuntura econômica após o ano de 2015, com um salto na taxa do desemprego de 15,1% para 24,9% nos primeiros semestres de 2015 e 2017, respectivamente, e a necessidade de uma mudança de perspectiva nos estudos sobre inserção do jovem no mercado de trabalho que estavam sendo produzidos na primeira metade da última década. Esta mudança de cenário se dá principalmente pela realocação de oportunidades causada pelo aumento da oferta de ocupações ligadas à prestação de serviço por aplicativos.

Utilizam a Pnad Contínua do período de 2012 ao primeiro trimestre de 2019 e os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) da Secretaria de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia para o período de 2012 a 2017 para analisar mudanças quantitativas no emprego e qualitativas no tipo de ocupação. Propõem uma perspectiva de transitoriedade e fluidez do mercado a partir da análise dos fluxos de trabalhadores em contraposição a indicadores de estoques. Utiliza-se de indicadores de fluxo para compreender os mecanismos que operam na inserção dos jovens no mercado de trabalho em momentos de recessão (CORSEUIL et al., 2020).

A partir de literatura prévia produzida nas últimas duas décadas, os autores apontam para efeitos comprometedores na trajetória profissional de jovens a longo prazo em razão de longos períodos de desemprego ou passagens por empregos

precários, com a possibilidade, inclusive, de aumento de chances de problemas de saúde nessas pessoas, bem como a necessidade de assistência social. Ao analisar a literatura internacional sobre as dificuldades de inserção de jovens no mercado de trabalho aponta-se duas evidências comuns nestes estudos: a sensibilidade do cenário de ocupação de jovens em relação a outras faixas etárias, tendendo a ser significativamente maior (fato ligado a alta concentração de jovens em postos informais de trabalho, em que há alta rotatividade) e a subir relativamente mais e mais rápido em contextos de recessão econômica (tem como justificativa diversos fatores: maiores exigências para ocupação de postos de trabalho privados, a falta de experiência e qualificação que torna os jovens menos competitivos e a facilidade de demissão de trabalhadores jovens em razão das legislações trabalhistas). Na literatura internacional verifica-se a questão da ocupação de jovens em postos de trabalho de alta rotatividade, contudo, no Brasil, este cenário se verifica também no setor formal (CORSEUIL et al., 2020).

Com base nos dados da Pnad Contínua 2012-2019, a taxa de desemprego entre os jovens entre 2012 e 2014 era estimada em cerca de 13%, a partir de 2015 houve um salto de 10% em dois anos, saindo de 15% para 25% em 2017. No ano seguinte houve um recuo e em 2019 voltou a subir, chegando a 23,9%. Além disso, houve um aumento na proporção de jovens desempregados por um longo período: no primeiro trimestre de 2013, 29,9% dos jovens desempregados buscavam trabalho há pelo menos um ano, taxa que aumentou quase 9%, chegando a 38,8% no primeiro trimestre de 2019. Além disso, observou-se uma queda de -4,3% no rendimento médio do trabalho dos jovens durante todo o período analisado, sendo que somente entre o primeiro trimestre de 2015 e o de 2017 essa queda foi de -3,6%. Neste último período o estudo aponta um aumento de 10% de jovens que passaram a ser remunerados com baixos valores iguais ou menores que o salário mínimo.

Além disso, os autores analisam a taxa de informalidade e de jovens ocupados por conta própria, com um aumento de 8,7% entre primeiro trimestre de 2013 e o primeiro de 2019, sendo que este acréscimo foi de 4,8% entre o primeiro trimestre de 2015 e o primeiro de 2017. Os autores enfatizam que há esta tendência de crescimento da informalidade preocupante principalmente para aqueles que venham a ingressar no mercado de trabalho pelo emprego formal, já que isso pode ter impactos na trajetória profissional por um longo tempo. Os dados mostram que

entre os anos de 2012 e 2018, em média, 53% dos jovens entraram no trabalho pelo emprego informal (CORSEUIL et al., 2020).

Na segunda parte do artigo, Corseuil et al. (2020) realizam a análise das mudanças nos tipos de ocupação da juventude neste período de recessão, a partir dos dados da Rais de 2012 a 2017, que demonstram a tendência de ocupação de postos de trabalho de pior qualidade (empresas menores, com menor remuneração e contratos de trabalho mais frágeis) por trabalhadores sem experiência em épocas de crescimento do desemprego. Este cenário acarreta uma baixa na qualificação, comprometendo a trajetória individual destes jovens e por consequência a produtividade do trabalho no Brasil.

Tal diagnóstico pode ser bastante informativo sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, em razão da semelhança do choque que representa na forma de uma forte contração na demanda e na disponibilidade de postos de trabalho. Esse quadro torna oportunas ações voltadas a melhorar a inserção dos jovens no mercado de trabalho em momentos como o que estamos passando (CORSEUIL et al., 2020, p. 518).

O artigo *Uberização e Juventude Periférica* (ABÍLIO, 2020) não foi selecionado pelo protocolo de revisão sistemática, foi encontrado posteriormente por também pertencer ao Dossiê *Juventude e Trabalho* da Revista *Novos Estudos Cebrap*, e decidiu-se por incluí-lo nesta análise por sua pertinência e relevância à problemática de pesquisa desta revisão de literatura. Ludmila Abílio trata da uberização do trabalho, um novo tipo de controle, gerenciamento e organização do trabalho, que envolve fundamentalmente três conceitos: a definição de trabalhador *just in time*, gerenciamento algorítmico e autogerenciamento subordinado.

Segundo a autora, o empreendedorismo é categoria central para explicar as mudanças contemporâneas do trabalho, já que tem exercido influência sobre a produção discursiva de empresas e decisões judiciais sobre a regulamentação do trabalho. Este conceito desloca a centralidade do emprego para novos tipos de ocupação e renda, retirando o papel de proteção social do Estado e responsabilizando os indivíduos pela gestão de sua sobrevivência. Há um processo de informalização

do trabalho em curso atualmente, e sua conformação periférica, representada na pesquisa pelo trabalho dos entregadores, constitui trajetórias ocupacionais precárias, com a transição entre ocupações de alta rotatividade. Este cenário é parte de um modo de vida fundamentado na própria sobrevivência, sem garantias sobre remuneração, tempo de trabalho, saúde e segurança, em que os próprios trabalhadores assumem os riscos e custos de sua atividade laboral.

Ludmila Abílio (2020) constrói sua reflexão a partir do impacto do cenário da uberização do trabalho na juventude periférica, que historicamente enfrenta trajetórias profissionais precarizadas, ocupando os postos de trabalho de menor instabilidade, baixa remuneração e qualificação, e como estes modos de vida periféricos estão se generalizando a partir das relações de trabalho. A autora explicita um processo de “juvenilização” da profissão dos entregadores, ligado ao rebaixamento da força de trabalho e perda da identidade profissional e estabilidade. Dentre as modalidades da profissão dos entregadores, os jovens são maioria justamente naquela de maior risco e precariedade: os *bikeboys*. Além disso, ao comparar as condições de trabalho de *bikeboys* uberizados e terceirizados por contrato, aponta que a presença de jovens negros é maior quanto mais socialmente desprotegida e mal remunerada for a ocupação, demonstrando como há desigualdades de condições de trabalho dentro de uma mesma ocupação.

Durante a pandemia o trabalho dos entregadores ganhou visibilidade e se consolidou como essencial para o isolamento, aumentando exponencialmente sua demanda. Em contraposição, as condições de trabalho pioraram e o rendimento dos trabalhadores despencou, mesmo com a permanência de longas jornadas de trabalho, levando à mobilização política desta classe. Para a autora, o movimento de paralisação dos entregadores de aplicativo, que ocorreu no mês de julho de 2021, o #Brequedosapp, se constitui como uma nova forma de resistência a esse tipo de gerenciamento e organização do trabalho.

IMPACTOS A LONGO PRAZO

Apesar de diferirem em relação às metodologias de pesquisas e aos objetivos centrais dos estudos, em todas as pesquisas aqui descritas é possível encontrar similaridades com relação à tese central dos artigos: todos demonstram que os jovens foram um dos grupos sociais de vulnerabilidade mais afetados pela crise da pandemia da Covid-19. Dito isto, também é comum nos três primeiros artigos

a preocupação com os impactos da crise a longo prazo nas trajetórias de vida da juventude e nos processos de transição para a vida adulta. Todas as pesquisas revelam os efeitos negativos da crise socioeconômica na busca dos jovens por recursos e conquista da autonomia, causados principalmente pelo aumento das taxas de desocupação entre o grupo de pessoas na faixa etária entre 18 e 24 anos.

Corseuil et al. (2020) e Pedroso & Gisi (2020) demonstram preocupação especial com a parcela de jovens que estão ingressando no mercado de trabalho, ou seja, buscando seu primeiro emprego, justamente neste momento de recessão econômica. Os dois estudos afirmam que este cenário produz consequências duradouras em suas carreiras profissionais, fazendo com que estes jovens tracem trajetórias profissionais mais instáveis, com maior dificuldade para manter empregos e renda de qualidade. Negligenciar consequências desta conjuntura pode prolongar estes efeitos, produzindo baixa produtividade do trabalho, desperdício de talentos e intensificação da qualificação e, a longo prazo, o aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil. Por isso, estes autores enfatizam a urgente necessidade da formulação de políticas públicas e programas de enfrentamento deste cenário, focadas em educação e trabalho para as juventudes.

Diante deste cenário surgiu a necessidade de compreender o que tem sido pesquisado em âmbito nacional por órgãos de pesquisa científica governamentais em termos de suporte técnico e institucional para ações governamentais que promovam a implementação de políticas públicas e programas sociais de enfrentamento ao desafio atual de garantia de inclusão da população jovem no mercado de trabalho após um ano de recessão econômica causada pela pandemia da Covid-19. Sendo assim, a próxima seção do texto apresentará um resumo descritivo de duas pesquisas realizadas por órgãos governamentais, que versam sobre a temática dos impactos da pandemia para a população jovem brasileira.

Os estudos que serão apresentados na próxima seção não foram selecionados por meio dos protocolos de pesquisa estabelecidos neste estudo para busca dos artigos científicos. Buscou-se pesquisas governamentais que versassem sobre os impactos da pandemia em relação ao campo da juventude e trabalho, utilizando a questão norteadora do processo de revisão da literatura como critério de inclusão e exclusão. Assim, a seguir serão apresentados dois estudos recém-publicados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Conselho Nacional

de Juventude (Conjuve), atualmente vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

PESQUISAS GOVERNAMENTAIS

A pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus (Covid-19) promovida pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), em parceria com a Fundação Roberto Marinho, a Unesco, a Rede Conhecimento Social, a Visão Mundial, o Mapa Educação, o Em Movimento e o Porvir, foi realizada em sua primeira edição em maio de 2020. Atualmente ela está em fase de consulta (até o mês de abril de 2021) para produção de sua segunda edição⁵⁸. Diante dos efeitos da pandemia, com destaque para a população jovem no Brasil, que soma 47,2 milhões (23% da população brasileira), a pesquisa tem como objetivos fundamentais pautar e influenciar o debate público e ação de tomadores de decisão, levantar percepções sobre a pandemia de jovens de diferentes regiões e realidades e criar coletivamente mecanismos que ampliem a voz dos jovens brasileiros.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a PentAção, um método de pesquisa participativa que envolve os sujeitos estudados como coautores da pesquisa. Um questionário com 48 perguntas distribuídas em sete blocos temáticos: Informação, Hábitos, Educação e aprendizado, Economia, emprego e renda, Saúde e bem-estar, Contexto e expectativas, Perfil socioeconômico foi hospedado na plataforma online SurveyMonkey e respondido entre os dias 15 e 31 de maio. A pesquisa coletou respostas de 33.688 jovens de 18 a 29 anos, selecionados por amostragem de conveniência (não probabilística).

Aqui serão apresentados apenas os dados do bloco Economia Emprego e renda: os efeitos financeiros da pandemia na vida de jovens. Segundo a pesquisa, 50% dos jovens de 18 a 24 anos estavam sem trabalhar antes da pandemia. Além disso, 27% pararam de trabalhar, sendo esta proporção ainda maior entre indivíduos negros, 31%. Os dados apontam que seis a cada 10 jovens tiveram alteração em sua carga de trabalho desde o início da pandemia: seja por aumento, redução ou parada temporária das atividades, ou ainda por demissão e fechamento do local. Em relação aos efeitos sobre a renda, quatro a cada 10 jovens indicam ter diminuído ou perdido sua renda, sendo novamente esta proporção maior entre

⁵⁸ A segunda edição da pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus foi publicada no mês de maio de 2021 durante o período de revisão deste artigo.

jovens negros: 37% dos brancos; 44% dos pardos e 45% dos pretos. Com relação à complementação da renda, 33% declararam ter buscado formas para isso (10% por oportunidade e 23% por necessidade). Além disso, 60% daqueles que responderam à pesquisa afirmaram ter se cadastrado para o recebimento do auxílio emergencial (43% receberam e 17% ainda não haviam recebido).

O Dossiê Jovens e Mercado de Trabalho na Pandemia produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é composto por três artigos que analisam esta temática sobre diferentes enfoques: inserção dos jovens no mercado de trabalho; os jovens que não estudam e não trabalham e a formulação de políticas públicas. O primeiro artigo A inserção dos jovens no mercado de trabalho em tempos de crise (CORSEUIL; FRANCA, 2020) realiza uma análise similar à do artigo apresentado anteriormente (CORSEUIL et al., 2020) por, inclusive, ter sido produzido por dois de seus autores.

O objetivo do estudo é a análise da inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro entre 2013 e 2010, com foco em períodos de forte retração econômica, o primeiro em 2015-2016 e o segundo no último ano de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, a partir dos dados da Pnad Contínua do IBGE. Segundo os autores, as evidências do estudo apontam para aumentos mais intensos na taxa de desemprego de jovens do que de adultos em momentos de recessão. Assim como no artigo apresentado anteriormente (CORSEUIL et al., 2020) este estudo não se limitou à análise da evolução de estoques de trabalhadores jovens em diferentes estados no mercado de trabalho, mas do fluxo destes trabalhadores entre estes estados, com base na utilização de informações longitudinais.

A primeira recessão acontece em 2014 e é verificada nos dados relativos ao mercado de trabalho dos anos de 2015 e 2016: a parcela de jovens desempregados passou de 9,4%, no primeiro trimestre de 2015, para 15,7%, no primeiro trimestre de 2017. Além disso, os autores chamam a atenção para as mudanças na parcela de jovens desalentados: passou de 4,1%, no primeiro trimestre de 2015, para 10,8%, no primeiro trimestre de 2017. Os dados também apontam para uma retenção no desemprego: a taxa de permanência no desemprego entre dois trimestres consecutivos saiu de 39,4%, no primeiro trimestre de 2015, para 51,0%, no primeiro trimestre de 2017.

No Brasil, o Produto Interno Bruto (PIB) caiu quase 10% no segundo trimestre de 2020 em relação ao trimestre anterior. Com a chegada da pandemia da

Covid-19 houve uma redução abrupta de 10% no PIB no segundo trimestre de 2020 em relação ao anterior. De acordo com dados da PNAD Contínua do IBGE, 8,9 milhões de pessoas perderam seus postos de trabalho entre abril e junho, em relação ao período de janeiro a março de 2020. Com relação à juventude, o percentual de ocupados, que era de 48,6%, no primeiro trimestre de 2020, atingiu 41,4% já no trimestre seguinte, o que significa uma queda de 7,2% em apenas um trimestre. Essa queda na ocupação foi mais acentuada do que a redução de 5,8% registrados entre os primeiros trimestres de 2015 a 2017 (CORSEUIL; FRANCA, 2020).

Além disso, houve um aumento sem precedentes no período coberto pela Pnad Contínua de queda de 8% na participação de jovens na força de trabalho (ocupados e desempregados) em apenas um trimestre, ao comparar os dois primeiros trimestres de 2020. Foi verificado também um aumento expressivo na retenção dos jovens no estado de desempregado: entre o primeiro e o segundo trimestre de 2020, a parcela de jovens que estava desempregada em um trimestre, e continua assim no trimestre seguinte, sobe de 50,2% para 62,7%. Contudo, os dados apontam para uma queda ainda mais acentuada no fluxo de entrada de jovens no desemprego, principalmente aqueles provenientes da inatividade: no primeiro trimestre de 2020, este percentual foi de 12,3%, passando para 4,7% no segundo trimestre de 2020 (CORSEUIL; FRANCA, 2020).

Os autores explicam que esta queda marca uma das maiores diferenças em relação à primeira recessão analisada e a do último ano causada pela pandemia da Covid-19. Na primeira, o desemprego absorveu as maiores parcelas da população jovem, enquanto na crise atual os jovens estão se encaminhando para a inatividade, o que sugere um maior afastamento dos jovens com o mercado de trabalho. Este cenário gera preocupações já que este afastamento pode comprometer a trajetória profissional futura destes jovens.

Se nenhuma intervenção for implementada para contrabalançar esse mecanismo, o desemprego juvenil (ou, mais geralmente, a taxa de não emprego) aumentará desproporcionalmente, o que, por sua vez, aumentará os efeitos cicatrizantes, comprometendo as perspectivas futuras de um número excessivo de jovens trabalhadores. [...] Se o arcabouço teórico exposto nesta seção captar de fato os principais determinantes

para explicar o que ocorre no mercado de trabalho dos jovens, há que se pensar em iniciativas que reconectem o maior contingente de jovens, e o mais rápido possível, ao mercado de trabalho (CORSEUIL; FRANCA, 2020, p. 101).

O segundo artigo do Dossiê Jovens e Mercado de Trabalho na Pandemia produzido pelo Ipea, Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil (SILVA; VAZ, 2020), tendo como pano de fundo os dados sobre o aumento do percentual de jovens fora da força de trabalho, sobretudo aqueles desalentados, que desistiram de procurar emprego, a pesquisa procura conhecer as vulnerabilidades e analisar as motivações e as transições que os jovens nem-nem (nem estudam nem trabalham) realizam durante a pandemia, a fim de fornecer material para o desenho de políticas públicas que possam romper com o ciclo permanente de transição entre longos períodos de inatividade e empregos precários na vida destes jovens.

A partir da análise dos dados da Pnad Contínua 2019, Silva e Vaz (2020) afirmam que o Brasil tinha 47,2 milhões de jovens de 15 a 29 anos, número que correspondia a 28% da população acima de 15 anos. Esta faixa etária, apesar de corresponder a menos de 1/3 da força de trabalho, representava mais da metade dos desocupados (54%). Com relação ao grupo de 18 a 24 anos, os autores notam um período de transição para a inserção no mercado de trabalho, sendo 53% ocupados e 17% à procura de ocupação. Mas, há ainda uma fração significativa de jovens fora da força de trabalho (30%), considerada neste estudo como aqueles que só estudam, ou estão sem trabalho e sem estudo. A taxa de jovens nem-nem na faixa etária de 18 a 24 anos é de 27% (13% só procuram trabalho e 14% estão sem trabalho e sem estudo).

Na primeira parte do artigo, a fim de dar visibilidade às diversas vulnerabilidades que afetam a população heterogênea de jovens nem-nem e fornecer dados para formulação de políticas públicas abrangentes e bem direcionadas, este estudo divide os jovens nem-nem em seis grupos e apresenta uma série de dados relevantes sobre as características desta população, cruzados com marcadores de gênero, raça e classe social.

Na segunda parte do artigo discute-se as transições feitas por estes jovens durante a pandemia da Covid-19, a partir da premissa, baseada na literatura

prévia, de que transitar entre situações de emprego, desemprego e inatividade é habitual na trajetória dos jovens, que está longe de ser um movimento linear da escola para o trabalho. Assim, assume-se que a inatividade não é permanente na vida destes jovens e procura-se analisar os movimentos que os jovens nem-nem realizaram em torno da força de trabalho durante a crise sanitária da Covid-19. Os autores enfatizam que essa condição de inatividade se torna preocupante quando passa a persistir por longos períodos, levando os jovens a se desengajar do mercado de trabalho e das atividades de educação e treinamento.

Silva e Vaz (2020) apontam que os jovens sem trabalho e sem estudo foram mais afetados pela pandemia da Covid-19 do que aqueles que estavam ocupados ou estudando nos doze meses anteriores. Para aqueles que estavam sem trabalho e sem estudo, por sua vez, houve fechamento das portas de saída: entre o primeiro e o segundo trimestres de 2020, a probabilidade de saída dessa condição despencou mais de 10% e o contrário ocorreu com a probabilidade de permanência. Durante a pandemia, houve expressiva migração dos jovens nem-nem para fora da força de trabalho, com um aumento de 4% especialmente entre a categoria que agrega jovens nem-nem que deixaram de procurar emprego por motivos relacionados a pandemia, em contraposição às outras que praticamente não se alteraram. Além disso, a queda da probabilidade desta categoria de jovens saírem desta situação foi a maior em toda a série histórica da Pnad Contínua, de surpreendentes 20%.

O terceiro artigo do Dossiê Jovens e Mercado de Trabalho na Pandemia produzido pelo Ipea, Subsídios para a formulação de políticas públicas de juventude no Brasil (CARUSO; POSTHUMA, 2020). O objetivo deste artigo é identificar as principais características das políticas públicas de juventude, nacionais e internacionais, no período de 2006 a 2019, e fornecer subsídios para a formulação de políticas de juventude. Não obstante à sua forte relação com a temática desta revisão, o referido artigo não será explorado aqui, pois considera-se que ele foge ao problema de pesquisa e aos objetivos estabelecidos nos quais o presente estudo se orienta. Por isso, exigiria um aprofundamento do tema com relação à análise dos reflexos das políticas públicas nas chances ocupacionais e qualidade do trabalho que não será possível neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual geração vive o paradoxo de uma sociedade que ampliou as oportunidades educacionais para a população em geral, estendendo direitos e condições de acesso, embora sem solucionar a raiz destas desigualdades (MACEDO; RIBEIRO, 2018). Neste sentido, está em curso um processo de individuação do social no qual “os jovens hoje têm maior abertura para construir as próprias identidades sociais e articular seus projetos de vida” (CARRANO, 2017, p. 396). No entanto, este processo de individuação ocorre dentro de um quadro de desigualdades que podem gerar riscos, incerteza e precarização social. Assim, a maioria dos jovens ainda vivem em um ambiente de precarização social que limita o gozo desta autonomia e ampliação de direitos e acessos. A precarização da vida juvenil, que abarca todos os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e simbólicos destes jovens, presente no Brasil e na América Latina, é fruto das estratégias de políticas sociais que, em grande parte, expropriaram os jovens de construir projetos de vida viáveis (ARCE, 2019).

Apesar de divergirem em relação às metodologias de pesquisas e aos objetivos centrais, todas as pesquisas descritas neste artigo demonstram que os jovens foram um dos grupos sociais vulneráveis mais afetados pela crise da pandemia da Covid-19. Revelam os efeitos negativos da crise socioeconômica na busca dos jovens por recursos e conquista da autonomia, causados principalmente pelo aumento das taxas de desocupação entre o grupo de pessoas na faixa etária entre 18 e 24 anos. As pesquisas indicam que há evidências de que as taxas de desemprego entre jovens aumentam com maior intensidade em contextos de recessão econômica do que entre grupos de outras faixas etárias.

Os estudos analisados demonstram preocupação especial com a parcela de jovens que estão ingressando no mercado de trabalho, ou seja, buscando seu primeiro emprego, justamente neste momento de recessão econômica. Evidências apontam para consequências duradouras em suas carreiras profissionais, fazendo com que estes jovens tracem trajetórias profissionais mais instáveis, com maior dificuldade para manter empregos e renda de qualidade. Foi verificado também um aumento expressivo na retenção dos jovens no estado de desemprego, bem como um fechamento das portas de saída para jovens que estavam sem trabalho e sem estudo no último ano, com uma queda significativa no percentual de chances deste grupo de ocupar outras posições na dinâmica do trabalho no Brasil.

Apesar do aumento expressivo na retenção dos jovens no estado de desemprego, houve uma queda acentuada no fluxo de entrada de jovens no desemprego, principalmente daqueles provenientes da inatividade. Os autores explicam que esta queda marca uma das maiores diferenças em relação à recessão que se iniciou no ano de 2014, com implicações mais intensas entre os anos de 2015 e 2017, e a crise do último ano causada pela pandemia da Covid-19. Na primeira, o desemprego é que absorveu as maiores parcelas da população jovem, enquanto na crise atual os jovens estão se encaminhando para fora da força de trabalho, o que sugere um maior afastamento e desconexão dos jovens com o mercado de trabalho.

Diante deste cenário urge a necessidade de monitoramento deste contexto a partir do desenvolvimento e produção de pesquisas científicas que possam ser utilizadas como suporte técnico e institucional para ações governamentais que promovam a implementação de políticas públicas e programas sociais de enfrentamento ao desafio atual de garantia de inclusão da população jovem no mercado de trabalho após um ano de recessão econômica causada pela pandemia da Covid-19. Negligenciar as consequências desta conjuntura podem prolongar estes efeitos, produzindo baixa produtividade do trabalho, desperdício de talentos, intensificação da qualificação e, a longo prazo, o aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil. Por isso, estes autores enfatizam a urgente necessidade da formulação de políticas públicas e programas de enfrentamento deste cenário, focadas em educação e trabalho para as juventudes. A construção de uma ordem social baseada na igualdade de oportunidades é um desafio ético e deve mobilizar estratégias no campo das políticas públicas que traduzam essa vontade ética em orientações para a ação (TEDESCO, 2004).

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e Juventude Periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/v39n3/1980-5403-nec-39-03-579.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2021.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Trazos de sangre y fuego: Bio-Necropolítica y juvenicidio em América Latina**. 1. ed. México: Calas, 2019.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conselho Nacional da Juventude (Conjuve). **Pesquisa: juventudes e a pandemia do Coronavírus**. Relatório de Resultados: junho de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.juventudeseapandemia.com/>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2497>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

CARUSO, Luiz Antonio Cruz; POSTHUMA, Anne Caroline. Subsídios para a formulação de políticas públicas de juventude no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília, n. 70, set. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/210107_bmt_70_dossie_a3.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2021.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FRANCA, Máira. A inserção dos jovens no mercado de trabalho em tempos de crise. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília, n. 70, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/210107_bmt_70_dossie_a1.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2021.

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite et al. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002020000300501&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 mai. 2021.

DAYREL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Escola, Jovens e Media**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

FONSECA, Nino; SÁNCHEZ-RIVERO, Marcelino. Revisões sistemáticas da literatura: uma súmula para as ciências sociais. **Dos Algarves: A Multidisciplinary e-Journal**, Algarve, n. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.dosalgarves.com/index.php/dosalgarves/article/view/190/244>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Indicadores IBGE. Quarto Trimestre de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_4tri.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2021.

LUZ, Lila Cristina Xavier et al. Os jovens brasileiros em tempos de Covid-19. **Princípios**, São Paulo, v. 40, n. 160, 2021. Disponível em: <<https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/72>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

PEDROSO, Polyana Raquel; GISI, Maria Lourdes. A pandemia – Covid-19 e os impactos na juventude: educação e trabalho. **Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1 (Sup.), 2020. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/3473>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciencias Sociales**. Montevideo, v. 31, n. 42, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-107.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

ROUBICEK, Marcelo. Quais os efeitos de se formar durante uma crise econômica. **Nexo Jornal**. 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/11/18/Quais-os-efeitos-de-se-formar-durante-uma-crise-econ%C3%B4mica>>. Acesso em: 6 fev. 2021.

SANTOS, André Michel dos et al. Análise de Pesquisas em Educação: um enfoque nas políticas educacionais contemporâneas. **Trajetória Multicursos**, Osório, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/view/93>>. Acesso em: 6 mai. 2021.

SILVA, Enide Rocha Andrade da; VAZ, Fábio Monteiro. Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim Mercado de trabalho**: conjuntura e análise. Brasília, n. 70, set. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/210107_bmt_70_dossie_a2.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2021.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A função social da escola**. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Paraná: Unicentro, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, 2004. Disponível em: <<https://scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2021.



FLACSO
BRASIL

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**