



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

HALISSON MOTA CUNHA

**ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO TERRITÓRIO DAS JUVENTUDES: A
POTÊNCIA DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS PARA A TESSITURA DE SABERES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

FORTALEZA

2022

HALISSON MOTACUNHA

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO TERRITÓRIO DAS JUVENTUDES: A
POTÊNCIA DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS PARA A TESSITURA DE SABERES NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, regido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Popular, Escola e Juventudes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C978e Cunha, Halisson Mota.
Enfrentamento da Violência no Território das Juventudes: a potência dos círculos dialógicos para a tessitura de saberes nas aulas de educação física escolar / Halisson Mota Cunha. – 2022.
253 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Juventudes. 2. Violências. 3. Escola. 4. Círculos Dialógicos. 5. Enfrentamento. I. Título.
- CDD 370
-

HALISSON MOTACUNHA

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO TERRITÓRIO DAS JUVENTUDES: A
POTÊNCIA DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS PARA A TESSITURA DE SABERES NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Aprovada em: 17 / 02 / 2022.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Popular, Escola e Juventudes.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Ernandi Mendes
Universidade Federal do Ceará (UECE)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Jeová, por estimular a ontologia da esperança para a transformação social e impulsionar o ato de Re-Existir nesta sociedade.

Agradeço à minha família, aos meus pais, simplesmente, por existirem em minha vida. Aos Amigos Caio Rodrigues, Diego Vieira, Rafael Maia, João Paulo Goersch, Marcília Ferreira, Mário Junior, Ronny Peixoto e Valdir Teixeira, por constituir parte de minha família.

Agradeço à Prof^a Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, por fazer parte da minha trajetória de vida e por acreditar na temática deste estudo. Tenho uma profunda admiração e muito respeito pela relação construída ao longo de muitos anos de caminhada e militância. E a convergência do nosso pensar e agir possibilita um movimento de Re-Existência a favor das minorias.

Ao grupo de estudos e pesquisa Saberes em Ação, em especial ao amigo Jansen Fernandes por acreditar nessa trajetória, estando presentes e disponíveis nas conversas parceiras, nos estudos e fora deles apoiando sempre.

Aos membros da banca que possibilitaram diferentes reflexões para o amadurecimento e resultado final da pesquisa. Ao Prof^o Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, por ajudar com sua experiência dialogal de pesquisa, e ter se mostrado disponível em diferentes momentos nesta trajetória de pesquisa.

A Secretaria Estadual de Educação e ao Liceu do Conjunto Ceará por fazer parte e campo principal de atuação do movimento de Re-Existência no cenário das juventudes. E por possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa. Aos voluntários, meu agradecimento de forma bastante especial, pois sem eles, nada disso seria possível. Suas contribuições foram extremamente relevantes para fazer pensar novas práticas no enfrentamento da violência escolar.

Meus agradecimentos a todos e a todas que fizeram parte deste momento de vida.

Meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa apresentou elementos potentes para o enfrentamento das manifestações de violências dentro do campanário das juventudes, ambientado no cenário escolar do Liceu do Conjunto Ceará (LCC) da cidade de Fortaleza. O objetivo geral foi refletir a potência da proposta de trabalho colaborativo com a perspectiva da dialógica com as juventudes frente ao enfrentamento das manifestações de violência no ambiente escolar do LCC. Assim os objetivos específicos, foram: a) Perceber os conceitos que os jovens do LCC trazem consigo a respeito da violência; b) Descrever os dilemas sentidos e vividos pelos jovens frente às diversas manifestações de violência que pairam em seu cotidiano; c) Apontar a potência para a utilização da educação física escolar (EFE) como estratégia para enfrentamento da VE na ambientação do LCC; d) Socializar a potência dos Círculos Dialógicos em estimular a autonomia e protagonismo dos jovens frente ao enfrentamento da VE. A abordagem teórico-metodológica teve caráter qualitativo, utilizando-se a componente da dialética colaborativa de intervenção, e que foram dispostas em uma proposta de intervenção, contendo três módulos com seis encontros. A pesquisa tomou como colaboradores centrais as juventudes do 2º ano do ensino médio na escola do LCC. Uma turma de cada turno foi indicada para participar, perfazendo um total de três turmas (manhã, tarde e noite). Dentre os procedimentos utilizados durante os encontros, utilizamos: os círculos dialógicos fundamentados na proposta de Figueiredo (2003) e as narrativas experienciais dos jovens participantes. Percebemos que diferentes tipos de violências pairam sob o mundo vivido dos jovens, se ramificando e sendo praticadas no ambiente escolar; Sentimos como a violência do “Bullying” deixa marcas profundas, podendo se propagar no tempo e espaço; Observamos a EFE, diante de seus conteúdos, como forma potente para o enfrentamento da VE; E indicamos, neste estudo, a potência dos círculos dialógicos como componente fundamental para estimular a autonomia e o protagonismo dos jovens para a superação das situações-limites diante dos seus contextos. No geral, também foi percebido que a escola do LCC tem sido um local de proteção para as juventudes, pois suas ações pedagógicas estimulam práticas democráticas, participativas e inclusivas, possibilitando uma formação integral dos jovens colaboradores. Outro fator determinante para a escola trilhar caminhos para o enfrentamento das violências, foi o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o qual trabalham temas atuais e contextualizados na realidade da comunidade. Concluimos que: a) Esta pesquisa tem potência

em ser trabalhada em rede, dentro da realidade da educação básica do Ceará, para o enfrentamento da VE; b) Os círculos dialógicos são fundamentais dentro de uma perspectiva colaborativa para estimular o saber parceiro e motivar a autonomia dos jovens no enfrentamento de diferentes problemáticas e possíveis situações de violências; c) Indicamos a componente da EFE como uma das possibilidades educacionais em enfrentar a VE no cenário das juventudes. Apontamos nesta tese, no tempo e espaço de sua confecção, que o cenário das juventudes ambientado na escola do LCC tem potência em lidar com o enfrentamento da VE.

Palavras-chave: juventude; violências; escola; círculos dialógicos; enfrentamento.

ABSTRACT

This research presented powerful elements to face the manifestations of violence inside the youth bell tower, set in the school setting of the Liceu do Conjunto Ceará (LCC) in the city of Fortaleza. The general objective was to reflect the power of the collaborative work proposal with the perspective of the dialog with the youths in the face of the manifestations of violence in the school environment of the LCC. Thus, the specific objectives were: a) To understand the concepts that LCC youths bring with them about violence; b) Describe the dilemmas felt and experienced by young people in the face of the various manifestations of violence that hover in their daily lives; c) Point out the potential for the use of school physical education (EFE) as a strategy to face VE in the setting of the LCC; d) Socialize the potency of Dialogical Circles in stimulating the autonomy and protagonism of young people in the face of facing EV. The theoretical-methodological approach had a qualitative character, using the component of the collaborative dialectic of intervention, and which were arranged in an intervention proposal, containing 3 modules with six meetings. The research took as central collaborators the youths of the 2nd year of high school at the LCC school. One class from each shift was indicated to participate, making a total of 3 classes (morning, afternoon and evening). Among the procedures used during the meetings, we used: dialogic circles based on the proposal of Figueiredo (2003) and the experiential narratives of the young participants. We realized that different types of violence hover over the young people's lived world, branching out and being practiced in the school environment; We feel how the violence of "Bullying" leaves deep marks, being able to propagate itself in time and space; We observed the EFE, in view of its contents, as a powerful way to face the VE; And we indicate, in this study, the potency of dialogic circles as a fundamental component to stimulate the autonomy and the protagonism of young people to overcome the limit-situations in the face of their contexts. In general, it was also noticed that the LCC school has been a place of protection for the youth, as its pedagogical actions stimulate democratic, participatory and inclusive practices, enabling an integral formation of young employees. Another determining factor for the school to tread paths to confront violence was the development of interdisciplinary projects, which work on current themes and contextualized in the reality of the community. We conclude that: a) This research has the potential to be worked in a network, within the reality of basic education in Ceará, to face VE; b) Dialogical circles are fundamental within a collaborative perspective to stimulate partner knowledge and motivate young people's autonomy in facing different problems and possible situations of violence; c) We indicate the

EFE component as one of the educational possibilities to face EM in the youth scenario. We point out in this thesis, in the time and space of its making, that the scenario of youths set in the LCC school has the power to deal with the confrontation of VE.

Keywords: youth; violence; school; dialogical circles; confrontation.

RESUMEN

En general, también se percibió que la escuela LCC ha sido un lugar de protección para los jóvenes, ya que sus acciones pedagógicas estimulan prácticas democráticas, participativas e inclusivas, posibilitando una formación integral de los jóvenes colaboradores. Otro factor determinante para que la escuela transitara caminos de enfrentamiento a la violencia fue el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, que trabajan sobre temas actuales y contextualizados en la realidad de la comunidad. Concluimos que: a) Esta investigación tiene potencial para ser trabajada en red, dentro de la realidad de la educación básica en Ceará, para enfrentar la VE; b) Los círculos de diálogo son fundamentales dentro de una perspectiva colaborativa para estimular el conocimiento en pareja y motivar la autonomía de los jóvenes frente a diferentes problemas y posibles situaciones de violencia; c) Señalamos el componente EFE como una de las posibilidades educativas para enfrentar la EM en el escenario juvenil. Señalamos en esta tesis, en el tiempo y espacio de su elaboración, que el escenario de jóvenes ambientado en la escuela LCC tiene el poder de hacer frente al enfrentamiento de la VE. El abordaje teórico-metodológico tuvo un carácter cualitativo, utilizando el componente de la dialéctica colaborativa de intervención, y que se articularon en una propuesta de intervención, conteniendo 3 módulos con seis encuentros. La investigación tuvo como colaboradores centrales a los jóvenes del 2º año de bachillerato del colegio LCC. Se indicó para participar una clase de cada turno, haciendo un total de 3 clases (mañana, tarde y noche). Entre los procedimientos utilizados durante los encuentros, utilizamos: círculos dialógicos a partir de la propuesta de Figueiredo (2003) y las narrativas vivenciales de los jóvenes participantes. Nos dimos cuenta de que sobre el mundo vivido de los jóvenes se ciernen diferentes tipos de violencia, ramificándose y practicándose en el ámbito escolar; Sentimos como la violencia del “Bullying” deja huellas profundas, pudiendo propagarse en el tiempo y el espacio; Observamos la EFE, por sus contenidos, como una forma poderosa de enfrentar la VE; E indicamos, en este estudio, la potencia de los círculos dialógicos como componente fundamental para estimular la autonomía y el protagonismo de los jóvenes para superar las situaciones-límite frente a sus contextos. En general, también se percibió que la escuela LCC ha sido un lugar de protección para los jóvenes, ya que sus acciones pedagógicas estimulan prácticas democráticas, participativas e inclusivas, posibilitando una formación integral de los jóvenes colaboradores. Otro factor determinante para que la escuela transitara caminos de enfrentamiento a la violencia fue el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, que trabajan sobre temas actuales y contextualizados en la realidad de la comunidad. Concluimos que: a)

Esta investigación tiene potencial para ser trabajada en red, dentro de la realidad de la educación básica en Ceará, para enfrentar la VE; b) Los círculos de diálogo son fundamentales dentro de una perspectiva colaborativa para estimular el conocimiento en pareja y motivar la autonomía de los jóvenes frente a diferentes problemas y posibles situaciones de violencia; c) Señalamos el componente EFE como una de las posibilidades educativas para enfrentar la EM en el escenario juvenil. Señalamos en esta tesis, en el tiempo y espacio de su elaboración, que el escenario de jóvenes ambientado en la escuela LCC tiene el poder de hacer frente al enfrentamiento de la VE.

Palabras clave: juventud; violencia; colegio; círculos dialógicos; confrontación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional Reconstrução e o Desenvolvimento B. Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEBRID	Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
COVID	Corona Vírus Disease
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esportes
DCEC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
EFE	Educação Física Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FIPE	Fundação Institutos de Pesquisas Econômicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica
LCC	Liceu do Conjunto Ceará
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIJ	Organização Internacional da Juventude
OIT	Organização Mundial do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PDT	Projeto Diretor de Turma
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECULT	Secretaria de Cultura
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social Industrial
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UV	Unidade de Vizinhança
VE	Violência Escolar
VJ	Violência Juvenil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disposição dos Módulos e Encontros	51
Quadro 2 – Principais Momentos Históricos que Marcaram o Contexto das juventudes no Brasil	60
Quadro 3 – Palavras Geradoras das Categorias de Análise (turma 1).....	174
Quadro 4 – Palavras Geradoras das Categorias de Análise (turma 2).....	174
Quadro 5 – Palavras Geradoras das Categorias de Análise (turma 3).....	174

SUMÁRIO

	REVISITANDO ALGUMAS CENAS	17
1	INTRODUÇÃO	27
2	O PERCURSO METODOLÓGICO	39
2.1	Tipo de pesquisa e abordagem utilizada	40
2.2	O caso do Liceu do Conjunto Ceará – LCC	43
2.3	Caracterizando os colaboradores da pesquisa	48
2.4	A dinâmica dos encontros	50
2.5	Instrumentos da pesquisa	54
2.6	Análise dos dados	56
3	CONHECENDO O CENÁRIO DAS JUVENTUDES	58
3.1	Nas trilhas das juventudes: as políticas públicas na américa latina e no Brasil	63
3.2	O terceiro setor frente as políticas públicas para as juventudes do Brasil	72
3.3	Apontamentos finais	76
4	ESCOLA – UMA POLÍTICA PÚBLICA BÁSICA ESSENCIAL	79
4.1	O ensino médio no Brasil – um movimento de desafios e possibilidades	85
4.2	Os meandros do currículo no ensino médio	91
4.3	Apontamentos finais	97
5	VIOLÊNCIA ESCOLAR	99
5.1	Percepções e manifestações do conceito de violência escolar no Brasil	102
5.2	Bullying - uma ameaça real na rotina escolar	114
5.3	O neoliberalismo e suas múltiplas relações com a violência escolar	118
5.4	Apontamentos finais	126
6	EDUCAÇÃO FÍSICA	128
6.1	Principais momentos históricos da educação física no Brasil	130
6.2	BNCC frente a educação física escolar do ensino médio	136
6.3	A educação física escolar – uma possibilidade real para o enfrentamento da violência escolar finais	141
6.4	Apontamentos finais	144
7	POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DA VE NA AMBIENTAÇÃO DO LCC	146
7.1	O contexto da entrada no campo de pesquisa no LCC	147

7.2	As violências frente a percepção dos alunos(as) do LCC	157
7.3	Enfrentando a violência da palavra: narrativas dos alunos(as) do LCC no enfrentamento das diferentes manifestações de violências.....	165
7.3.1	<i>Silêncio, medo e omissão – indicadores que avigoram o movimento das violências.</i>	175
7.3.2	<i>Alunos(as) frente ao bullying e cyberbullying – uma relação de vigilância constante</i>	180
7.3.3	<i>Família e escola – uma união potente para o enfrentamento da VE</i>	186
7.4	A Educação Física Escolar como possibilidade potente para ajudar no enfrentamento das possíveis manifestações de violências dentro da ambientação juvenil.....	191
7.5	Prospecções futuras dos alunos(as) do segundo ano do LLC para o enfrentamento das manifestações de violências em seu locus de convivência escolar	202
7.6	O que ficou e o que mudou para os participantes da pesquisa sobre as diferentes relações que a violência faz na ambientação dos jovens	209
7.7	Apontamentos Finais	215
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	224
	APÊNDICE A	243
	APÊNDICE B	245
	APÊNDICE C	247
	ANEXO A	250
	ANEXO B.....	252
	ANEXO C	253

REVISITANDO ALGUMAS CENAS

Entre 1819 e 1823, Francisco de Goya pintou um quadro sinistro que representa o Deus Cronos devorando um dos seus filhos. A brutalidade plástica e a verdade da tela estão em que ela nos confronta com o nosso destino: a medida que o tempo passa, a vida se vai [...] por isso escrevo, para lutar contra o tempo. A escrita e a leitura fazem o passado acontecer de novo. Por isso, ao ler o que acontece e não mais existe, nós rimos e choramos como se aquilo que aconteceu estivesse acontecendo de novo. [...] aprendi então que máquinas do tempo existem. Elas se chamam “palavras”. Podemos, então, pintar uma tela que o inverso da tela que Goya pintou: a vida devorando o tempo (RUBEM ALVES, 2013, p. 62-63 – A máquina do tempo).

Diante desta reflexão da existencialidade de Rubem Alves, apresento a imbricação do meu percurso formativo com a temática pesquisada desta tese, revisitando algumas cenas experienciais que foram fundamentais para o ensino da arte do pensar, tornando seus desdobramentos em forma de diversos saberes (sociais, políticos, ambientais, espirituais, acadêmicos e etc).

A escrita do relato experiencial pode articular elementos importantes para o amadurecimento de ideias e formação de diversos saberes sobre um determinado assunto, pois estes registros podem acomodar diferentes facetas e dimensões do humano sobre a análise do momento passado, podendo produzir identidades e solidificar raízes.

Aqui, minha história de vida narrada, parte da minha inserção na trajetória acadêmica (como universitário do curso de educação física) e de docência da educação básica, a qual comunga com um fio conector dentro das realidades juvenis da periferia de Fortaleza e suas situações de violências sociais. As histórias descritas nesta apresentação podem revelar novas reflexões acerca de valores que orientaram certas escolhas, atitudes e aprendizagens ao longo deste percurso (JOSSO, 2009).

Esta pesquisa de doutoramento foi um trabalho que nasceu após 13 anos de docência no campo formal e informal da educação, a qual este trabalho carrega marcas significativas e resignificativas de uma trajetória que transmutou e transmuta em um turbilhão de sentimentos frente a um emaranhado de reflexões, palavras, vivências das diferentes formas, que foram me formando como profissional da educação básica. Algumas destas vivências, deixaram cicatrizes ao longo desta caminhada, que foram e que são importantes para assegurar meu compromisso de militância pessoal e profissional em visibilizar outros mundos possíveis para as juventudes da periferia de Fortaleza – CE.

Além do campo experiencial real (do formal e informal), sem dúvidas o novelo de textos e autores que fui desemaranhando e selecionando ao longo destes anos (como universitário, estagiário e professor(a)), foram bastante importante para estimular o meu fazer

pedagógico revolucionário comprometido com uma militância social. Segundo Freire (1989), a práxis social se estabelece no encontro entre a teoria e a prática, pois toda teoria sem fundamentação prática contextualizada, esta fadada a um mero campo hipotético e toda prática sem fundamentação epistemológica, está fadada a um mero ativismo apolítico.

Parar e observar o ponto da caminhada que estou, ao produzir esta tese, é partilhar minhas experiências refletidas no campo da educação com as juventudes e também perceber que meus erros e acertos, que foram fundamentais para o sentir e o pensar em alternativas para mundos possíveis.

O começo da jornada – O curso de Educação Física

Aqui, começo o relato partindo do ano de 2007 e percebendo que a afinidade para a temática escolhida já fazia parte de algumas das dimensões cosmológicas do meu ser, ao qual, foi sendo aguçada e moldada durante o percurso que se iniciou com a minha entrada no curso de educação física na Universidade Federal do Ceará (UFC), no primeiro semestre deste ano.

Faço uma narrativa experiencial na tentativa de apresentar a confluência em que a temática de estudo foi se moldando a minha prática social, ela também se faz presente de forma dialogada com o cenário das juventudes em minha dissertação, intitulada: A Dimensão Ética-Moral no Contexto da Educação Física no Ensino Médio – Diálogos com Kohlberg: O Caso do Liceu do Conjunto Ceará, produzida em 2017 ao qual dialogo sobre os cenários das juventudes.

Ao adentrar o curso de Educação Física Bacharelado na UFC, que era sediado na Faculdade de Educação da universidade, meu primeiro contato com as movimentações juvenis foi a acolhida do centro acadêmico Ayrton Senna (Representação estudantil do curso de Educação Física). Observar os acadêmicos veteranos com inúmeros sonhos e projetos somando esforços para trilhar uma universidade mais igualitária de oportunidades, foi bastante acolhedor.

Ao longo do primeiro semestre o contato com diferentes concepções, abordagens e teorias, foram marcantes pois estas gestaram um manancial de reflexões em diferentes campos, inclusive no cenário juvenil. E a medida em que os dias iam se passando, a vontade de aprender o “novo” se tornava ainda mais provocador em diferentes vertentes, inclusive na análise de discursos, pois eu já começava a observar que em muitos casos o lugar de fala não correspondia com o lugar de prática de muitos daqueles que falavam.

Ainda no primeiro semestre de 2007, participei de um projeto de extensão do curso de educação física o qual tratava de um projeto esportivo em bairros da periferia de Fortaleza chamado de Vilas Olímpicas do Ceará. Este projeto atendia diferentes bairro o qual carregava seu nome, por exemplo: Vila Olímpica do Conjunto Ceará; Vila Olímpica do Canindezinho; Vila Olímpica da Messejana; Vila Olímpica do Genibaú; Vila Olímpica de São Benedito; que eram administradas pela Secretaria de Esporte do Estado do Ceará, que tinham por finalidade oferecer atividades esportivas e culturais para crianças, jovens e a melhor idade.

O estágio voluntário – a chegada na Vila Olímpica do Conjunto Ceará

Meu primeiro contato com o projeto Vilas Olímpicas e conseqüentemente com as juventudes foi como voluntário “esportivo” para uma Colônia de Férias em julho de 2007, onde fui designado para atuar na Vila Olímpica do Conjunto Ceará (VOCC). Este foi o momento que disparou e desencadeou todas as experiências futuras, pois nesta ambientação fui voluntário na colônia de férias, logo após a colônia fui convidado a ser estagiário da VOCC na modalidade de bolsista de projeto em extensão, seguindo (após minha formatura em Educação Física Bacharelado - 2010), fui efetivado como professor de educação física da VOCC e por último fui coordenador (em 2011) da VOCC, perfazendo uma trajetória repleta de experiências pessoais e de trabalho nesta brilhante instituição informal de educação.

Meu envolvimento com a instituição não foi apenas funcional (desde de estagiário até coordenador), neste tempo vivi, convivi e senti os laços junto com a comunidade, ficando laços que até hoje, o dia da escrita desta tese (2021), são traços marcados por amizades (jovens antes alunos(a) e hoje amigos pessoais, trabalhadores da vizinhança que são amigos para uma vida toda), mobilizações e convívio com o descaso do poder público com esta parcela da população.

Registrado em minha dissertação (CUNHA, 2017), carrego a cena que me marcou profundamente, e transmutou minha forma de observar os jovens: a sectarização da juventude. Foi em um final de semana o qual fui visitar a VOCC¹ e me deparei com todos os jovens deitados na quadra poli-esportiva. Então me perguntei: por que eles passam a semana e final de semana na VOCC? Por que não estão em outros espaços como: praias, shoppings e etc?

Percebi que, mesmo também sendo morador de outra periferia da cidade, nós vivíamos em mundos totalmente diferentes. Seus lares, suas perspectivas sociais, suas visões

¹ Neste período a VOCC funcionava apenas de segunda a sexta e no final de semana ficava com suas atividades paradas.

de mundo, escolaridade eram totalmente diferentes diante da realidade a qual eu pertencia. Conviver com a naturalização de diferentes formas de violência no bairro do Conjunto Ceará com as juventudes, também foi bastante impactante, pois esta acaba por ditar o padrão comportamentalista que a sociedade nos obriga a sobreviver.

Esta foi uma das inúmeras reflexões que construí neste espaço. Ao perceber as diferentes injustiças acometidas neste espaço meu sentimento era de me esforçar ao máximo para oferecer as melhores oportunidades de serviços para estes jovens. Che-Guevara comentava que: *“devemos nos incomodar profundamente com qualquer ato de injustiça cometido em qualquer parte do mundo”*.

Então, foi baseado neste princípio que durante o tempo ao qual eu estava como professor e coordenador, percorri uma trajetória em buscar de ampliar as oportunidades para os alunos(a), aqui devo destacar algumas parcerias em rede que firmamos com outros projetos sociais, e que potencializaram a escuta das vozes das juvenis: Abraço Amigo - um projeto que trabalha com a consciência ambiental e de paz, mediados pela ludicidade do movimento; cursinho pré-vestibular XXII de Maio – que oferecia aulas pré-vestibulares para os jovens; Mesa Brasil – que oferecia cursos e reforço alimentar para as comunidades; Cursos Profissionalizantes; entre tantas outras ações.

Este foi um período de Re – Existir frente a um cenário carente de políticas públicas básicas, este, que ainda é, um cenário de formação e militância, visando diminuir o fosso que existe entre as classes sociais. Nos movimentos vivenciados neste período, nem todos foram possíveis serem efetivados como positivos ou de vitórias, pois desde de 2013 as Vilas Olímpicas do Ceará vêm passando por um processo de sucateamento e abandono das autoridades públicas, sendo motivos de inúmeras manifestações que nos anos de 2022 ainda não galgaram êxito para o retorno de 100% de suas atividades.

A precarização e o abandono de tal projeto têm sido impactante para as comunidades que este projeto atendia. Segundo Abad (2008) as políticas públicas em específico para as juventudes foram escassas no Brasil entre os anos de 1990 – 2002. E o abandono deste projeto social amplia esta análise de tempo de Abad.

Ainda na VOCC produzi um trabalho de monografia (do curso de Educação Física – Bacharelado) (CUNHA, 2010) a qual apresentei como a VOCC era importante para o estímulo de valores humanos positivos para o convívio em uma sociedade democrática e inclusiva. Minha tentativa foi de apresentar ao mundo acadêmico, o trabalho realizado por esta instituição localizada no bairro do Conjunto Ceará e visibilizar mundos possíveis com

esta comunidade. Foi com esse trabalho que pude me graduar em Educação Física Bacharelado.

O relacionar com a Educação Física Escolar – Liceu do Conjunto Ceará

Ainda em 2008, fui convidado a integrar o corpo docente da escola Liceu do Conjunto Ceará (LCC) (que fica ao lado da VOCC), na modalidade de professor temporário regido pelo estatuto do magistério estadual art. 4². Nesta instituição trabalhei como professor temporário de Educação Física Escolar (passando pela minha graduação EF – Bacharelado, graduação em EF – Licenciatura e início do mestrado na Faculdade de Educação da UFC) até o ano de 2016, e que foi determinante para meu amadurecimento na docência formal.

Embora este contrato de temporário seja um compromisso de trabalho frágil por conta de sua renovação e entre tantos outros aspectos (salariais; instabilidade: com a chegada um professor efetivo da rede na escola o professor temporário deve ceder suas turmas para o professor efetivo; renovação; entre outros fatores). Mas o fator importante a se destacar é que o colegiado de professores (gestão e docentes) nunca fizeram tal distinção (entre professores temporários e efetivos) em seu cotidiano escolar.

Assim que cheguei neste espaço formativo e fui conhecendo o modo de trabalho da escola, seus projetos interdisciplinares, suas parcerias, suas conquistas e isso me remetia a um poema de Rubem Alves sobre as escolas:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 1994, p. 29).

Interessante é que Rubem Alves idealizou este cenário de ensino ao conversar com professores do 2º grau (hoje ensino médio) em escolas públicas de periferias. A escola procurava e ainda procura trilhar percursos em incentivar o voo aos seus alunos(a), por meio

² **Lei complementar nº22, de 24 de julho de 2000.** Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Art. 4º A contratação temporária de docentes nos termos desta Lei Complementar, proceder-se-á mediante processo seletivo de provas e títulos, coordenado e/ou executado pela Secretaria da Educação, conforme normas previstas em edital, que deverá ter ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado. § 1º Na hipótese do não suprimento das carências por falta comprovada de docentes selecionados, conforme o disposto no caput deste artigo, poderá o Núcleo Gestor da Escola, após prévia autorização da respectiva Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação–CREDE, ou Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, conforme o caso, selecionar, para fins de contratação, professores para o exercício temporário do magistério, por meio da análise do curriculum vitae.

de suas ações pedagógicas e frente a sua militância a escola foi bastante importante para a constituição de minha práxis. Aqui participei, junto ao corpo docente, de inúmeros movimentos sociais (grevistas, caminhada pela paz e entre tantas outras) e que foram importantíssimos para alarga meus horizontes frente as necessidades sofridas pela comunidade do bairro.

De tantas ações e projetos interdisciplinares que participei na escola do LCC durante tantos anos, quero destacar o projeto Professor Diretor de Turma³ (PDT), o qual foi balizador para eu conhecer e conviver com os diferentes sintomas sociais que cercam os cenários das juventude e suas famílias, estes sofriam e sofrem (com preconceitos, condições financeiras e diferentes manifestações de violências) com o descaso frente as políticas públicas básicas essenciais e que estas, são previstas pela constituição.

Para uma grande parcela destes jovens da comunidade a escola era seu porto seguro onde eles poderiam vislumbrar outras possibilidades e retirar um pouco da lógica do estímulo a Seres-menos (conceituação Freiriana) que o seu entorno (falta de saneamento básico, diversos tipos de violências, moradia e etc) proporcionava rotineiramente.

A escola se prospecta como um lugar que pode potencializar diferentes sonhos. Diante desta realidade, continuei no movimento de escutas das vozes juvenis do bairro do Conjunto Ceará, e foi assim que produzi em 2015 um trabalho de monografia do curso de Educação Física Licenciatura (CUNHA, 2015) (foi neste ano que me graduei pela segunda vez, agora na modalidade de licenciatura) o qual constatamos que a LCC que a escola por meio de seus projetos interdisciplinares estava tendo êxito em enfrentar as diferentes formas de violência em seu espaço.

Estes anos de convívio nesta escola foram produtores de diferentes tipos de saberes que constituíram minha prática docente no campo da educação física escolar e na dimensão intra-pessoal do meu ser. Tardif (2014) elenca que os saberes pessoais, saberes profissional (especificamente do magistério), os saberes provenientes das teorias usadas em pesquisas são constituídos diante das múltiplas experiências que o sujeito se conecta em sua realidade social.

³ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

O Projeto VIVA+

Na esteira deste processo formativo, participei de inúmeros projetos esportivos, e ainda em 2008, ano que também conheci o LCC, fui convidado a trabalhar no projeto Projeto Viva +⁴ que me marcou profundamente com algumas experiências positivas e outras tantas trágicas. Neste projeto convivi com a realidade da noite e madrugada ambientada pela juventude do bairro do Pirambu na cidade de Fortaleza. Este bairro da periferia também é marcado por inúmeros casos de violências sociais, protagonizado também pelas juventudes.

Neste projeto senti de forma marcante a ausência do poder público nas relações sociais da comunidade. Convivi dentro do cenário das juventudes daquela localidade e foi possível observar como o abandono social potencializa e banaliza as relações com as drogas, prostituições, relação com o desrespeito a vida humana, abandono de crianças e naturalização das violências em suas diferentes vertentes.

A comunidade era tão carente de políticas públicas básicas que inúmeras pessoas frequentavam o projeto e se deslocando de localidades distantes no bairro para participar. Aqui, neste projeto, foi que infelizmente presenciei (pela primeira vez em toda minha trajetória) o assassinato de um jovem a poucos metros de onde eu estava trabalhando. Foi uma cena chocante observar aquele cenário: uns jovens atirando com armar de fogo, as crianças correndo, adultos e idosos procurando abrigo e eu fiquei parado (talvez em choque) observando todo aquele cenário (que era inédito na minha vida, só tinha visto este tipo de cena em filmes, séries, vídeo games e etc), eu, saí ileso fisicamente da situação, mas os acontecimentos pós ação trágica, provocaram inúmeras reflexões.

Logo após ocorrer a ação, o corpo do jovem jogado ao meio do asfalto, familiares gritando, chorando, crianças observando toda aquela cena violenta (as crianças convivem com estes tipos de acontecimentos). Logo que chegaram as autoridades competentes e reportagem local, o cenário começou a mudar e as pessoas estavam ignorando o corpo no asfalto (neste momento coberto por um tecido que os agentes de segurança colocaram) e se divertindo com a possibilidade de serem filmados. Depois que a perícia forense se retirou do local, alguns continuaram suas atividades rotineiras na praça, outros se organizavam para fazer vingança e ainda outros tentavam consolar membros da família (que não apresentaram nenhuma informação ao poder de segurança estadual – polícia militar e civil). Aquilo foi bastante

⁴ O Projeto Viva + foi um projeto estimulado pelo Governo do Estado do Ceará e que a Secretaria do Esporte do Estado tinha a responsabilidade de executar suas ações. Ações estas que eram desenvolvidas nos bairros periféricos da cidade de Fortaleza com o objetivo de ocupar o tempo livre e ocioso dos jovens através de práticas esportivas nas praças de lazer destes bairros, entre os horários de 22:00 às 02:00 da manhã.

impactante, pois comecei a perceber que minha ambientação de familiares, amigos, universidade era totalmente o contrário da realidade vivida daqueles jovens.

Infelizmente, esta não foi a única cena de homicídio que presenciei no Pirambu durante o projeto. Na segunda experiência trágica de destruição de uma vida humana bem próxima de mim, senti-me diferente e “mais preparado” para lidar com a situação durante o acontecimento e pós-acontecimento. Percebi em reflexões posteriores que as relações de violência e banalização da vida estavam se naturalizando também na minha vida pessoal e profissional.

Alguns meses se passaram e fui transferido de núcleo do Projeto Viva+, o núcleo do bairro do Autran Nunes era, naquele momento, meu novo lugar de atuação e comecei a observar que inúmeras cenas se repetiam, como: menores na rua em um horário não recomendado, travestis, pessoas usando drogas, pessoas que cometem atos infracionais, idosos e demais pessoas da comunidade que procuravam o projeto. Infelizmente todas as cenas trágicas se repetiram neste núcleo, e outra vida de uma jovem foi ceifada, agora não tão próximo de mim, mas se repetiram todas as imagens e ações acontecidas no bairro do Pirambu.

Neste ínterim que passei trabalhando neste projeto, acomodei inúmeras reflexões para minha vida pessoal e profissional. E percebi que todo aquele contato com as diferentes formas de violência também estavam me mudando e me transformando em um Ser-Menos (menos insensível, menos amoroso, enfim...).

É claro que foram inúmeras experiências que passei nesta ambientação (pessoas apontando armas no meu rosto; ganhar a confiança da comunidade após um desentendimento com policiais da área; os estilos musicais e artistas apresentados pelos jovens do projeto; a prostituição de mulheres e travestis e entre tantas outras) e que não foram todas trágicas, minha relação com as crianças, os jogos e brincadeiras que fazíamos juntos, os jogos de tabuleiros, as senhoras da melhor idade do grupo de ginástica aeróbica (e sim, eu ministrava aula de ginástica aeróbia três vezes na semana para as senhoras da comunidade no horário de 22:00h as 23:00h), a relação de cuidado delas comigo, os torneios esportivos e entre tantas outras ações, que serão cenas contadas em um livro intitulado: *Reflexões de um esperançoso professor*.

Meu tempo de convívio neste projeto se findou no ano de 2012, foram experiências que me marcaram profundamente e que me constituía como pessoa. Infelizmente o projeto não ocorreu continuidade, sendo encerrado em 2013 pela secretaria de esporte do estado.

De professor contratado a efetivo – Prefeitura Municipal de Fortaleza

Ainda em 2015 realizei concurso público e fui aprovado passando a ser professor de Educação Física da Rede Municipal de Fortaleza de forma efetiva (concursado) ministrando aulas para as turmas do fundamental II (6º ao 9º ano). Fui lotado em 2016 na Escola Gerardo Milton de Sá. Uma escola que fica no bairro onde nasci e me criei, e até a conclusão desta tese continuo trabalhando neste espaço de educação formal. Em cada espaço que passo aprendo e tento lutar junto com o que estão sendo retirado seu direito de Ser.

E na prefeitura de Fortaleza tenho realizado inúmeras ações, passeios (passeio ao Bech Park – o maior parque aquático do Brasil, onde é frequentado por uma pequena parcela da sociedade, mas as crianças da prefeitura estão se fazendo presente neste espaço todos os anos até a escrita desta tese), torneios, gincanas, aulas e etc. E continuo na trilha em oferecer espaços de escuta das vozes para aqueles que estão sendo negados sua visibilidade, apresentando a comunidade acadêmica (em congressos, seminários, periódicos e etc) os trabalhos e pesquisas realizadas neste campo de atuação.

Pesquisa de mestrado no LCC

Em 2017 terminei uma pesquisa de dissertação (CUNHA, 2017) que procurou apresentar e investigar como se movimenta a dimensão Ético-Moral de jovens do ensino médio, ambientados em uma escola pública de Fortaleza (LCC) e tendo como luz para o diálogo o autor Kohlberg. Aqui procuramos perceber como o movimento da moralidade se relaciona com as experiências vividas das juventudes mediadas por práticas cooperativa, colaborativas da educação física escolar juntamente com os dilemas morais idealizados e sistematizados por Kohlberg. Foi um trabalho bastante propositivo e potente em apresentar elementos que podem ser usados nas atividades (formais e não formais) impulsionando a reflexividade dos jovens em seu cotidiano.

Esta apresentação se justifica em assegurar que esta tese não foi idealizada em quatro anos de doutoramento, ela foi sendo trabalhada e pensada ao longo de toda minha trajetória docente convivendo e militando na ambientação das juventudes carentes (principalmente a negra, LGBT e favelada) da cidade de Fortaleza. Com isso, esta tese é mais uma ação que se soma como ferramenta potente para o enfrentamento das diferentes manifestações de violências que pairam sob os mundos vividos das juventudes. Esta que foi ambientada dentro de uma escola pública de Fortaleza (LCC), que também tem militado (com seu núcleo docente, gestor e de funcionários) a favor em escutar as vozes daqueles que foi (historicamente) negado o direito de Ser.

O barro não consegue moldar-se a si mesmo, ele necessita do oleiro para ser moldado, e que por meio de sua sensibilidade, criatividade e pro-atividade, coloca sua a mão no barro de forma firme, mas com leveza e sensibilidade, materializado seus sonhos em uma linda e inédita obra de arte. Assim, esta tese não seria possível sem a participação e coabitação com diversos atores que foram colorindo estas cenas comigo. E é desta forma que apresento esta tese, com o sonho de oferecer uma obra que possa apresentar mundos possíveis e escutar as vozes daqueles que foram negados o seu direito de Ser.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese foi estimulada pela vivência e convivência do autor (15 anos) desta pesquisa com os diferentes e complexos campanários existenciais que trilham as identidades juvenis da cidade de Fortaleza - CE⁵, mas precisamente nas regiões periféricas desta cidade. Estes quinze anos de docência com nível básico de ensino público formal e não formal (projetos sociais), foram geradores de inúmeras inquietudes, ações e reflexões no território enigmático das juventudes.

Durante este percurso, foram produzidos dois (02) trabalhos de monografia⁶ e uma (01) dissertação de mestrado⁷ que objetivavam diminuir as inquietudes que se movimentavam no contexto das juventudes, dentro e fora do espaço escolar, e também como possibilidade de assunção da transformação da realidade social imposta, utilizando o debate das temáticas destas pesquisas com intencionalidade de visibilizar e denunciar as injustiças sentidas e produzidas pelas juventudes desta localidade.

Na confluência complexa deste movimento, continuamos com a intencionalidade de ampliar espaços para as vozes das juventudes, agora, no enfrentamento complexo da violência juvenil ambientada na escola estadual de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará (L.C.C), e sendo mediada pela dialogicidade com a utilização dos Círculos de Cultura.

Hooks (2013) afirma que a confrontação da classe social pode ser feita na sala de aula, segundo a autora “Os alunos(a) são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo” (HOOKS, 2013, p. 237). Para arrebatar este silêncio e a ocultação das possíveis formas de violência é que ampliamos espaços de escutas por meio dos Círculos de Cultura.

Hooks (2013) avança ao afirmar que as pessoas de classe trabalhadora podem ser sujeitos responsáveis pelo seu próprio percurso, mas para isso devem reconhecer que são

⁵ Fortaleza – CE, localizada na região Nordeste do Brasil, sendo a quinta maior cidade do país, onde possui uma faixa litorânea banhada pelo oceano Atlântico e que onde predomina um clima quente e ensolarado durante quase o ano todo. Suas praias de areia branca com suas águas verde-azuladas, gastronomia exótica, agito de cidade grande e hospitalidade de um povo que recebe qualquer turista de braços abertos, contrasta com a realidade do horror da desigualdade social que tem acarretado inúmeras situações de violência, em especial entre a juventude residente das periferias da cidade, fazendo a cidade compor o ranque das dez cidades mais violentas do Brasil.

⁶ Cultura de Paz e Valores Humanos Através do Esporte na Vila Olímpica do Conjunto Ceará (Monografia apresentada no curso de Educação Física – Bacharelado do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal do Ceará). Liceu do Conjunto Ceará Possibilitando Caminhos para o Enfrentamento da Violência Escolar (Monografia apresentada no curso de Educação Física – Licenciatura do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal do Ceará).

⁷ A Dimensão Ético-Moral no Contexto da Educação Física no Ensino Médio – Diálogos com Kohlberg: O Caso do Liceu do Conjunto Ceará (Dissertação de Mestrado apresentada na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará).

agentes ativos capazes de participar ativamente do movimento pedagógico que escola da comunidade possibilita.

Desta maneira, esta pesquisa foi vinculada a linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esta linha de pesquisa tem se empenhado em estudar e relacionar os saberes das múltiplas relações que a educação partilha com os movimentos sociais, possibilitando reflexões e produções acerca dos saberes praxiológicos gerados a partir da inquietude das manifestações sociais e suas possíveis transformações sociais no campo da educação popular.

A pesquisa da temática deste estudo se faz em um período bastante polarizado no cenário político partidário de nosso país (Brasil) em 2019⁸, na qual se propaga este sentimento para a sociedade civil, que tem gerado uma série de turbulências sociais, ideológicas, sociológicas, filosóficas, espirituais e, por fim, midiáticas.

As medidas estimuladas pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro são influenciadas pelo sistema de governo do neoliberalismo e de seu ministro da economia Paulo Guedes. Este que tem se empenhado em promover uma série de reformas (previdenciárias, ambientais, privatizações e etc), que sectarizam ainda mais as possibilidades e oportunidades sociais das juventudes pobres, negras, faveladas e LGBT.

Chauí (2018) aponta que a política neoliberal, e impulsionada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, pode motivar o surgimento de uma subjetividade narcisista, produto de uma competição meritocrática, sendo capaz de desencadear inúmeros sintomas negativos na sociedade, desde a depressão⁹ até a práticas fascistas, com a inoculação de culpa naqueles que não vencem a competição, podendo desencadear ódio, ressentimentos e violências em diferentes formas, particularmente contra mulheres, negros, índios, imigrantes, mendigos, LGBT e etc.

O cenário histórico de opressão sofrido por estas pessoas têm sido potencializado e até estimulada pelas medidas governamentais. A concepção ideológica, filosófica, sociológica e teológica do presidente tem ditado o tom de políticas governamentais controversas e perigosas para democracia da nação. A disseminação midiática de conceitos

⁸ No ano de 2019 assume a presidência do Brasil o ex-deputado Jair Messias Bolsonaro, que implementado e incentivado medidas preocupantes para inúmeros setores sociais (Educação, Saúde, Segurança, Meio Ambiente entre outros), inclusive afetando a democracia da nação.

⁹ A depressão já é considerada o “mal do século” segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) e é um transtorno psiquiátrico que atinge milhões de pessoas em todo o mundo. Só para ter uma ideia dessa dimensão, o Brasil tem a maior taxa da América Latina, com 5,8% da população afetada pelos sintomas de depressão, em um total de 11,5 milhões de pessoas.

autoritários, sectários e preconceituosos têm alimentado umas atitudes perigosas e geradoras de diferentes tipos de violências.

O Instituto de Pesquisa Econômica – IPEA e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, informaram em junho de 2019 que é “assustador” o aumento da violência letal contra jovens entre 15 e 19 anos e contra seus públicos específicos como: mulheres, negros e população LGBT. O relatório ainda informa que o Ceará é o segundo estado do Nordeste a compor esse painel de violências.

Ainda o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2021) apresentou em seu relatório que a Pandemia intensificou a ampliação das desigualdades sociais sobre os mais pobres. O relatório cita o enorme impacto que a pandemia trouxe para os estudantes, pois a barreira financeira limita e sectariza a população menos favorecida.

O relatório ainda aponta para o Brasil que 10% mais rico do país detêm 57% da renda nacional, isso gerando uma série de sintomas desiguais de gênero, raça e etnia para oportunidades sociais. O documento informa que esta proliferação de desigualdades impulsiona o aparecimento de diferentes tipos de violências. O qual pode observar no Atlas da Violência produzido pelo IPEA em 2020 que o estado do Ceará é o terceiro na lista dos Estados Brasileiros frente à taxa de homicídios de jovens por grupo de 100 mil habitantes. Certamente esse é um cenário que devemos superar.

A escola por ser uma agência privilegiada em sua função social no quesito da formação e transformação humana não tem ficado isenta desta violência, pois ela (a violência) adentrou o universo do cotidiano pedagógico das escolas em todo o planeta. A violência letal entre as juventudes tem sido debatida dentro do espaço escolar, principalmente para evitar tragédias como no caso trágico de massacre em uma escola estadual da cidade de Suzano-SP¹⁰.

O Brasil tem ocupado o topo nas listas dos indicadores globais mais recentes sobre a temática da violência nas escolas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE revelou que a violência escolar tem sido sentida por todos os colaboradores da escola, inclusive os professores, onde de acordo com sua pesquisa realizada em 34 países coloca o Brasil em primeiro lugar no ranking de violências em escolas.

Em minha dissertação (CUNHA, 2017) apresento uma experiência profissional dentro de um projeto social esportivo em um bairro na cidade de Fortaleza, explicando que

¹⁰ Um adolescente e um homem encapuzados atacaram a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), na manhã do dia 13/03/2019 e mataram sete pessoas, sendo cinco alunos e duas funcionárias do colégio. Em seguida, um dos assassinos atirou no comparsa e, então, se suicidou.

trinta e nove (39) jovens que participavam das práticas corporais esportivas do projeto social em 2011, apenas um (1) jovem continuava vivo até ano de 2016. Essa experiência juvenil, trágica, pode ser sentida e vivida em diferentes regiões do estado do Ceará e em todo território do país.

Esse cenário estatístico revela que as juventudes podem ser uma das principais fontes produtora desta violência. Porém, Rua (1998) aponta que estas juventudes (principalmente a negra, pobre, favelada e LGBT) são as que mais recebem violências (de diferentes formas). E alternativas que superem esta realidade devem ser experimentadas e estimuladas com o objetivo de propor relações sociais e juvenis de forma reflexivas, éticas, morais e amorosas.

Embora esse cenário, apresentado acima, revele a realidade chocante do retrato da violência letal na ambientação das juventudes de periferia em Fortaleza, não devemos perder a esperança ou deixar a militância neste campo de atuação, pois inúmeros outros projetos que utilizam as práticas corporais ambientadas por experiências reflexivas para o seu contexto (podendo ser: cooperativos, colaborativos, competitivas e etc) podem alcançar resultados bastante positivos, como a problemática da violência juvenil.

Por exemplo, o Futebol Callejero (Futebol de Rua) foi uma iniciativa desenvolvida na cidade de Moreno, na Argentina em 1994, foi colocada em prática na intencionalidade de problematizar as relações sociais em dois grupos juvenis rivais da cidade. A cidade sofria com as atitudes violentas destes grupos, com a aplicação da modalidade foram reduzidas, de forma expressiva, às manifestações de violências praticadas por estes grupos. Diante desta experiência positiva, a Fundação Defensores Del Chaco passou a aplicar esta metodologia do futebol em todo território Argentino.

Outro exemplo que podemos citar, foi a aplicação do Sport Impact (Impacto do Esporte)¹¹ na sociedade britânica. Idealizado para reduzir os índices de violência juvenil, esse projeto realizou parcerias com as escolas e conseguiram além de cumprir seu objetivo em reduzir os índices de violências praticados pelos jovens, também revelou medalhistas olímpicos.

¹¹ O Sport Impact foi formado pelas duas Parcerias Esportivas Escolares (SSPs), Isleworth & Syon SSP (com base na Isleworth & Syon School) e Feltham SSP (com base na Feltham Community College). Ao atualizar nossa abordagem de acordo com as diretrizes do governo e ao trabalhar em estreita colaboração com nossos parceiros e nossas escolas, conseguimos permanecer na vanguarda do desenvolvimento da educação física, saúde, esporte competitivo na escola e liderança e voluntariado de estudantes para todos os jovens em nossas escolas parceiras (<http://www.sportimpact.co.uk/about-us>. Acessado em: 17 jul. 2020).

Podemos destacar também na cidade de Fortaleza algumas iniciativas que militam no campo para o enfrentamento da violência juvenil. Temos os CUCAS¹² unidades culturais, artísticas e esportivas que tem empenhado em oportunizar diferentes possibilidades para os jovens da periferia da grande Fortaleza. Também cabe destacar o ‘Programa Fortaleza em Paz’ estudado por Sampaio (2012) na cidade de Fortaleza. O programa visava oferecer praticas meditativas para jovens dentro e fora da ambientação escolar, em comunidades periféricas de Fortaleza com o intuito de enfrentar as diferentes mazelas que circundam esta ambientação.

Atitudes como essas e entre tantas outras devem ser aplicadas, reaplicadas, ou até clonadas para a transformação e superação da situação de violência social e conseqüentemente nas escolas. No entanto, quais as políticas públicas necessárias para reverter o atual panorama desta problemática? Políticas públicas para a segurança? Para a saúde? Para a educação? Como identificar e enfrentar situações de violência? Quais os limites e possibilidades para o enfrentamento da violência juvenil na escola? Quais são os agentes responsáveis para este enfrentamento?

Frente (1989) ao desejo por transformações sociais que superem esta problemática da Violência Juvenil (VJ) defende neste trabalho, a utilização das práticas colaborativas e dialógicas como articuladoras para uma estratégia de enfrentamento da VJ como uma cultura de não violência no círculo de convivência juvenil do ensino médio, pautando suas ações no debate público entre a comunidade local e a acadêmica.

Para a professora socióloga Miriam Abramovay (1999) este debate tem raízes históricas, e que este tema tem sido discutido desde os anos 1950 nas escolas norte-americanas:

O fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa. Prova disso é o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. Hoje, relaciona-se com o uso de drogas, o movimento de formação de gangues – eventualmente ligadas ao narcotráfico – e com a facilidade de portar armas, inclusive as de fogo. Tudo isso tendo como pano de fundo o fato de que as escolas perderam o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano.

¹² A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formadas por três Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. Geridos pelo Instituto Cuca, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, praticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Além disso, a Rede Cuca também visa trazer para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição cultural por meio da realização de eventos estratégicos, festivais, mostras, exposições e programação permanente de shows, espetáculos e cinema.

Enfim, deixaram de ser um lugar seguro para os jovens estudantes. (ABRAMOVAY, 1999).

Ainda Abramovay (1999) informa que os primeiros estudos brasileiros sobre o tratamento da violência tendo como ambientação de enfrentamento as escolas nacionais datam de meados de 1970, quando professores pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime na comunidade que eram sentidos e vividos dentro deste espaço formativo. Nos anos de 1980 as pesquisas apontavam as práticas violentas neste espaço contra o patrimônio (depredações e pichações). Já em 1990 o foco dos estudos passara a ser agressões interpessoais entre os alunos(a). No século XXI, com o aumento da violência na sociedade, em particular entre a juventude, a escola também passou a sentir e vivenciar práticas de diferentes vertentes de violência, onde esta tem se tornado um campo de pesquisa prioritário para a identificação e enfrentamento deste fenômeno de maneira objetiva e subjetiva.

As diferentes formas de movimentação das manifestações da violência na ambientação da escolar têm sido debatidas na sociedade de maneira ainda incipiente segundo Sposito (2002), em especial quanto ao seu enfrentamento e a sua prevenção. Charlot (2002) alerta que para se pensar em alternativas de enfrentamento das situações de violência de maneira eficaz, deve existir clareza sobre as diferentes manifestações e terminologias da Violência Escolar (VE).

A escola por ser um espaço onde privilegiado no ato de educar, incluir, instruir e estimular diferentes valores sociais tem a missão de militância frente à redução das práticas violentas em seu espaço de convívio e produzir práticas que possam gerar saberes competentes para combater a violência social.

Para compreender este movimento constata-se das múltiplas facetas desta violência, se torna fundamental conhecer as diferentes categorias de enquadramentos da VJ que se desdobram dentro na ambientação da escola. Existem inúmeras pesquisas e pesquisadores que têm contribuído para a área, no entanto, é necessário compreender as diferentes terminologias e conceituações utilizadas.

Alguns estudos categorizam a violência produzida na escola em seu aspecto concreto e físico, outros utilizam suas formas de manifestações simbólicas. Ainda outros, enfocam comportamentos desviantes seguidos por oposição às regras, furtos, vandalismo e comportamentos antissociais. Abramovay (2002) destaca que fatores como falta de oportunidade social, drogas (consumo e venda), exclusão social, falta de perspectiva, família, violência institucional, tutela econômica do capital constitui uma possível da realidade vivida

do povo brasileiro, especificamente no panorama das juventudes, que tem contribuído para este cenário.

Charlot (2002) categoriza a violência dentro da escolar em três níveis: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. Abramovay (2003) relata e classifica a violência dentro da unidade escolar em três níveis: a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c) violência simbólica ou institucional. Debarbieux (2002) considera a violência escolar no campo da punição legal penal e qualquer ato de transgressão e incivildades dentro do espaço escolar.

Para muitos autores categorizar e fazer a distinção conceitual destas concepções se torna uma tarefa árdua e difícil, mas necessária, pois este conhecimento permite não misturar os conceitos de violência, juventudes e escola em uma única categoria, com isso, possibilitando o tratamento deste fenômeno por diferentes perspectivas e lugares.

Aqui neste estudo vamos lidar com algumas categorias sugeridas por estes pesquisadores supracitados. Adotamos o conceito de violência entendendo que seja todo ato que implica na ruptura de um nexos social pela utilização da força, negando a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo recurso da palavra e do diálogo (SPOSITO, 2003).

Freire relata que a Palavra é a confluência da experiência do humano (diante de suas múltiplas dimensões) por meio do diálogo permanente com o outro em um processo de comunhão, de testemunho, de doação e, conseqüentemente, como existência. Porque existir, para o autor, “humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo” porque não é no silêncio que os homens se fazem, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005).

Existir para freire é um movimento consciente e permanente (neste modelo de sociedade) de resistência às injustiças sofridas e ações que potencializam o aparecimento do Ser Menos (Freire, 2005). Assim para existir são necessários os sujeitos “(Re) Existir” (TOVAR; PAES, 2019), de forma a construir um caminho de resistência e revolucionário, sobre tudo, frente às práticas capitalistas coloniais (WALSH, 2013). Nesta pesquisa trabalhamos com estes princípios apresentados, objetivando a Re- Existência das juventudes frente às situações limites do nosso cotidiano.

Um importante avanço para o sistema educativo foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e que no seu parágrafo 9º do artigo 26 de 20 de dezembro de 1996 versa que “os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas

de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares”. Ainda no ano de 2009 foi adicionado pelo senado federal um Projeto de Lei 178/09 na redação da LDB sobre a vertente da violência, onde no artigo 1º decorre:

O inciso IV do art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigor com a seguinte redação: “Art. 3º. IV - respeito à liberdade, apreço à tolerância e superação de todas as formas de violência, internas e externas à escola, na perspectiva da construção de uma cultura de paz; (NR)”

Também o texto dos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em seu texto base trata a temática da VE da seguinte forma:

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BNCC, 2018, p. 61).

Diante disso Milani e Jesus (2003) apontam que a experiência escolar, via de regra, marca profundamente a vida de crianças e adolescentes. Provavelmente, menos pelo conteúdo das disciplinas lecionadas, e mais por ser uma grande vivência de socialização e convívio com as diferenças, em um espaço que no qual o aluno(a) tem (ou deveria ter) oportunidades de exercitar diferentes tipos de experiências democráticas. As escolas que desejam trabalhar para a formação da cidadania fomentada pela inclusão social dos seus discentes deveriam focalizar seus discursos, práticas, estratégias e atividades no estímulo aos valores humanos.

Diversos estudos demonstram que estudantes que se evadem da escola, faltam às aulas ou têm uma pobre autoimagem acadêmica apresentam maiores probabilidades de se engajar em comportamentos de risco social (McALISTER, 1998), enquanto “intervenções que aumentam as conquistas acadêmicas dos estudantes e o tempo de escolarização podem contribuir para reduzir o abandono escolar”.

Segundo dados do relatório “Education at a Glance” (2017), disponibilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em setembro de 2017, 40% da população brasileira entre 25 e 34 anos não possui o Ensino Médio completo. Uma boa parte acaba estagnada no Ensino Fundamental (cerca de um terço dos jovens de 15 anos no Brasil ainda se encontra nessa etapa) ou evadindo. Curiosamente o relatório Cada Vida Importa (2016) aponta que os homicídios entre meninos e meninas entre 10 a 19 anos tem atingido níveis de uma grande epidemia: 816 meninos e meninas foram mortos no

território cearense em 2015, sendo 387 apenas na capital Fortaleza, segundo a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social. Ainda em Fortaleza o relatório aponta que existiu um crescimento significativo de homicídios da juventude entre as idades de 16 a 17 anos.

Arroyo (2004) analisa essas estatísticas de abandono escolar de uma forma mais profunda, ele problematiza os fatores anteriores, atuantes e possíveis análises futuras que contribuem para alimentar estes números:

Ainda que saibamos das estatísticas, não temos como hábito aprofundar profissionalmente sobre o que se esconde por trás desses percursos escolares e humanos truncados. (...) As estatísticas ocultam essa diversidade de percursos, apenas mostram números, escondendo os rostos de cada um. Conhecer de maneira mais aprofundada as consequências humanas para tantos milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos de terem seus percursos escolares truncados brutalmente por rituais ultrapassados de reprovação, retenção, defasagem, é uma exigência de uma postura educacional. (...) Afinal, todas essas trajetórias escolares com “sucesso ou fracasso” têm tudo a ver com nosso pensar e fazer profissional. (ARROYO, 2004, p. 105)

Sabemos que as inter-relações entre escola e violência são múltiplas e dialéticas, e que infelizmente colaboram com estas estatísticas citadas. McAlister (1998) conclui que os melhores resultados são alcançados quando múltiplas estratégias são combinadas, atuando sobre diferentes causas simultaneamente. Todos os esforços dos setores da sociedade devem ser somados para diminuir a evasão escolar, pois a escola pode funcionar como possibilidade de inclusão e até proteção para esses estudantes.

Neste cenário, as relações dialógicas e protagonistas dos jovens passam a ser visibilizada como uma das possibilidades para o enfrentamento das diferentes situações de violências. Nesta pesquisa, vimos que as relações dialógicas frente a uma determinada problemática, neste caso no enfrentamento da VE no LCC, foram exercitadas para diagnosticar elementos desencadeadores da violência, para dialogar abertamente sobre a problemática com os atores envolvidos e estimular a assunção protagonista dos jovens, onde colhemos resultados positivos para o enfrentamento da VE na ambientação do LCC.

Freire (1989) informa que devemos compreender o diálogo não como um modo de obter alguns resultados, mas de entender nossa própria natureza histórica humana e a lógica do pensamento do outro. É preciso entender que a educação é um processo de conectividade coletiva, contínua e permanente com o mundo, e que isto acontece na relação entre todos os estudantes. Deste modo, nossa proposta de intervenção se tornou um local fecundo para estimular a reflexividade da problemática local, frente à partilha experiencial dos saberes, com a objetividade de superação dos atos limites no cenário das juventudes, ambientado na escola do LCC.

A escola LCC é uma unidade que o Governo do Estado do Ceará, sendo administrada pela Secretaria de Educação (SEDUC), que tem como um dos seus objetivos “proporcionar aos seus alunos (as) o acesso às diversas práticas educacionais utilizando em sua metodologia de ensino, possibilidades para estimular o desenvolvimento de valores de convivência e de cidadania”. Atualmente, a escola LCC atende ao bairro do Conjunto Ceará e adjacências (Genibaú, Granja Lisboa, Bom Jardim, Parque Albano – Caucaia).

A trajetória do L.C.C foi sempre difundida em nível nacional e internacional por meio da ousadia de seus projetos, a exemplos do Projeto IUTU! “Luz para Educação” – 2000 e o Projeto Escola em Ação – 2001, o qual somaram ações exitosas para a juventude e foram considerados como uma das melhores propostas no Fórum de Experiências – De Escola para Escola – na Bahia.

Diante dos trabalhos com a temática do Meio Ambiente, a escola foi convidada a participar do intercâmbio das melhores experiências trabalhadas pelas escolas dos países do Mercosul, fora reconhecida em 2003, pela UNESCO, por suas experiências inovadoras, como uma das quatorze melhores escolas do Brasil recebendo recursos para subsidiar projetos, como exemplo, a Rádio Comunitária construída com o apoio de Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do prêmio Grupo das Ciências (2005).

Diante da vivência e convivência com as juventudes, algumas perguntas me inquietaram e configuraram o campo de desafios que fomos capazes de responder nesta pesquisa: A proposta de trabalho colaborativa com a perspectiva da dialógica de ensino pode ser potente para enfrentar a violência juvenil na ambientação da escola e no LCC? Quais os conceitos que esses jovens do LCC trazem com eles a respeito da violência? Quais os dilemas sentidos e vividos pelos jovens frente às diversas manifestações de violência que pairam em seu cotidiano? A educação física escolar (EFE) pode ser utilizada como estratégia no enfrentamento da VE na ambientação do LCC? Os Círculos Dialógicos são potentes em estimular a autonomia e protagonismo dos jovens frente ao enfrentamento da VE? Quais as possibilidades para o enfrentamento da VE no cenário do LCC?

Nossa proposta de intervenção se movimentou com potência em responder essas questões quando trabalhada frente a uma proposta inclusiva, participativa, reflexiva e democrática. Esta pode ser um combustível para estimular sentidos e sensações em diferentes sentidos, onde suas práticas atreladas a uma metodologia colaborativa e impulsionada pela dialógica Freiriana podem estimular a reflexão dos alunos(a) e autorizar o protagonismo juvenil para o enfrentamento desta problemática, permitindo a transformação e a superação de qualquer atitude violenta no seu convívio.

Assim, esta tese oferece possibilidades para o enfrentamento da violência no campanário das juventudes, ambientado no cenário escolar do LCC, onde suas ações mediadoras foram costuradas por ações dialógicas, corporificadas em cada expressão dos estudantes e transmutadas na partilha de um saber parceiro motivado e potente para enfrentar a VE no LCC. Este estudo também se apresenta como uma alternativa potente para ser utilizada pela SEDUC como proposta efetiva para o enfrentamento da violência na ambientação da escola pública no estado do Ceará.

Para Bracht (1992) o projeto de uma escola deve buscar a formação da cidadania, precisa ter como objetivos claros e tratar todos os indivíduos de maneira ética, digna e respeitando às diferenças. Cunha (2017) apontou que os conteúdos dos jogos cooperativos na E.F.E podem potencialmente estimular o desenvolvimento Ético-Moral dos alunos(a) por meio da experimentação prática, permitindo uma reflexão dos participantes por meios destas práticas corporais.

Arroyo (2004) chama a atenção para o real sentido ou função social da escola e professores, deixando claro que ações imediatistas estão fadadas a resultados ineficazes ou tão imediatistas quanto suas provocadoras de respostas. Ele diz:

A função da escola, das redes, dos profissionais do ensino-aprendizagem é criar situações-mediações propícias. Estas situações não podem ser emergenciais, quando o problema aparece. Não somos bombeiros chamados em situações de emergência. Tudo na escola e em nossa docência tem de ser encarado e programado com o intuito de criar contextos e situações propícias ao desenvolvimento pleno de todos os educandos. Somos estrategistas profissionais das aprendizagens humanas. Não bombeiros. Encarar os complexos processos do aprender humano como problemas no ensino de alguma área ou de alguma das competências escolares e apenas intervir nesses pontos não é a melhor maneira de equacionar a docência e a escola enquanto momentos propícios às aprendizagens e à formação. (ARROYO, 2004, p. 350)

Tendo como rumo a sugestão acima, aqui foi trilhado um caminho metodológico colaborativo aguerrido com a missão de contribuir com soluções para o enfrentamento da violência no cenário do LCC. Assim, foi sentido que nossa intervenção teve real impacto em estimular a reflexividade dos jovens e motivar a autonomia dos envolvidos para o enfrentamento desta problemática.

Neste trabalho de tese foi possível identificar os conceitos que a juventudes carregavam acerca da violência: escutamos as experiências, os dilemas e os sentimentos relacionais que os jovens realizaram com as formas de violências em suas trajetórias de vidas; apontamos caminhos potentes para o enfrentamento da VE no LCC, utilizando a EFE, frente aos seus conteúdos da cultura corporal de movimento, e os projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola.

Como componente do cenário local e nacional, as juventudes das classes populares sofrem ainda com as problemáticas da exclusão e dos limites na perspectiva de viverem suas subjetividades (CHAUÍ, 2019). Neste processo de humanização, a construção da subjetividade se faz no confronto com o outro e consigo. E estimular esta construção por meio das práticas corporais dialógicas, lúdicas e democráticas se torna primazia absoluta em uma sociedade que esgotou suas possibilidades civilizatórias (FORRESTE, 2002).

O cotidiano escolar é um espaço de construção de identidades, onde a sociabilidade se constrói e também se desenvolve. Ao deparar-me com a indisciplina escolar, com a violência nos rituais da escola e, também, nos outros espaços educacionais que compõem os mapas existenciais juvenis, reparava na importância da reflexão entre os envolvidos e, sobretudo, dos jovens, sobre suas condutas sociais e os princípios que embasam suas escolhas.

Indicamos, como ponto fundante desta pesquisa, a sua contribuição para o atual cenário social onde provocará reflexões acerca de práticas colaborativas e dialógicas que possibilitem possíveis situações para o enfrentamento das manifestações de violências no cenário das juventudes ambientado no espaço formal de educação básica, e que esta tarefa se torna urgente em nossa sociedade.

Para isso, essa tese apresentou em seu Capítulo 2 - Percurso Metodológico, que detalha o caminho a ser traçado por esta pesquisa, apresentando os instrumentos, os colaboradores e categorias de análises; Capítulo 3 – Conhecendo o Cenário das Juventudes, onde percorremos o manancial conceitual das produções e reproduções dos comportamentos juvenis na sociedade; Capítulo 4 - Escola – Uma Política Pública Básica Essencial, na qual pontuamos esta política pública como promotora de um espaço inclusivo e universal pautando o diálogo nos acontecimentos após a redemocratização da nação nos anos 1990 até os dias atuais; Capítulo 5 - Violência Escolar, que tratamos sobre os principais conceitos utilizados para mapear as manifestações de violência, apresentando seus possíveis facilitadores e limitadores sociais; Capítulo 6 – Educação Física, onde visitamos algumas formas legais deste dispositivo para atuação na escola e pontuamos debates, conceitos e práticas que potencializam esta disciplina para o enfrentamento da VE; Capítulo 7 - Possibilidades para o Enfretamento da VE na Ambientação do LCC, neste capítulo, dialogamos todas as etapas de nossa proposta de intervenção, carregada com a riqueza de experiências dos jovens colaboradores participantes; Capítulo 8 – onde finalizamos a tese com a reflexões prospectivas e avaliativas de nosso trabalho.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O cuidado metodológico desborda a prática clássica dos rigores formais, por mais que este olhar continue fundamental. Sob a ótica do saber pensar, o cuidado metodológico constitui-se em procedimento formativo dos mais indispensáveis, porque pode contribuir para a predominância da autoridade do argumento sobre o argumento de autoridades (DEMO, 2002).

Para Desin e Lincoln (2006) a pesquisa pode transitar na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade e entre outras esferas do conhecimento, perpassando as ciências humanas, as ciências sociais e as ciências físicas focalizando seu movimento na experiência humana. Então, a ciência se corporifica no contexto humano (MARCONI; LAKATOS, 2003), como um modo de compreender e analisar o mundo através de um conjunto de técnicas e métodos.

O termo grego *Méthodos* pode ser traduzido por: através de, por meio, via ou caminho de um método e, antes de tudo, é tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados (BAILLY, 1950). Diante desta visão, o método científico da pesquisa pode ser definido como um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico, direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial (CIRIBELLI, 2003).

Também segundo Minayo (1992) a metodologia deve incluir simultaneamente a teoria das abordagens (como o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (que são as técnicas) e a criatividade do pesquisador (onde transmutam as experiências, sua dedicação, seu compromisso e fundamentalmente sua sensibilidade).

A definição dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa encontra-se centrada em responder as questões deste estudo, acreditando que o processo de pesquisa pode estimular caminhos possíveis para a superação de argumentações autoritárias e estanques, dando voz para aqueles que foram negados o direito de Ser e possibilitando o desenvolvimento de “Seres Mais”¹³.

O processo de pesquisa é apto a desenvolver o espírito crítico e de autonomia, pois segundo Demo (2002), nenhuma pesquisa pode ser neutra aos participantes ou aos pesquisadores. A pesquisa media momentos para reflexões pessoais, que envolvem dinâmicas simbólico-emocionais em construção e reconstrução na vivência da pesquisa, provocando múltiplas transformações individuais e coletivas. É balizado nesta perspectiva que procuramos apresentar saberes práticos que possam contribuir para o enfrentamento da VJ na ambientação

¹³ Ser Mais é uma terminologia usada nos aportes de Paulo Freire (1989) que significa a vocação ontológica dos seres humanos para práticas coletivas humanizadoras.

escolar mediados por práticas colaborativas da EFE no LCC e fundamentado nas pesquisas de autores ancoras que vem contribuindo para esta problemática.

Muitos são os desafios encontrados pelos pesquisadores que buscam estudar a violência, isso pode ser atribuído a uma gama de fatores objetivos e subjetivos em diferentes formas de se pensar, observar, analisar e sentir a violência. E principalmente na atual realidade de Fortaleza, onde os mapas¹⁴ existenciais e territoriais¹⁵ dos grupos sociais tem dificultado o campo da pesquisa frente à juventude.

Abramovay (2002) afirma que podem existir algumas dificuldades, e que estas se tornam crescente quando se estuda as violências nas escolas. Pois além de sua disposição territorial, as complexas relações tratadas neste ambiente podem naturalizar ou invisibilizar algumas práticas de violência por diferentes fatores.

Feito os apontamentos prospectivos deste capítulo, procederemos com as explicações metodológicas específicas do tipo de abordagem, jovens envolvidos, instrumentos, análises promovidas por este estudo nas seguintes etapas: Tipo de Pesquisa; O Caso do Liceu do Conjunto Ceará – LCC; Caracterizando os Colaboradores da Pesquisa; Dinâmica dos Encontros; Instrumentos da Pesquisa; Análise dos Dados da Pesquisa.

2.1 Tipo de pesquisa e abordagem utilizada

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, pois Minayo (2003) informa que este tipo de pesquisa procura extrair ao máximo a riqueza dos fenômenos ocorridos para os dados obtidos em pesquisas sociais com seres humanos, onde pode oportunizar um percurso rigoroso na interpretação da realidade social, observando e compreendendo o dinamismo individual e coletivo dos jovens.

Como observamos este tipo de abordagem procura enfatizar a essência do fenômeno (THOMAS, 2007), e que Bodgan e Biklen (1982) acrescentam que na realização deste tipo de pesquisa a obtenção dos dados descritivos são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, evidenciando o processo do estudo e preocupando-se com a perspectiva dos colaboradores da pesquisa.

¹⁴ Aqui sugerimos a referência do Relatório Cada Vida Importa produzido pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, em sua versão final de 2016: https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_final.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

¹⁵ Atualmente (2020), as periferias da cidade de Fortaleza têm sido dominadas por grupos ou facções armadas que dificultam o transato de pessoas, pois sua territorialidade sectária a população em pequenas regiões da cidade.

Essa proposta metodológica reflete a opção teórica dessa pesquisa qualitativa, em especial pela investigação a que se propõe. Reconhece, em particular, a identidade entre o sujeito da pesquisa e os atores/autores sociais a serem investigados, a historicidade, a subjetividade, a dimensão simbólica, espaço fundamental desse trabalho, e o concreto vivido, enquanto manifestação das motivações intrínsecas dos referidos atores/autores. (FIGUEREDO, 2003, p. 158).

Diante destes aportes, esta linha metodológica tem potencial em descrever os fatos que circundam o campo de pesquisa, assim como também as subjetividades das objetividades (as ações) dos colaboradores da pesquisa. González Rey (2002) afirma que esta abordagem trabalha na busca em diferentes formas de produção do conhecimento, e que esta permite refletir as inúmeras conexões da realidade, historicamente representada pela subjetividade humana. Sato e Souza (2001) ainda informam que os estudos das subjetividades humana não se restringe ao que as pessoas pensam ou conhecem, mas ao que faz sentido para elas, pois podem estar no âmbito dos costumes.

“A constituição do sentido subjetivo da experiência no sujeito é um processo complexo, que se produz como um momento da cultura, individual e irrepetível na história do sujeito concreto” (González Rey, 2003, p. 57).

Kohlberg (1992), em seu estudo do desenvolvimento moral, afirma que são as experiências e atitudes tomadas pelos humanos diante das problemáticas existências que podem evidenciar suas verdadeiras motivações sociais. Talvez um sujeito possa agir mediante alguma determinada regra social, mas não necessariamente ele concorde, e sua subjetividade de sua moralidade pode aparecer em outros momentos de vida, quando o mesmo se sentir à vontade ou algum dilema vital se apresentar em seu cotidiano.

Por isso esta abordagem qualitativa se tornou fundamental para este estudo, pois dentro da escola existem múltiplas ou pluriculturas sendo formadas, reformadas e transformadas diariamente. A busca para compreender seu universo de significados, motivações, atitudes, crenças, valores e intenções podem ser determinantes para a idealização de práticas inovadoras e democráticas que possam fazer frente às situações violentas praticadas pelas juventudes âmbito escolar.

Descrevemos cada etapa desta pesquisa de maneira minuciosa e que por adiante produziu sentido pelas trocas de saberes partilhado entre o pesquisador e os pesquisados. Elegemos a metodologia qualitativa colaborativa como processo orientador do nosso percurso pesquisado. Esta abordagem procura mediar os conhecimentos acadêmicos frente ao contexto educacional estudado, onde Ibiapina (2008) refere-se à educação básica como locus fundamental deste tipo de procedimento, como podemos observar:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA (2008, p. 114-115).

Ibiapina (2018) comenta que a pesquisa colaborativa busca saberes praxiológicos dentro do contexto onde a pesquisa se faz, promovendo a dialogicidade entre os saberes práticos da escola e os novos saberes científicos gerados pelas universidades e também com as novas tecnologias.

A pesquisa colaborativa pode ser uma prática coletiva entre o pesquisador, professores(a) e alunos(a), juntos produzindo saberes relacionais que busquem a reflexão e a problematização do seu cotidiano, podendo gerar situações positivas para a convivialidade da escola. O pesquisador, por sua vez, tende a aprender e desenvolver-se neste processo, ampliando os seus conhecimentos pessoais e profissionais, além de gerar um novo conhecimento científico.

A intencionalidade relacional entre os colaboradores da pesquisa, além da possível realização do inédito viável¹⁶ no local, seria o fortalecimento da reciprocidade nas relações coletivas em prol da comunidade escolar, onde o pesquisador se permite a investigar, partilhar e inter-relacionar os saberes.

Ibiapina (2008) informa que na pesquisa colaborativa deve sistematizar seus procedimentos a partir da sensibilização dos colaboradores, realiza o diagnóstico da realidade cotidiana e media as possíveis práticas reflexivas visando à descoberta de novos percursos, especificamente para este estudo, no enfrentamento das diferentes manifestações de violência juvenil ambientadas no LCC.

Aqui faz importante demarca o espaço e tempo de nossa pesquisa no cenário pandêmico do COVID-19, o qual foi necessário adaptar nosso método, assim como a maioria das pesquisas acadêmicas desenvolvidas frente a este cenário, mas conservando nossa intencionalidade colaborativa diante dos sujeitos pesquisados e aplicando uma escuta plena dos colaboradores.

¹⁶ Paulo Freire (1989), em sua *Pedagogia do Oprimido*, relata que o inédito viável é uma ação tomada em prol do coletivo ou do sujeito que busca a superação ou transformação de alguma determinada situação de opressão (situações limites).

Foram sistematizadas as práticas desta pesquisa diante de uma perspectiva dialógica como gatilho para as diferentes partilhas reflexivas que aconteceram em todo o percurso deste trabalho. Figueiredo (2003) revela que o processo dinâmico da prática dialógica pode ser libertador, ampliando os objetivos esperados de pesquisa, pois esta facilita a ampliação de uma consciência crítica diante das problemáticas tratadas, correlacionando com as múltiplas problemáticas do mundo real dos indivíduos, como por exemplo: sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, éticos, espirituais etc.

Assim, a associação entre a abordagem colaborativa de pesquisa e a perspectiva da dialógica como condutora das práticas se tornaram o alicerce desta tese. Pois a dialógica é a partilha da palavra em seu pleno sentido de vida experiencial, infra-realacionado as conexões sociais do sujeito com suas práxis de vida. Implicando o diálogo como agente potente para estimular novas leituras, saberes parcerias, redes e etc (Figueiredo, 2003).

A dialógica se dá numa estrutura dialética freireana, que se caracteriza por sua peculiaridade de associar, como igualmente importante, infra e superestrutura, subjetividade e objetividade, materialismo e espiritualismo, dimensão do capital e dimensão cultural (FIGUEIREDO, 2003 p. 73).

Para tanta foi utilizada a dialógica nesta pesquisa como engrenagem central, embasando e mobilizando uma série de instrumentos metodológicos que se correlacionaram com a expectativa dos participantes, com as situações representacionais, como: as situações-limite das diferentes manifestações de violências e que foram captadas diante das múltiplas linguagens ou dialetos das juventudes do LCC.

Para o próximo item deste capítulo apresenta a ambientação a qual transitou todo o percurso desta teia relacional para o enfrentamento das diferentes manifestações de violências no campanário das juventudes.

2.2 O Caso do Liceu do Conjunto Ceará – LCC

Aqui apresentamos o *lócus* da pesquisa descrevendo de forma detalhada todos os aspectos que permeiam esta instituição. Neste subtítulo tratarei o verbo do texto na primeira pessoa, pois este lugar me chama para falar sobre minha trajetória como professor da educação Básica de Educação Física Escolar.

Um lugar que vivi e convivi durante oito (8) como docente e partilhando momentos, experiências, alegrias, tristezas com as pessoas da instituição e com a comunidade do bairro. Sendo, minha primeira experiência como professor de Educação Física na educação

formal básica (começando em 2008 e se encerrando no LCC em 2016) como professor temporário, experimentei diferentes experiências que me trouxeram inúmeras aprendizagens, mas também inquietações sobre os caminhos trilhados pelas juventudes neste espaço formativo.

A escola Liceu do Conjunto Ceará¹⁷ fica situada no bairro a qual leva seu nome (Conjunto Ceará¹⁸), localizado na periferia de Fortaleza este bairro por muitos anos foi considerado o maior conjunto habitacional da América Latina. Ele faz fronteira com os bairros: Genibaú, Granja Portugal, Granja Lisboa, Bom Jardim, Jurema, Araturi e Parque Potira (estas três últimas fazem parte da cidade do município de Caucaia).

Todos estes bairros citados perfazem o painel de níveis altíssimos de criminalidade, sendo as juventudes inseridas nesta conjuntura social (SSPDS, 2015). No relatório Cada Vida Importa (2016), revela que estes bairros anunciados prefiguram as primeiras posições na relação entre bairros mais pobres e homicídios de adolescentes.

Meu contato com a comunidade inicia-se ainda no ano de 2007 quando trabalhei como estagiário de educação física na Vila Olímpica do Conjunto Ceará, e foi este conhecimento prévio que me proporcionou uma maior aceitação dos alunos(a), professores(a), gestão, funcionários e comunidade na escola (os detalhes e pormenores deste caminho formativo se encontram registrados no capítulo um (1) de minha dissertação¹⁹ intitulado: Trajetória de Vida: tecendo o cainho para a pesquisa, onde faço uma breve narrativa de vida contextualizado com o mundo enigmático das juventudes).

O que tornou esta escola um campo potente para a aplicação desta pesquisa de doutorado foi seu fazer pedagógico que tem sido referência estadual, nacional e até sul-americana, se destacando pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares (Cunha, 2015).

A escola já recebeu inúmeras premiações pelo desenvolvimento de suas práticas exitosas, em destaque para estudo prefigura dois momentos: o selo UNICEF de Escola

¹⁷ A EEM. Liceu do Conjunto Ceará, situada a Rua 1139-A, nº 10, 4ª Etapa do Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza - Ceará, foi criada pelo Decreto nº 25766 de 10 de fevereiro de 2000, D.O. de 14 de fevereiro de 2000, pelo Governador do Estado do Ceará Tasso Ribeiro Jereissati. Reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação sob Parecer nº 1140/2000 em 12 de dezembro de 2000, prorrogado até 31 de dezembro de 2010, conforme resolução nº 430/2009 do CEE e funciona CNPJ 03.993.345/0001.81 e INEP/MEC/CÓDIGO: 23225416.

¹⁸ A população do Conjunto Ceará é maior do que a de 141 dos 184 municípios cearenses: 42.894 habitantes, sendo 19.848 homens e 23.046 mulheres. Dividido pelo IBGE em Conjunto Ceará I e II, o bairro conta com 12.223 domicílios particulares ocupados, com média de 3,51 moradores por domicílio (dados IBGE. Censo Demográfico 2010). As casas são divididas em UV's (Unidade de Vizinhanças), cada UV equivalia a cem residências, e possuíam um colégio público como referência. No total o bairro possui 11 UVs, sendo que a UV 11, possui dois colégios. Hoje há também uma outra divisão Conjunto Ceará I e II, que divide o conjunto ao meio. Esta divisão refere-se somente à duas linhas de ônibus que fazem a rota Terminal/Centro.

¹⁹ A Dimensão Ético-Moral no Contexto da Educação Física no Ensino Médio – Diálogos com Kohlberg: O Caso do Liceu do Conjunto Ceará, 2017, FACED – UFC.

Promotora da Paz e o título de por ser uma Escola Inovadora frente à violência escolar como apontado pela pesquisadora Mirriam Abramovay (2003).

Mesmo diante de inúmeros projetos que foram e são desenvolvidos por esta instituição, existe uma grande necessidade de aplicação de novas estratégias para o enfrentamento da VE, pois as manifestações de violências são múltiplas e podem transitar em diferentes espaços configurados pelas relações (dinâmicas, polarizadas, territorializadas e “fast”) sociais de sua época.

Aqui, apresento um recorte de alguns pontos do Projeto Político Pedagógico – PPP do ano de 2019 da escola para situar sua identidade e concepções de trabalho.

A EEM. LCC faz parte da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, tendo como órgão mantenedor o Governo do Estado do Ceará e por finalidade atender jovens na faixa etária de 13 a 18 anos para o turno diurno, 18 a 20 anos no horário noturno, com limite máximo de 45 alunos(a) por turma, podendo ser acrescido de mais 10%. Tem como nível de ensino o Médio Convencional, sem habilitação, na forma presencial e regime anual.

Em seu ato de sua fundação, em 16/04/1998, a escola contava com 975 alunos(a), em 2019 com 1217, distribuídos nos três turnos. O tempo de aula atende às exigências da Lei, com horas/aulas de 50 min para os turnos da manhã e da tarde e de 45min para o ensino noturno, distribuídas em períodos letivos de 6 aulas (exceto às sextas-feiras, quando temos apenas 5 aulas) para os turnos da manhã e da tarde; quanto ao ensino noturno, temos 5 aulas (exceto às sextas-feiras, com 4 aulas apenas). Em relação ao atendimento à comunidade, a escola funciona de 7h às 22h25²⁰ (exceto às sextas-feiras, cujo horário de encerramento se dá às 21h40), sem intervalos e atendendo os horários de aulas.

A escola busca trabalhar com princípio para a formação integral do humano, o LCC – como carinhosamente é conhecida a escola – procura perpassar por todas as etapas do crescimento humanístico, crítico, reflexivo, técnico e filosófico.

A escola em 2020 encontrava-se sob a direção geral da professora Maria do Socorro Nogueira de Paula e de sua equipe, a saber: três coordenadores escolares – professor Antônio Furtado Landim Neto, professora Eliete Aguiar Adriano Costa e o professor José Geivaldo Maciel – e uma secretária escolar, Maria Madalena Vieira Rocha; salientamos ainda a preciosa ajuda de três PCA’s (Professor Coordenador de Área): um para cada área de conhecimento, que nos dão suporte quanto às questões pedagógicas; além disso, contam com

²⁰ Nosso horário de atendimento é consonante aos horários de aulas: segundas e sextas-feiras de 7h às 21h40 e às terças, quartas e quintas-feiras de 7h às 22h25.

participação de um Conselho Escolar atuante e com o suporte dado por uma equipe altamente competente de professores e funcionários comprometidos com formação de um ser humano crítico, solidário e competente, requisitos tão necessários à construção de uma sociedade mais justa. Outro apoio decisivo para o sucesso escolar deve-se à participação do Grêmio Estudantil na mobilização e atividades da escola.

Em 2020 escola possuía: 66 professores (63 em sala de aula e 03 no multimeios) e 20 funcionários (entre o pessoal da secretaria, biblioteca, serviços gerais e vigilância). Sua estrutura física conta com: um prédio, com jardins internos; acessibilidade de todos aos setores da escola. No total, existem treze (13) salas de aula em perfeito estado de conservação; três (3) laboratórios de informática e mais três (3) de ciências (física, química e biologia), todos bem equipados; uma (1) biblioteca e centro de multimeios; ainda existem de três (3) salas extras: uma para o projeto Rádio Escola, uma para o Teatro e outra para o projeto Camerata de Violões; e uma (1) quadra poliesportiva para as práticas corporais e esportivas.

Em 2020 o clima existente na escola tinha sido fruto de um fazer diário, alicerçado numa prática coerente de orientação quanto à preservação do patrimônio, e quanto à importância do respeito a si e ao outro. Como meio de se definir normas de convivência, a escola adotava em 2020 o cumprimento do Termo de Compromisso, criado pela comunidade escolar e que define os parâmetros de conduta dentro da escola. Percebemos que a escola continua se esforçando para trilhar o percurso de 'Escola Inovadora' aponta pela pesquisa de Abramovay (2003), onde o cuidado e estímulo de valores positivos são aspectos fundamentais em sua prática cotidiana.

Muito embora o quadro que se apresentava era extremamente favorável comparando-o a outras realidades, a instituição procurava trabalhar o crescente absentismo docente e minimizar os prejuízos que ele acarreta; além disso, enfrentam consideráveis problemas quanto aos índices de evasão no ensino noturno e quanto ao aumento de alunos(a) usuários de drogas.

Dados que coadunam com os apontamentos do relatório Cada Vida Importa (2016) na qual relata que as práticas violentas e hediondas vivida pelas juventudes de periferia da cidade de Fortaleza estavam, na maioria das ocorrências, ligadas a territorialidade da venda e consumo de entorpecentes. Como consequência dessa disputa, os jovens abandonam a escola por inúmeros motivos (insegurança, territorialidade de grupos, entre outros motivos), e principalmente o turno da noite é o mais sofre por conta deste abandono. Em 2008 a escola do LLC tinha 12 (doze) turmas no turno da noite, em 2020 existiam apenas 3 (três) turmas.

No que tange aos aspectos pedagógicos, seu currículo estava fundamentado nas Diretrizes Nacionais e nas Matrizes Curriculares e de Referência para o Ensino Médio. Como forma de atender às demandas exigidas pelas avaliações internas e externas, primamos por uma concepção contextualizada e interdisciplinar, definida em proposta elaborada pelo coletivo de professores e coordenadores durante os planejamentos por área realizados semanalmente e da seguinte forma: terças-feiras, a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; quartas-feiras, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e quintas-feiras, Ciências Humanas e suas tecnologias. Além destes encontros semanais, contavam ainda com encontros pedagógicos – um sábado a cada bimestre onde os professores das três áreas reúnem-se para planejar atividades letivas gerais e/ou definir ações coletivas.

Como forma de suprir as dificuldades de aprendizagens, trabalhados em formas de projetos de monitoria junto aos laboratórios (Informática, Química, Física e Biologia). Este projeto visava incentivar o aluno(a) (monitor) à curiosidade científica e tecnologia, além de capacitá-lo ao auxílio de professores e colegas quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra experiência exitosa foi a parceria entre escola/SEDUC e UFC com o projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, onde alunos-bolsistas da universidade atuam como apoio à prática de sala de aula, agregando à experiência dos nossos professores, o entusiasmo acadêmico e as inovações pertinentes às disciplinas onde atuam.

Nesse aspecto, sua prática rompe com o fazer pedagógico mecânico e avança no sentido de tornar o processo ensino-aprendizagem comprometido com o desenvolvimento das capacidades de raciocinar logicamente, criticar, construir competências e habilidades básicas para a leitura, a escrita e a interpretação da realidade.

A escola busca uma avaliação da aprendizagem consonante com esse fazer pedagógico, tendo como foco uma permanente ação diagnóstica das aprendizagens buscadas e a adoção de medidas para a superação de dificuldades detectadas. A avaliação da aprendizagem era feita a partir de atividades direcionadas (projetos, seminários, apresentações individuais e/ou em equipes, apresentação de relatórios, além da aplicação de provas objetivas que seguem os moldes exigidos pelas avaliações em larga escala²¹), visando não apenas o conhecimento específico, como é o caso das provas escritas; mas também, trabalhar no aluno (a) a superação de dificuldades relacionadas à timidez, à divisão do trabalho coletivo; a liderança, dentre outros.

²¹ A escola é mantida por recursos da SEDUC, neste cenário, as avaliações externas são marcadores para investimentos e ordenação de verbas, por isso a escola procura participar destas avaliações problematizando cada momento para os alunos e potencializando a reflexividade da comunidade escolar.

Enfim, o LCC é uma escola que trabalha com a compreensão de que “aprendizagem é uma construção individual decorrente de uma situação interativa triangular, compreendendo o sujeito que aprende, o objeto do conhecimento e o professor enquanto guia e orientador desse processo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – LICEU DO CONJUNTO CEARÁ, 2019).

Neste sentido, o próximo subtítulo apresentará os atores que convivem rotineiramente neste universo escolar e que participaram ativamente no processo colaborativo desta pesquisa.

2.3 Caracterizando os colaboradores da pesquisa

Geralmente a maioria das pesquisas qualitativas sociais desenvolvidas, tem como campo de análise os seres humanos, variando seu público em diferentes níveis (crianças, adolescentes adultos e idosos). Partindo deste ponto de vista, todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa contaram com os princípios éticos da aplicabilidade do estudo científico, visando não violar o princípio da inviolabilidade da privacidade²² humana.

Neste sentido todos os participantes desta pesquisa foram descritos com nomes fictícios, colaboradores ou alunos(a) para que, segundo Fox (1981, p.367) “os resultados da investigação tenham validade, credibilidade e veracidade”. Truckman (1978) informa que é obrigação do pesquisador garantir tais fatores para o anonimato e a confidencialidade dos jovens participantes, como também o pesquisador deve estar regulamentado frente às autoridades dos direitos humanos.

Por isso, todos os participantes desta pesquisa receberam um documento intitulado: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) que foi lido, explicado e enviado de maneira remota (google forms) aos participantes, antes de iniciar cada coleta dos dados. Este documento foi fornecido pelo departamento de Assuntos Éticos ligados a pesquisa científica da UFC.

Para aqueles menores de idade foi pedida a autorização dos responsáveis. A participação de cada indivíduo foi voluntária e todos os participantes concederam autorização por escrito, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e também seu responsável. A pesquisa não trouxe nenhum risco para os indivíduos envolvidos, nem revelou

²² Princípio da inviolabilidade à privacidade está previsto em nossa Constituição Federal, em seu art. 5º, inciso X, dispondo que são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

a identidade dos jovens. Esta tese de doutorado foi elaborada de acordo com o método científico exigido pelo Conselho Nacional de Saúde, a partir da Resolução CNS de 10 de outubro de 1996.

O contexto desta pesquisa é representado pelos estudantes jovens matriculados na escola Liceu do Conjunto Ceará da cidade de Fortaleza, o que perfaz um total de mil seiscentos e trinta e dois alunos(a) entre quatorze (14) e vinte (20) anos de idade. Porém, os que colaboraram com a pesquisa foram os alunos(a) que participam das aulas no nível do segundo ano manhã, tarde e noite perfazendo três grupos e totalizando cerca de trinta e sete (37) participantes distribuídos em: quinze (15) estudantes jovens no grupo da manhã, quatorze (14) estudantes no grupo da tarde e oito (8) estudantes no grupo da noite.

Para esta decisão acima nos referenciamos frente à Amostragem por Saturação que se torna uma concepção empregada em pesquisas qualitativas, sendo potente em decidir a suspensão ou inclusão de novos participantes. Pois impedem a frequente repetição ou redundância dos dados obtidos na pesquisa (DENZIN E LINCOLN, 1994), tornando os dados extraídos por novos ou os mesmos instrumentos de coleta, diante da mesma população, insuficiente para gerar novas reflexões.

Cabe destacar aqui que o conceito de saturação nesta pesquisa foi utilizado como forma de atestar a qualidade dos dados frente ao quantitativo representacional de jovens participantes em detrimento ao número total de alunos(a) matriculados nas turmas dos segundos anos do LCC no ano de 2021.

A utilização da amostragem por saturação também pode ser concebida quando a totalidade amostra (ou população) é submetida a um processo contínuo de análise dos dados, iniciando desde o primeiro momento da pesquisa (MINAYO, 2017). E esta premissa foi adotada desde nosso primeiro contato com o campo.

Diante deste escopo, foi escolhida uma turma do segundo ano de cada turno pelos seguintes fatores: a) os alunos(a) do segundo ano têm uma idade experiencial que pode potencializar as possíveis reflexões mediadas pelas atividades; b) em sua maioria, os alunos (a) frequentaram o nível do primeiro ano do ensino médio na escola; c) os alunos(a) do segundo ano experimentaram as múltiplas experiências proporcionadas pelo cotidiano escolar, efetivando uma leitura da realidade escolar com uma maior propriedade.

Para implementação da proposta colaborativa de partilha e produção de saberes através do diálogo, foi convidado a participar, durante toda a vivência dos módulos²³, os professores(a) regentes de cada turma dos segundos anos (manhã, tarde e noite).

Outra particularidade para a pesquisa foi o seu transitar pelos três turnos, no qual, sua dinâmica heterogênea possibilitou uma diversificação dos movimentos existenciais (ou experienciais) da juventude. Com isso foi potencializado diferentes tipos de relações dentro da educação formal, pois suas subjetividades construídas ao longo do seu convívio histórico-social na comunidade, as quais residem, foram balizadoras para a riqueza dos dados coletados.

Os jovens colaboradores (constituído por cada grupo: manhã, tarde e noite) da pesquisa participaram dos seis (6) encontros vivenciados em três (3) módulos, onde cada encontro contou com o tempo máximo de cinquenta (50) minutos²⁴. Estes módulos contaram com conteúdos o qual versavam sobre atividades potentes para enfrentar as situações de violências, impulsionando a reflexão de cada momento proposto. Destacamos a utilização dos Círculos Dialógicos propostos por Figueiredo (2003), como alicerce de nossa pesquisa e que apresentamos de maneira detalhada no próximo item, ilustrando com uma tabela para melhor compreensão.

2.4 A dinâmica dos encontros

O nosso pensar, fazer e refazer em tempos pandêmicos nos conduziram pelo seguinte caminho: os encontros foram distribuídos em três (3) módulos didáticos que contaram com seis (6) encontros, na qual tratamos de assuntos ligados a temática da violência juvenil na ambientação escolar de forma contextualizada.

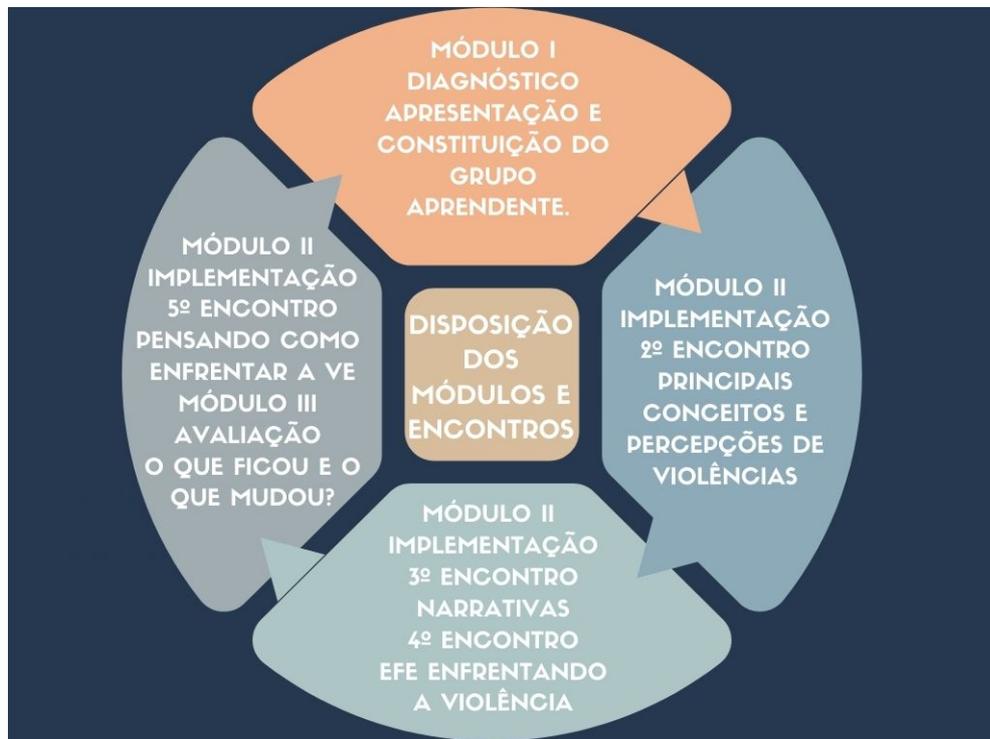
Cada encontro teve aproximadamente a duração de cinquenta (50) minutos, onde cada momento foi conduzido com a presença do professor(a) regente de sala e os alunos(a) de maneira remota (google meet) nos respectivos turnos e horários das aulas. Os alunos(a) já estavam bem habituados a modalidade remota, pois as aulas na escola já estavam sendo conduzidas nestas condições devido ao COVID-19. Também era utilizado um aplicativo (WhatsApp) para cada sala onde era partilhada informações, documentos, imagens e etc.

A imagem abaixo apresenta as temáticas dos módulos e dos encontros:

²³ Módulos estes que foram sendo redesenhados durante o caminho da pesquisa no período pandêmico.

²⁴ Em nosso designio inicial, foi pensado doze (12) encontros com momentos teóricos e práticos de forma presencial. No entanto, diante da pandemia desenhamos um caminho com seis encontros repleto de vivacidade experiencial, que foi fundamental para os resultados de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Disposição dos módulos



Fonte: Dados do Autor

O módulo intitulado Diagnóstico teve como objetivo a apresentação dos módulos e a captação do maior número possível de informações acerca do conhecimento que os alunos(a) carregavam sobre a temática trabalhada. Embora fosse sabido um pouco da realidade social dos mapas existenciais que circundam a rotina da juventude no bairro, conhecer afundo a trajetória escolar de cada participante, tornou-se fundamental para o desenvolvimento de encontros mais dinâmicos e férteis nos detalhes.

Segundo Ibiapina (2008) para que ocorra a concretização dos processos elencados pelo pesquisador necessita-se realizar um bom diagnóstico dos participantes acerca de seus conhecimentos prévios, suas práticas e seu cotidiano para que a colaboração faça sentido para todos os envolvidos.

O momento chamado de implementação refere-se à parte mais longa dos encontros, e foi nesta parte que ocorreram as atividades reflexivas e fundamentalmente dialógicas. Aqui também se encontram centrados os momentos nos quais o grupo construiu, de maneira colaborativa e dialógica, algumas intenções coletivas de intervenções práticas para o enfrentamento da VE no LCC. Foram partilhados quatro (4) encontros diante do

planejamento deste módulo, nesta etapa foram apontados todos os constructos de cada grupo, pontuando quais as razões que embasaram suas perspectivas.

Ibiapina (2008) orienta que para este tipo de pesquisa em especial para este momento, o grupo necessita se reunir em ciclos reflexivos para analisar suas práticas frente às demandas sociais pedidas no momento da atividade ou em outros campos do seu cotidiano. Algumas atividades propostas já trazem estes momentos reflexivos, mas também como apontado nesta pesquisa, utilizamos como tratamento de dados para esta questão, os Círculos Dialógicos orientados por Figueiredo (2003), que está detalhado no próximo tópico.

A última etapa dos encontros, a avaliação, foi possível perceber os reais impactos que as práticas colaborativas mediadas pela componente dialógica, podem gerar para o enfrentamento das manifestações de violências no campanário das juventudes, ambientado no cenário escolar. Este momento também existiu o compartilhamento e retrospectiva de todos os encontros finalizando com uma culminância simbólica de confraternização.

Logo abaixo apresentamos de maneira detalhada como se organizou o cronograma de intervenção de nossa proposta:

1. Módulo I – Fase Diagnóstica

- Apresentação da temática da pesquisa;
- Apresentação das disposições dos encontros (números de dias, tempo de cada encontros; proposta para cada dia);
- Constituição do grupo-aprendente e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (disponibilizado por meio virtual – Google Forms);
- Acordos didáticos para a execução dos encontros.

1.1 Perfil de intervenção para o primeiro encontro

1' – 10' min: Apresentação da temática da pesquisa.

10' – 20' min: Apresentação das disposições dos encontros.

20' – 30' min: Perguntas dos alunos(a).

30' – 40' min: Apresentação do TCLE em seu formato virtual.

40' – 50' min: Dúvidas e considerações finais.

2. Módulo II – Fase de Implementação

- Socialização dos conceitos de juventude;

- Partilha sobre as conceituações de violências;
- Apresentação das possíveis formas de violências na escola;
- Trabalho com as narrativas e histórias de vidas dos alunos(a) frente as situações de violências.
- Tessitura compartilhada de experiências na EFE diante do enfrentamento da violência no campanário das juventudes e no ambiente escolar.
- Troca de experiências e ideias acerca da problemática na escola do LCC.
- Diálogos sobre o enfrentamento prático das manifestações de VE na ambientação do LCC.
- Apresentação do protagonismo juvenil como forma potente de enfrentar a VE.

2.1 Perfil de intervenção para o segundo encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais (vídeo motivacional).

05' – 45' min: Perguntas bases do encontro:

1º O que é violência para você?

2º O que é violência juvenil?

3º O que é violência escolar?

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

2.2 Perfil de intervenção para o terceiro encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e conto e narrativa de situações de Bullying e cyberbullying (escrita por Rubem Alves).

05' – 45' min: Narrativas e conversas sobre experiências de violências dentro ou fora da escola (nas mediações).

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

2.3 Perfil de intervenção para o quarto encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e apresentação da Educação Física no Enfrentamento da violência juvenil (vídeo iniciador).

05' – 45' min: Diálogos sobre os exemplos de práticas do: Futebol Callejero, Vilas Olímpicas e Cucas. Reflexões: o esporte ou a educação física escolar podem atuar como agentes potentes para o enfrentamento das manifestações de violência?

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

2.4 Perfil para intervenção para o quinto encontro

1'–05' min: Considerações iniciais e experiências de jovens no enfrentamento da VE (vídeo iniciador).

05'– 45' min: Círculo dialógico sobre as prospectivas ações que possamos realizar em nosso local de atuação.

45'– 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

3. Módulo III – Fase de Avaliação

- Diálogo do que ficou e do que mudou frente aos encontros da pesquisa;
- Avaliação e apropriação dos resultados dos encontros;
- Círculo dialógico retrospectivo frente aos encontros da pesquisa;
- Confraternização com o grupo-aprendente.

3.1 Perfil para intervenção para o quinto encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e relato do que ficou e do que mudou para os pesquisadores

05'– 45' min: Círculo dialógico sobre o que ficou e o que mudou para os alunos(a) e suas visões prospectivas (de forma teórica e prática) que possam ser realizadas no LCC.

45'– 50' min: Considerações finais e agradecimentos.

No próximo item, como já explanado, tratamos de forma detalhada os instrumentos desta pesquisa.

2.5 Instrumentos da pesquisa

Para Demo (2002) o pesquisador e os participantes não são prisioneiros do instrumento metodológico, as pessoas se expressão como atores ativos e que devem ser considerados como componentes fundamentais do percurso. Os instrumentos da pesquisa não estão em busca de respostas prontas, mas devem permitir a reflexão e a expressão singular dos participantes.

Diante desta perspectiva, nossa intencionalidade colaborativa e dialógica permitiu extrair ao máximo o conteúdo expressado dos professores(a) e alunos(as) participantes. Nossa interação dialógica foi extremamente potente em abrir janelas (pensar novas formas de enfrentamento da VE), rever e interpretar alguns fenômenos ligados à violência no nosso contexto e colaborar, diante de nossa vivência (relatos), com o momento pandêmico.

Para a composição didática dos instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa a Narrativa Formativa e a condução dos ciclos dialógicos foram determinantes para a vivacidade desta tese. A sugestão sobre a utilização da narrativa de vida foi bastante importante para mapear onde os campos existências das juventudes se situavam e compreender seus relacionamentos com a temática desta pesquisa.

Aqui, foi possível compreender um pouco da relação de mundo que os jovens carregam consigo e com o universo da escola, optamos por descrever sua história de vida orientada por Josso (2004) que aponta o processo das narrativas experienciais como caminho mais imediato da reflexão sobre aos momentos vividos, pois ao contarmos uma história estamos recriando o momento avaliando-o de outro modo. Ao narrar sua história o indivíduo pode até utilizar referenciais do seu imaginativo onde se mesclam aos mundos pensados do sujeito, mas estes partem da verdade que o sujeito tem sobre si mesmo.

Como já citado, utilizamos a dialógica como guia de nossas relações e saber escutar o outro foi uma postura de respeito ao seu mundo vivido, pois escutando é que aprendemos a falar com o outro, em uma posição dialógica, que considera o outro como sujeito de saber (FIGUEIREDO, 2003).

Diante desta perspectiva, foi incentivada, neste momento, a utilização de tal instrumento, guiando as perspectivas expostas pelos participantes focando sua trajetória na escola, com as relações de violência sentidas e observadas. Esta forma de trabalho teve potência em refletir experiências no campo antropológico, ontológico e axiológico do ser. Pois segundo Larrosa (2001) estas experiências são entendidas sobre o momento a qual se passa, onde se transcorre o momento e com a sensibilidade atribuída pelo sujeito de forma significativa.

Os Círculos Dialógicos sugeridos por Figueiredo (2003), onde referenciado no círculo de cultura de Freire (1989), foi capaz de coadunar as dimensões epistemológicas relacionais, afetivas, hermenêuticas, sugeridas por Maturana (1999) e Brandão (1994), por meio da corporificação do processo e do produto dialogal dos envolvidos.

Esta proposta de trabalho se comprovou como estratégia metodológica eficaz frente aos estudos de Figueiredo com a Perspectiva Eco-Relacional²⁵, e foi utilizada por este estudo com potencialidade para captar uma maior riqueza os dados frente à dinâmica dialogal. Os sentimentos gerados a parti da partilha de experiências proporcionaram uma tessitura compartilhada, amparada, colaborativa e parceira de saberes que se mostraram capazes de lidar com a violência escolar.

Dialogar com o saber do outro implica em supra-alteridade, no reconhecimento do outro como legítimo outro, em relação entre conteúdos e saber vivido, em conexão entre o individual e o coletivo, em democracia, em acoplamento estrutural, em formação, em libertação, em palavração, em ensinar-aprender, em transformação, em busca da razão de ser, em criticidade, em compartilhamento (FIGUEIREDO, 2003, p. 79).

Diante desta lógica utilizada dos círculos dialogais foi consolidada a parceria entre o pesquisar e o ensinar, pois quem aprender também ensina (Freire, 1989). Nossa intenção foi a essência da dialógica e nossa meta foi a autonomia dos educandos (Figueiredo, 2008) diante do enfrentamento da VE no seu contexto.

Vivenciamos esta metodologia com todas as 03 (três) turmas participantes, a qual cada momento foi gravado em vídeo e áudio (pelo login institucional do professor(a) regente de sala) e logo após transcrito na íntegra como forma de extrair ao máximo informações que contribuíram para este estudo.

2.6 Análise dos Dados

A análise dos conteúdos é uma técnica utilizada para identificar, classificar os temas ou categorias diante dos objetivos pretendidos pela pesquisa. A utilização desta metodologia de trabalho, que posteriormente se disseminou para as áreas da linguística; etnologia; história; psiquiatria; psicologia; ciências políticas; jornalismo, etc, teve como principal propagadora Bardin (1977). O qual suas orientações ressaltam a importância do rigor na utilização da análise de conteúdos, para que se exista a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado, sendo concebida em diferentes contextos sociais.

Consubstanciada nos aportes desta autora, Minayo (2001, p. 74), apontamos que a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Ela,

²⁵ Segundo Figueiredo (2003) a Perspectiva Eco-Relacional (PER) é uma tentativa de avançar com a Holística e o Ecocêntrico, inserindo neles de modo radical a dimensão social, política e ecológica. Ele enfoca que a dimensão relacional pode permitir relações, reflexões e transformações profundas e complexas da própria dinâmica da vida.

Minayo (2001), refere-se que a análise qualitativa é feita sobre o prisma dimensional da subjetividade humana em diferentes realidades, podendo existir aplicabilidades em inúmeros contextos sociais.

Então Minayo (1993) sugere que diferentes tipos de análise para diferentes conteúdos: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Esta última à qual damos destaque, pois esta pesquisa se propôs em compreender as diferentes manifestações de violências que envolvem o mundo vivido, sentido e praticada das juventudes na escola do LCC.

Identificamos e analisamos os núcleos dos sentidos que compõem os dialetos das juventudes, onde a presença ou frequência dos elementos fizeram algum significado analítico para esta pesquisa. A análise categorial temática se estabeleceu da seguinte forma: desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comportou dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (MINAYO, 1993).

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008 p.570).

Para facilitar o tratamento dos dados foi aplicada uma análise de temáticas onde procuramos mapear o ponto cerne dos sentidos dados pelos jovens diante das comunicações expressas nos instrumentos, mencionados acima, como maneira potente em interpretar o máximo as significações para os saberes gerados no enfrentamento das manifestações de violências no campanário das juventudes, tendo sua ambientação o LCC. Minayo (1992) revela que esta técnica pode ajudar o pesquisador no enquadramento de determinados temas de relevância social para aquele determinado grupo, pois o aparecimento de temas em comum pode inferir os valores sociais aos quais estão em convivência na ambientação estudada.

Este foi o ponto determinante para observar o manancial de significações e saberes que esta intervenção pode proporcionar. A análise das temáticas que apareceram de modo transversal foi coletada diante de todo material expresso nesse trabalho em seu capítulo sete (7).

A aplicabilidade desta proposta metodológica foi fundamental compreender o movimento constante das relações e interpretações que a juventude faz e se refaz com a

sociedade e as manifestações de violência no cenário do LCC. No próximo capítulo dialogamos com as diferentes maneiras de se compreender as juventudes.

3 CONHECENDO O CENÁRIO DAS JUVENTUDES

Este capítulo apresenta elementos para uma reflexão acerca do que se vem estudando sobre o campanário existencial das juventudes no cenário social. Estudar esta temática é uma tarefa árdua e complexa, pois o movimento que a juventude trilha é um percurso heterogêneo e referenciado por múltiplas conexões culturais (religiosas, políticas, ambientais, sociais, espirituais e etc.).

Muitos são os autores que estudam os movimentos conduzidos pelas juventudes no cenário internacional e nacional, e apesar das diferentes terminologias e conceituações desta fase de vida, entram em consenso quanto à capacidade de modificação e adaptação de costumes, conceitos e culturas que as juventudes realizam em sua trajetória (ABAD, 2008; ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2008; CARRANO, 2008; RUA, 1998).

Neste capítulo da pesquisa vamos apresentar algumas conceituações de uma fase tão complexa da vida frente aos estudos de autores ancoras, procurando dialogar com o cenário atual das juventudes no Brasil, e especificamente na cidade de Fortaleza – CE. As reflexões tomadas neste capítulo perfazem em torno dos grupos juvenis que pertencem às classes menos favorecidas da sociedade, grupos estes que sofrem com falta de oportunidades, carecem de políticas públicas e sofrem diversos tipos de preconceitos, grupo este representados pela juventude: negra, pobre, habitantes de regiões periféricas das grandes e pequenas cidades, os LGBT, os moradores de ruas, os abandonados, entre outros.

Trilhar um constante movimento para dar visibilidade aos que, historicamente foram negados o seu direito de Ser²⁶, pode ter potência em estimular reflexões e responder alguns questionamentos sobre a relação entre juventude e a violência em diferentes cenários. Como por exemplo, tentar entender o porquê do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) sofrer tantos desrespeitos e ataques (principalmente no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, nos anos de 2019 – 2021). Será que seria o fato de ser uma política pública para, em sua maioria, proteger a juventude pobre?

Para estimular a reflexividade que este capítulo se propõe, faz-se necessário apresentar como se constituiu os campos existenciais das juventudes na história da

²⁶ Alusão a terminologia Freiriana a respeito da plenitude do direito do reconhecimento do sujeito como um ser pensante e dotado de igualdade em direitos sociais.

humanidade, desde o período greco-romano até os dias atuais em uma breve exposição de conceitos e abordagens históricas. Aqui os termos “juventude” e “adolescência” serão utilizados mantendo uma relação homogênea entre os dois conceitos. Faremos o uso dos termos empregados com o mesmo sentido, porém seus conceitos não são sinônimos.

Existem inúmeros conceitos, contribuições e abordagens frente ao conceito de juventude datado desde o período da Grécia antiga quando filósofos como Aristóteles, Platão, Sócrates e Homero filosofavam frente a esta condição de vida. Porém, estes conceitos eram amparados na figura do homem maduro, e que na qual esta era uma fase que se deveria passar rapidamente. Segundo Ortega y Gasset (1987) esta fase era baseada na figura do homem adulto e maduro e como ele deve dirigir seus passos.

Após inúmeros anos e transmutado de diversos momentos, diálogos e conceitos acerca da questão da juventude na sociedade, surgem no apogeu do período romano algumas abordagens e categorizações expressas por Sêneca, que foi mentor de Nero e também morto por ele, Cícero, Lucrecio e Quintiliano onde pregavam a figura da Deusa “Juventa”, como forma de explicação para as mudanças sociais. Mas foi no governo de Augusto, por volta do século V que foi denominada uma classe chamada “príncipes da juventude”, onde meninos com dezesseis (16) anos eram inseridos nestes grupos (ESTEVEZ, 2010).

Durante a Idade Média surgiram algumas delimitações que começaram a assumir características etárias definidas como infância (0 a 7 anos), puberdade (8 a 13 anos), adolescência (14 a 21 anos), juventude (22 a 30 anos) (ERIKSON, 1976). Espinoza (1988) remete que estas tais características foram determinadas por fatores teológicos, chamada por muitas vezes como idade do perigo.

Apenas no século XVIII com Rousseau, que se começa a categorização social dos jovens diante de uma visão mais sociológica, onde os jovens seriam, agora, considerados como elo para a transformação social (ROUSSEAU, 2004). Mas não foi o que aconteceu. No século XIX a industrialização capitalista e a separação de classes aceleraram a passagem da juventude para a vida adulta, pois a sociedade estava almejando uma maturidade precoce.

No século XX a fase denominada como juventude apresenta novos delineamentos graças às contribuições de alguns autores como Hall (2002), Erickson (1976), Abesrastury (1983), Pais (1993), Hobsbaw (1995) entre outros. Mas foi Hall (1904) que designou a importância singular desta fase como fator chave para um bom desenvolvimento humano, onde podemos observar esses constructos em sua obra “Adolescence” (1904).

Hall (2002) considerava esta fase da vida como forma indispensável para se tornar um adulto realizado para a época:

Nenhuma idade é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos. Não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade (HALL, 2002, p. 102).

Aqui para melhor fazer um panorama de como se constituiu a trilha das juventudes no século XX apresentamos momentos históricos que influenciaram os contextos culturais juvenis no cenário nacional e regional. A criação desta tabela foi pensada após o debruço teórico no manancial de informações transmitidas por Dick (2003) e Guimarães e Macedo (2009).

Quadro 2 – Principais momentos históricos que marcaram o contexto das juventudes no Brasil

Anos	Momento	Alguns Fatos
1940	Jovens marcados pelas experiências chocantes vividas durante a Segunda Guerra Mundial e com as bombas atômicas no Japão.	Primeira novela de rádio; Chegada da coca-cola; Primeiros passos femininos; UNE; Movimento “Petróleo é Nosso”.
1950	“Anos Dourados” - jovens mais autônomos.	Transmissão na Tv; Rock; Influência de Satre; Bossa Nova.
1960	Década onde o tema JUVENTUDE foi mais explorado, expansão do Movimento hippie como uma ameaça à ordem social.	Movimento Hippie; Beatles; Woodsock; Paulo Freire; Educação Popular.
1970	“Anos de ressaca” - juventude insatisfeita, buscando mudanças para sair de uma sociedade estagnada, apática e viciada.	Jovens Punks; 1º Manifestação dos Homossexuais; Lei do; Divórcio; Legitimação da UNE; Censura Brasileira.
1980	Defesa do protagonismo juvenil através da “Pastoral Juvenil” e redução dos avanços da liberdade sexual através da difusão da AIDS; jovens sem ideologia, individualistas, consumistas e conservadores.	Aids; Yuppies; MTV
1990	Transição de uma geração que valorizava a organização, a articulação, a lógica e o raciocínio, para uma geração que valoriza o corpo, o prazer, o fragmentado e o individual. Surge a “geração zapping”(em constante mudança).	CD; Internet; Celular; Crack; Música Eletrônica

Fonte: Pais, 1993 e Groppo 2000.

Diante deste todo processo histórico na sociedade, atualmente os estudos sobre esta temática ainda estão em pleno debate e tentar entender algumas definições utilizadas se torna essencial para esta pesquisa. Por exemplo: a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1989), informa que os indivíduos que representam esta fase de vida são os que estão na faixa etária entre dez (10) e dezenove (19) anos. Já a Organização Internacional da Juventude (OIJ, 2003) define o estado da condição juvenil entre os dez (10) e Vinte e nove (29) anos.

No Brasil, embora existam leis que assegurem os direitos individuais e coletivos da condição juvenil, a realidade social mostra o contrário acerca do respeito e implementação em muitas destas leis. No caso da Lei 8.069 de 13 julho de 1990, que representa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e versa sobre alguns direitos e deveres sociais estão frequentemente em debate sobre sua utilização, e que esta Lei define o adolescente, neste caso entendido como jovem, com efeito de lei o sujeito entre doze (12) e dezoito (18) anos.

A lei do ECA teve seu nascimento na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, ao ser encaminhada a Emenda Popular “Criança Prioridade Nacional”, resultou na criação, naquele mesmo ano, do Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que culminou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

Em 2018 no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, esta Lei está sendo questionada quanto sua eficiência e buscam alternativas para criarem emendas constitucionais para capítulos e parágrafos de Leis. Segundo Abad (2008) as políticas públicas para as juventudes foram escassas ou até mesmo inexistentes em determinados períodos na história de nossa nação. Alterar este documento com sentido de restrição parece um retrocesso de conquistas para as juventudes.

Frente a esse cenário, o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, além de não ter uma proposta clara para o papel dos jovens na sociedade dentro da atual modelo de desenvolvimento adotado no país, trava uma luta com o ECA que muito foi usado para garantir os direitos e deveres das crianças e adolescentes ao incorporar o conceito de cidadania, responsabilizando família e Estado para o cumprimento que lhe são cabidos.

Esse cuidado que este documento de lei tem com este grupo pode ser verificado no seu art. 5º onde determina:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (ECA, Art 5, 1990).

Ainda Kerbauy (2005) apud Rua (1998) revela em linhas gerais que as políticas públicas para a juventude no Brasil são fragmentadas, são reféns da competição interburocrática ou partidária, padecem da descontinuidade administrativa e interesses, agem em resposta a certas ofertas e não a demandas específicas, e revelam as clivagens entre a sua formulação e a sua implementação.

Ainda a UNESCO define a juventude como o ciclo etário dos 15 aos 21 anos. Estas definições apresentadas estabelecem limites considerados arbitrários por muitos

pesquisadores e que sectariza esta fase em uma fase fisiológica ou engloba essa fase dentro de uma categoria jurídica, onde os jovens são enquadrados em “estatutos” legais diante da atuação das leis. Diante de outra perspectiva, este período é tido como muito complicado, com momentos de incertezas, indefinições, de busca de autoafirmação e de pertencimento, enfim, de angústias, onde as experimentações devem ser guiadas para fazer sentido e estimular uma formação para o saber da liberdade, do prazer, da autonomia, do coletivo, do político e etc. (CARRANO; DAYRREL, 2008).

Tal definição de uma abordagem teórica ou categórica histórico-social-política de onde se constitui as juventudes deve levar em consideração a diversidade complexa dos fatores que tomam esta fase. Carrano e Dayrrel explanam que:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (CARRANO; DAYRREL, 2008, p. 4).

Notamos que as experiências vividas pelos humanos são essenciais para estimular certas condutas ou valores sociais. Neste sentido, Kohlberg (1992) com o estudo desenvolvido e aplicado na Europa, EUA, África, Ásia, América do Sul sobre a moral e da ética em grupos que se encontravam na faixa etária de quatorze (14) aos trinta (30) anos, fase delimitada aqui da juventude por algumas abordagens, concluiu que a evolução moral do sujeito na sociedade é estimulada pelas diferentes experiências que os sujeitos têm neste período. Sendo estas experiências boas ou ruins diante do aspecto cultural da sociedade.

Segundo Freire (1989) somos seres inconclusos, inacabados ou incompletos e que para a formação e transformação do acabamento do ser, a conectividade com o outro e com a cultura se faz de primazia absoluta gerando uma rede de partilha de saberes experienciais. Geertz (1989) nossas ideias, valores, crenças, emoções são produtos das relações culturais que o indivíduo realiza em sua trajetória.

É nesta perspectiva que as conexões que a juventude realiza com a sociedade devem ser balizadas e até estimuladas por políticas públicas para a juventude, pois tanto família quanto o Estado se tornam responsáveis por conduzirem estas relações sociais. Encaramos aqui, neste estudo, a juventudes com categorial potente e ativa para a transformação social emancipada. Como já falado e até citado, existem algumas políticas que amparam os jovens na sociedade, a partir de agora vamos observar como algumas destas foram implementadas e “consolidadas” no território da América Latina e no Brasil.

3.1 Nas trilhas das juventudes: as políticas públicas na América Latina e no Brasil

Para começar a tratar deste tema é necessário fazer uma reflexão de um dos pontos que permeiam a implementação e realização efetiva das políticas públicas para a juventude. Eduardo Galeano (2010) observa em linhas gerais, a divisão histórica das relações internacionais do trabalho, se estabelecem da seguinte forma: uns se especializaram a ganharem e outros a perderem. A América Latina foi precoce e se especializou em perder desde tempos remotos quando ainda os europeus renascentistas se aventuravam nas águas dos mares. Passaram-se séculos e a América Latina se aprimorou em suas funções.

Segundo Galeano (2010) por estes caminhos históricos de opressão que percorremos, perdemos até o direito de nos chamarmos de “Americanos”, pois a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Esta opressão produziu e ainda produz resultados negativos, onde podemos observar nas palavras de Josué Castro (homem que recebeu um prêmio internacional da paz mundial): Penso que infelizmente, não há solução além da violência para a América Latina, algo muito errado deve estar acontecendo e mudanças devem ser emergencialmente aplicadas para não gerar uma violência desenfreada.

Galeano (2010), ainda, expressa que cento e vinte (120) milhões de crianças latinas se agitaram no meio dessa tormenta, onde o crescimento populacional da América Latina quase triplicou em meio século com as sobras da opressão. E sem as condições básicas necessárias para os desenvolvimentos destas nações reproduz-se uma grande onda de mazelas sociais.

Por exemplo, a cada minuto morre uma criança de fome ou de doença na América Latina. Em meio a todo este cenário no ano 2000 existiam seiscentos e cinquenta (650) milhões de jovens latinos com idade até quinze (15) anos, que conseguiram sobreviver, e que nos dias de hoje estes se encontram na idade adulta observando esta realidade com seus filhos (UNICEF, 2018).

A meio este cenário cruel de fome e doenças, a cidade de Fortaleza, assim como outras cidades da América Latina, sendo a quinta capital do Brasil em população, convive com realidade nefasta de ter em 2016 o maior Índice de Homicídios na Adolescência, ficando

em terceiro lugar entre os estados brasileiros com mais mortes na faixa etária entre 12 a 18 anos (Relatório Cada Vida Importa, 2016).

No fim dos anos 1970 existiam duzentos e oitenta (280) milhões de latino americanos, hoje este número é de quinhentos e sessenta e nove (569) em quase cinquenta (50) anos a população quase dobrou. Destes, segundo a OIT (Organização Mundial do Trabalho, 2018) informa que a cada cinco (5) jovens no mercado de trabalho um (1) está desempregado. Este número de desempregados tende a crescer quando colocamos mulheres e homens adultos na estatística.

A Unesco (2005) confirma que existem 36 milhões de analfabetos adultos na América Latina e que 38% destes são brasileiros. Dos onze (11) países que informaram seus dados de evasão escolar em 2007, o Brasil é o terceiro da lista com maior número de evasão. Um a cada quatro alunos(a) que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. É o que indica o Relatório de Desenvolvimento 2012, divulgado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Segundo o relatório Cada Vida Importa (2016), o abandono escolar surge como um sinal de alerta para o aumento das vulnerabilidades em que as crianças, adolescentes e jovens convivem rotineiramente, podendo finalizar com a vitimização da morte. O relatório Informa:

“O evento morte é o evento final, mas ele começa antes. As políticas públicas de prevenção da violência devem considerar esse dado para que a incidência se dê imediatamente a partir da primeira infância, aos sete anos, fortalecendo-se com o início da adolescência propriamente dita, aos 12 anos ... Pois a morte física é precedida por uma morte social e política (RELATÓRIO CADA VIDA IMPORTA, 2016).

A ONU sugeriu ao Brasil que adotasse “políticas educacionais ambiciosas” para mudar essa situação, por causa do envelhecimento da população brasileira, que deve se intensificar nas próximas décadas.

Vimos em linhas gerais que os países da América Latina foram e são oprimidos por grandes potências mundiais impactando diretamente em sua economia e no modo de aplicabilidade de suas políticas sociais; sendo a juventude uma das categorias dessa sociedade que mais sofrem por invisibilidade de sua condição juvenil ou por falta de oportunidades.

Assim, propor uma política que considere o adolescente como um sujeito de direitos faz toda a diferença. Uma política concebida desta forma deverá conter a presença do Estado não somente por meio da polícia, estigmatizando ainda mais estes jovens, mas,

considerando a importância, para a promoção da cidadania, saúde, segurança, da educação, do esporte e do lazer.

Abad (2008) revela que a forma mais recorrente da utilização das políticas públicas na América Latina é “vontade” ou escolha por se implementar ou não as políticas necessárias para a população, e dependendo do posicionamento do governo frente a uma determinada situação e posição. A forma de fazer política social deve ser realizada de maneira completamente diferente, pautada em um compromisso ideológico de transformação social tendo embasamento ético e técnico em sua execução, principalmente a favor dos menos favorecidos.

Um dos problemas que se encontram centrados nas políticas públicas para a juventude é que são consideradas como reparatórias ou compensatórias, em vez de realizarem valores e objetivos sociais referentes ao período juvenil, a fim de estimular um maior desenvolvimento para a construção da cidadania destes jovens.

Para tentar entender a “evolução” ou como foram constituídas estas políticas públicas para a juventude, discorreremos brevemente a trajetória destas políticas no cenário latino americano e também especificamente no Brasil. Em uma correlação cronológica elaborada pelo argentino Sérgio Balardini (1999) sobre as políticas públicas para a juventude apresentaremos em linhas gerais os principais fatos de cada período.

Nos anos 1950, foi privilegiada a integração considerando o momento para a inclusão dos jovens aos processos de modernização (lembrando que Galeano em 2010 afirmava que a “Deusa da Tecnologia Não Fala a Língua Latina”), por meio de políticas educativas. Alguns relatos históricos revelam que foi neste período que as matrículas de crianças, adolescentes no ensino primário e secundário se efetivaram em grandes proporções, e que o Estado era o definidor da aplicação desta política.

Nesta década, existiu um investimento maciço do Estado em educação, pois se constituía uma excelente forma de controle, mobilidade e ascensão social da nação. Também nesta época podia-se notar a preocupação em ocupar o tempo livre dos jovens, ensinando valores e condutas consideradas aceitáveis pelo mundo adulto. O foco destas políticas se direcionava basicamente para a educação, a profissionalização e a ocupação do tempo livre, obedecendo à lógica do cenário global.

Castro e Abramovay (2002) relatam que nesta época o jovem deveria ser preparado para se tornar um adulto produtivo, atendendo a lógica do capital para progresso da nação. Embora com intenção integradora o capital nesta época induzia a sociedade um modelo de produção ideal para servir os Estado.

Especificamente o Brasil não fugiu a tônica desses pressupostos de idealização das políticas públicas para a juventude, pois o código de Menores, de 1927 exortava criar mecanismos de proteção às crianças contra os perigos e ameaças que as fizessem desviar do caminho do trabalho e da ordem. Esta Lei apenas foi revogada em 1979 com a Lei 6.697.

Na década de 1960, o Estado ainda traça medidas de atuação com o plano de desenvolvimento dos jovens ainda balizados na década passada, onde com influências de inúmeros movimentos e revoluções os jovens, principalmente os de classe média, começam a se organizar para contestar e desafiar os governos. Uma nova fase surge neste período e o jovem é visto como agente de transformação social.

Neste período os jovens começaram a se opor as políticas ditatoriais dos governos reivindicando melhores condições, aqui, começam a surgir no Brasil os movimentos estudantis, eclesiásticos, agremiações e etc. Abramo (1997) relata que este período foi o mais fecundo para a discursão de políticas efetivas para a juventude de maneira geral.

Foi nos anos 1970 que a preocupação com os jovens e com políticas orientadas para a juventude ganhou representatividade, pois diante de tantas manifestações nos anos anteriores, alguns organismos latino-americanos e mundiais (tais como a CEPAL e ONU) e governos europeus (como o da Espanha, que promoveu iniciativas de cooperação regional e ibero-americana) foram obrigado a se posicionarem em prol da visão transformadora, idealista, inovadora e utópica que os jovens clamaram nos diferentes territórios latino americanos. Aqui o segmento ideológico seguia a perspectiva do jovem como capital humano cultural.

A idealização das políticas públicas para a juventude nos anos de 1980 foi marcada de forma predominante pelo enfrentamento da pobreza e para a prevenção da delinquência. Uma preocupação generalizada que, associavam, erroneamente, a juventude ao aumento da violência, do consumo de drogas, das relações homo afetiva, do desemprego fixando um panorama de vulnerabilidades sociais, se reflete até os dias atuais.

As políticas públicas não eram mais pensadas com a juventude, pois os movimentos estavam ficando enfraquecidos diante do aumento de jovens individualistas, consumistas, indiferentes, conservadores e apáticos nesta época. Abramo (1997) relata que esta foi uma geração que se recusava a assumir o papel de atores na inovação cultural.

Frente a este cenário, várias políticas públicas para a juventude foram criadas de forma sectária para confinar os jovens em suas periferias, considerado o jovem, principalmente os pobres, negros, LGBT e favelados como responsáveis por esses sintomas sociais. Este tipo de enfoque tomado estendeu suas raízes até os nossos dias atuais.

Em 1990 o objetivo era inserir os jovens excluídos no mercado de trabalho como prioridade. Nesta época existiu a criação de inúmeros organismos na América Latina de forma geral, voltados exclusivamente para firmar as políticas para a juventude (neste cenário Brasil e Honduras ficaram de fora). A OIJ, neste período, alcançou uma posição de destaque como organismo de legitimação do direito das juventudes.

Para o Brasil, como já relatado, a substituição da Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979 pela Lei 8.069 de 13 de julho 1990 (o ECA), foi umas das maiores vitórias democráticas e progressistas do povo brasileiro. Porém, ao final dos anos 1990, o desemprego juvenil e a precarização das repartições sociais, que estimulavam as demandas por políticas de inclusão, passou a atender de formas assistenciais. Isto tudo frente ao enfraquecimento da ação do Estado em atender certas demandas devido às novas orientações políticas apresentadas pelo neoliberalismo, e que se estabelece de forma hegemônica no Brasil a partir desta mesma década (CARRANO; SPOSITO, 2003).

Para o relatório Retratos da Violência – Cinco Meses de Monitoramento, Análises e Descobertas (2019, p 57) “O ECA ajudou o país a evoluir, pois formalmente alguns direitos das crianças e adolescentes são respeitados”. No entanto, ainda existe um caminho longo para percorrer no enfrentamento do preconceito e estigmas que não foram superados. O relatório informa que:

Nos 276 registros monitorados pela Rede de Observatórios envolvendo crianças e adolescentes, identificamos os principais tipos de violência: 124 casos de homicídios, 19 de tortura, 78 casos de violência sexual ou estupro, 40 casos de agressão física e 22 casos de abandono e negligência. Em diversas situações ocorre mais de um tipo de violência: uma adolescente é vítima de estupro e depois morta; uma criança sofre negligência e também agressão física (RETRATOS DA VIOLÊNCIA – CINCO MESES DE MONITORAMENTO, ANÁLISES E DESCOBERTAS. 2019, p 58).

No percurso deste caminho de enfrentamento para esta problemática, no século XXI as políticas sociais para a juventude foram estimuladas de forma democrática e progressista durante sua primeira parte, onde foram ampliados programas de acesso a cursos técnicos, escolas, universidades entre outros. Investimento para cultura, arte, esporte e lazer foi outro ponto positivo para esta época. Incentivo ao estágio e ao primeiro emprego foi outro destaque. O jovem volta a ser visto como um agente potente de transformação social e peça importante para o progresso da nação. Mas o ponto cerne das políticas sociais deste período foram as políticas voltadas para moradia e a alimentação do povo de forma geral e conseqüentemente para a juventude.

Um das ações que possivelmente podem ter potencializado a idealização e a concretização destas políticas foi a criação em 2005 da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), que tinham como principal objetivo a articulação, formulação e avaliações das ações voltadas para os jovens.

Em dezembro de 2012 é executado o projeto intitulado o Participatório – Observatório Participativo da Juventude²⁷ que além de favorecer debates e mobilizações em um ambiente virtual e interativo, também se preocupava em divulgar conteúdos relacionados às políticas juvenis.

No mês de agosto de 2013, foi sancionada a Lei 12.852/2013 na qual foi utilizada para assegurar o pleno exercício da cidadania para os jovens. Foi criada uma lei para garantir a aplicação de garantias de outra lei. Onde na prática, este estatuto obrigava o Estado (federal, estadual e municipal) a efetivarem suas ações em favor da juventude para a educação, o trabalho, a saúde e a cultura. Esta Lei acrescentou também o cumprimento de algumas necessidades específicas dos jovens, como: respeito a suas trajetórias e a suas diversidades, o direito à participação social, ao território, a livre orientação sexual e por último a sustentabilidade.

Também foi criada, neste período, Plano Juventude Viva onde meio da integração de diferentes políticas públicas e forte parceria com estados e municípios, pretende desconstruir a cultura da violência contra os jovens, especialmente contra a juventude negra. Afim também de estimular a concretização de ações e programas frente a Estados e Municípios foi criado o programa Estação Juventude que era composto por espaços onde abrigava informações sobre programas e ações para os jovens, além de orientação, encaminhar aos quais buscavam condições para construção de suas trajetórias formativas.

A meio tanto sintomas, cabe destacar a militância juvenil brasileira no enfretamento das reformas neoliberais promovidas pelo governo na área da educação básica. A PL N° 6.840/2013, que versava sobre a reforma do ensino médio com a justificativa que o ensino não refletia a expectativa da juventude e não contribuía para o crescimento sócio econômico da nação (BRASIL, 2013).

A justificativa da PL citada atrelada a necessidade de reformulação do ensino médio, cortinava as perspectivas e aspirações de uma economia neoliberal para a formação da juventude brasileira nos moldes servis do mercado brasileiro. Notada esta artimanha do capital a PL N° 6.840/2013 foi arquivada ainda no governo Dilma Rousseff em 2013.

²⁷ Segue o link desta iniciativa: <https://juventude.gov.br/participatorio/o-que-e>.

No entanto, com o *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, o projeto de reforma do ensino médio ganha força e contornos neoliberais diante do governo Michel Temer. Assim, neste período, a juventude brasileira assume sua condição de protagonista neste debate e realiza um dos movimentos que marcaram a história de militância juvenil frente às demandas educacionais.

A mobilização juvenil ocorreu com manifestações e ocupações (de escolas, institutos federais e até secretarias de educação) em diferentes locais da nação. Os estudantes militaram contra a uma série de medidas e projetos (PEC 241; Escola sem Partido; PL 44 e a Medida Provisória do Novo Ensino Médio) governamentais e reivindicavam mais investimentos e melhores condições na educação para alunos(a) e professores(a).

Este foi um movimento único, independente e legítimo dos estudantes que se organizaram por meio das redes sociais e criaram movimentos e atos simultâneos. A juventude se expressou por meio de cartazes, faixas, assembleias de discussão, peças, músicas, ocupações atacando medidas e reformas educacionais propostas pelo governo. Neste movimento “ninguém sabia se o significado era idêntico para todos que ali estavam. Para muitos, esse significado estava longe de ser claro. Mas, independentemente do que fosse essa “coisa”, eles saboreavam a mudança que já estava acontecendo” (BAUMAN, 2013, p. 118-119).

Cabe destaque nesta luta social da juventude o Movimento Negro, que milita em vindicação da vida de pessoas negras no Brasil. Segundo o relator da CPI Assassinato de Jovens Negros, Farias (2016) expõe que o termo GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA é o melhor que se adequa a atual realidade do Brasil frente a este assunto.

Veja bem, o relatório Retratos da Violência – Cinco Meses de Monitoramento, Análises e Descobertas (2019), produzido por cinco estado brasileiros (Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo), revela as juventudes negras, pobres e LGBT são as que mais sofrem violência racial e culminada em sua forma letal. O relatório informa que a taxa de homicídio de jovens negros foi de 200/100 mil habitantes, sendo oito vezes maior que a população em geral (sendo 28/100 mil habitantes) (Retratos da Violência – Cinco Meses de Monitoramento, Análises e Descobertas, 2019).

Perceba nesta implicação que os contornos desta problemática tem se agravado, e pelo que parece, a população negra ou carente de políticas públicas básicas tem sido afetada de maneira genocida. A análise destes e de tantos outros dados desvela uma realidade denunciada pelos movimentos da juventude negra e movimento negro brasileiro há tempos.

Infelizmente nos anos finais da segunda década do século XXI os jovens no Brasil visualizaram um retrocesso com relação às políticas implementadas a visão globalizada do neoliberalismo chega ao Brasil com força e o jovem é “convidado” a participar deste tipo de política onde você pode ser seu próprio idealizador do bem-estar individual e coletivo (este modelo de política é tratada no subitem Educação Brasileira e o Neoliberalismo, no quinto capítulo desta tese).

A juventude foi “convidada”, mas faz RE-Existência com diferentes gritos de repúdio (#Mariele Presente!; #Fora Temer; #Fora Bolsonaro; #O Silêncio Branco é Violência; #Não Consigo Respirar e entre tantos outros) ao avanço das políticas neoliberais que avançam em todo o globo terrestre, causando diferentes sintomas de violências.

Pontuar estes momentos históricos em linhas gerais se torna importante para compreender como as políticas públicas foram e são desenhadas para os dias atuais. Percebemos que a preocupação para a efetivação destas ações é a que o jovem não cause problemas, de inúmeras formas para a sociedade, principalmente nos aspectos de produzir a violência em seu meio de convívio.

Frente a esta realidade aos programas ou projetos para o trabalho com a juventude aqui no Brasil seguiu os moldes e momentos das estruturas da América Latina, por ser um país que busca o desenvolvimento inúmeras demandas acarretam esta posição, como inchaço populacional urbano das grandes e médias cidades, que tem como consequência a proliferação de comunidades carentes, o desemprego, o abandono de crianças e a ausência de serviços públicos básico para o desenvolvimento e convívio destas pessoas.

Embora com o advento da era que predomina a revolução tecnológica, ou além dos avanços científicos, a sociedade brasileira ainda não conseguiu lidar com o êxodo de pessoas que se agregam nas cidades em busca de alguma oportunidade de viver dignamente. E que esta translocação de pessoas acabam por produzir efeitos contrários a ideia inicial de se ter oportunidades de vida digna.

Estas relações entre Estado e sociedade afetam diretamente as relações de convivência, pois a desigualdade social é ampliada sendo caracterizada como um dos principais desafios que a sociedade moderna capitalista enfrenta. Fortaleza ocupa o 5º lugar das cidades mais desiguais do mundo e cerca de 7% da população detém por volta de 26% de toda a riqueza da cidade (Jornal o Povo – opovo.com.br, acessado em 18/01/2020). Esta má distribuição de renda pode ser geradora de inúmeros sintomas de violências sociais, e segundo o relatório Cada Vida Importa (2016), a cidade de Fortaleza tem ocupado incômodas posições nos topos dos rankings de homicídios de adolescentes. Forrester (2002) alerta que estamos

vivendo a nível planetário a acentuação e a decomposição do sistema capitalista, e que este esgotou suas possibilidades civilizatórias para nossa sociedade.

A crescente influência demográfica aliada à desigualdade social produz um contexto de exclusão e de marginalidade, onde boa parte dos jovens convive com a miséria e sofrimento passando a constituir outros tipos de relações com a sociedade. Relações estas estereotipadas e estigmatizadas, principalmente pela mídia televisiva, como sendo um dos responsáveis direto pela violência em diferentes segmentos, sendo os jovens pobres responsabilizados como atores principais desta realidade.

Abramo (1997) informa que grande parte desta percepção não deve ser utilizada como argumentos para a implementação de políticas públicas, pois o jovem não poder ser encarado como o problema da sociedade e sim como seres dotados de potenciais progressistas.

Por isso, acreditamos que a políticas públicas voltadas para a juventude devem romper com esta lógica apresentada e visibilizar o processo de construção destas ações de formas mais prementes. Alguns avanços foram vistos aqui no Brasil principalmente com a criação do ECA, porém é possível notar resistência frente a superação dos conceitos estereotipados dos jovens pois atualmente existe um debate guiado por uma grande onda de medo e posturas autoritárias no que impulsiona a mudança do ECA.

Propagar este tipo de visão se torna um retrocesso das conquistas alcançadas até o presente momento. Devemos seguir a visão de Chillán (2006), onde ele define:

Uma política pública de juventude é como um sistema público que aborda as preocupações sociais relativas aos jovens de um país ou de uma região: um sistema que integra organicamente um discurso ou representação social do sujeito, em que se definem a cobertura social e geográfica, os problemas e as necessidades, assim como as demandas sociais que o Estado assume (CHILLÁN, 2006, p.56).

Existem na literatura das juventudes algumas categorias de enquadramento para se pensar nas políticas públicas que segundo Krauskopf (2003) são: a) Juventude como etapa de preparação e transição, visando a idade adulta; b) Juventude como etapa problemática; c) Juventude como atores estratégicos para o desenvolvimento; d) juventude cidadã como sujeito de direitos. Segundo este autor, estas concepções permitem mapear e estabelecer o tipo de programas ou ações implementadas pelos governos.

Sakamoto (2008) ao analisar as diferentes abordagens de diversos autores, estabelece cinco características distintas nas quais o tratamento das questões relacionadas à juventude é tratado em nível de políticas públicas, que são: a) Ampliação da educação e o uso do tempo livre; b) Controle social de setores da juventude que estão mobilizados; c) O

enfrentamento da pobreza e a prevenção de delitos; d) Inserção laboral dos jovens excluídos; e) inclusão pela via cultural e desportiva.

Aqui os autores apresentam categorias que dialogam entre si tendo em comum a característica do trabalho, do problema, tempo livre e uma visão inclusiva de efetivação dos direitos sociais. Notamos também que mais de uma categoria apresentada pelos autores podem estar presentes em programas e ações do governo, no caso gostaria de dar ênfase para as políticas públicas desportivas que acabam por aglutinar duas os três destas categorias apresentadas. Este tema será mais bem detalhado no subtítulo: Educação física e as políticas públicas para as Juventudes.

No Brasil estas abordagens são utilizadas em diferentes estruturas do aparelho estatal da nação, compreendendo sua estrutura em três níveis de governo dentro do pacto federativo (União, Estados e Municípios, além do Distrito Federal), onde podemos constatar que estas perspectivas apresentadas podem e acabam de alguma forma, disputando recursos e operando em diferentes definições de prioridades (CARRANO; SPOSITO, 2003).

Neste sentido, no Brasil, com relação ao cenário das políticas públicas para as juventudes, as ONGs (Organizações Não Governamentais) tiveram e ainda tem um papel de destaque (positivo ou negativo) no âmbito local, regional, nacional e segundo Coutinho (2005) até internacional. No próximo subtítulo abordamos as relações que as ONGs produziram no cenário nacional diante das políticas públicas para as juventudes.

3.2 O terceiro setor frente às políticas públicas para as juventudes no Brasil

Neste subitem apresentamos como as políticas públicas para a juventude se relacionaram com o Terceiro Setor no panorama da América Latina e especificamente no Brasil de forma concisa. Assim esta parte da Tese busca apresentar elementos no debruçar da correlação histórica do Terceiro Setor com a sociedade, fazendo o diálogo como autores que estudam essa temática para potencializar a reflexão acerca do enigma das juventudes.

No início dos anos 1990 apareceram as primeiras Organizações Não Governamentais estabelecendo parcerias com a sociedade civil frente à articulação em ações onde o poder público não estabelece suas políticas públicas básicas para a população. Algumas ONGs atuam no cenário nacional com financiamento próprio, mas em sua maioria, aqui no Brasil, estabeleceram uma relação de capitalização de recursos financeiros diante do Tesouro Público na Nação.

No campo teórico existem muitas divergências entres os autores, ora avaliando essa forma estratégica de intervenção como positiva outra de forma negativa. Assim as políticas públicas para a juventude já sediaram inúmeras ações, programas ou projetos para os jovens usando financiamento da União, Estados e Municípios como relata Sposito (2008).

Para situar e aprofundar um pouco a discursão frente a este tema, vamos pontuar alguns momentos históricos sobre a epopeia dos caminhos trilhados pelo Terceiro Setor e suas ONGs nas América Latina e especificamente no Brasil, entender o início desse movimento se torna importante para guiar as reflexões diante desta temática que ainda gera muitos debates na sociedade civil, judiciária e política partidária.

O Terceiro setor é uma terminologia usada na sociologia para dar significado a todas as ações ou iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil, não podendo estar ligadas a governos, pois realizam sua própria gestão sem controles externos, teoricamente sua a geração de lucros ou excedentes financeiros devem ser reinvestidas integralmente na organização. Existe uma consciência do voluntariado muito forte, principalmente no Brasil²⁸. Suas entidades com maior representatividade são as: ONGs, Entidades Filantrópicas, OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), Organizações sem fins lucrativos, Associações e outras formas de associações civis sem fins lucrativos.

Esta proposta de atuação entra em vigor no cenário nacional no século XX entre os anos de 1980 a 1990 com o mundo polarizado diante da Guerra Fria representados pelos Estados Unidos (capitalismo) e União Soviética (socialismo), a política do Terceiro Setor é incentivada pelo modelo Neoliberal que emergia neste período, e que principalmente na América Latina tiveram inúmeras influencias com destaque para alguns órgãos internacionais que voltaram seus olhares nefastos para países subdesenvolvidos, afim de “ajudar” em suas políticas sociais.

Estas instituições internacionais por influencias do neoliberalismo realizaram inúmeras investidas financeira em países subdesenvolvidos, principalmente nos Latino Americanos que se endividaram tomando empréstimos financeiros e por conta disso receberam rígidas políticas econômicas quando não liquidavam as dívidas. É válido alertar que todas essas políticas realizadas impactavam diretamente a sociedade civil promovendo

²⁸ Por exemplo: Em 1998, foi decretada e sancionada a Lei de número 9.608, dispondendo sobre o serviço voluntário. Essa lei considera serviço voluntário: “[...] a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (BRASIL, 1998, p. 1).

mudanças nas relações de produção, no trabalho, nas políticas sociais e principalmente nas educacionais.

As políticas educacionais voltadas segundo essa proposta ganham contornos associado ao mundo do trabalho, a construção de um mercado globalizado e qualificado coadunando com a visão Taylorista frente a capitalismo. Podemos notar a influência desta corrente de pensamento nas instituições SESI (Serviço Social Industrial), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que atualmente estão funcionando no Brasil e ganhando posição relevante no governo atual.

Não é por acaso que a educação se tornou uma das principais áreas de atuação das organizações que compõem o Terceiro Setor (SANTOS, 2006), pois como já visto neste capítulo, a população jovem tem crescido rapidamente, o êxodo rural é assombroso, assim como a falta de oportunidades, este público carece de inúmeras iniciativas oferecidas pelo Estado, entre outros, se constituindo um campo fértil para o desenvolvimento de suas ações.

Cabe lembrar que é dever do Estado oferecer educação formal a crianças, jovens e adultos, que está prevista na Constituição Federal em seu Art. 6º, que são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. No Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Também no que tange a especificidade da educação formal a Lei no. 9.394, de 1996, a LDBN que trata das diretrizes e bases da educação nacional prevê a ampliação da permanência na escola, bem como determina que o ensino fundamental seja progressivamente ministrado em horário integral (BRASIL, 1996), abrindo previsão legal para a instalação de ONGs como possibilidade viável de atuação. Sposito (2003) informa que, no Brasil, não foi garantido aos jovens brasileiros um patamar satisfatório ao sistema educativo e que os índices crescentes de desemprego e violência na última década atingiram, sobretudo, a população jovem.

Aqui no Brasil a professora Maria da Glória Gonh (1999) explica que as ONGs tiveram seu surgimento ainda durante o regime militar onde elas aparecem no cenário nacional fazendo oposição ao governo mediante algumas demandas sociais, e nesta época estão sempre ligadas aos movimentos de base, à igreja e a sindicatos. Esses movimentos populares (sociedade civil, principalmente pobre e reprimida) têm nas ONGs como parcerias

para sanar alguns défices das políticas básicas sociais, vale ressaltar que neste período o financiamento destas ações partia de organizações internacionais. As ONGs diante deste cenário assumirão uma condição democrática de atuação.

Franco (1999) afirma que o Terceiro Setor vive polarizado entre duas vertentes, na qual uma está organizada pelos mercadocentristas (realidade mais atuante no cenário de 2019 a 2021 do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro) e o outro pelos estadocentristas. Atualmente, observamos que esse conceito no Brasil tem tomado outros contornos, pois Kurz (1991) alerta que esta separação se torna fetichista, pois uma categoria se alimenta na outra.

Gonh (2008) defende as ONGs informando que esta tem um grande papel de militância política, que não é partidária, neste país. Pois inúmeros programas filiados ao Estado conseguiram minimizar algumas mazelas sociais, e que algumas destas ações foram criadas junto ao Decreto nº1 1.366 de 1995 para enfrentamento da fome e da miséria, destacando-se o Programa Comunidade Solidária da qual militava diante desta problemática.

Um marco histórico para esta temática no Brasil foi a criação da GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) em 1995, onde reuniu organizações de origem privada que financiavam ou executavam projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público e que era representado pela seguinte definição:

[...] uma rede sem fins lucrativos que reúne organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública. Sua missão é aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum, contribuindo assim para a promoção do desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica dos investidores sociais privados. Além disso, o GIFE também organiza cursos, publicações, pesquisas, congresso, Grupos de Afinidade, Painéis Temáticos, Debates e outros eventos (GIFE, 2012, p. 18).

No novo Código Civil de 2002, Lei no 10.406 (BRASIL, 2002), a Sociedade Civil sem fins econômicos passa a não fazer mais parte da designação de pessoas jurídicas de direito privado. Assim, a partir da promulgação dessa lei, essas organizações deveriam escolher entre Associação ou Fundação como forma jurídica representativa do setor (SILVA, 2010).

Montaño (2002) afirma que grande parte da população tem o fetiche de que as ONGs são soluções para a pobreza e miséria de países subdesenvolvidos. Onde essas organizações profissionalizam a assistência social de forma assistencialista, explorando o voluntariado como uma forma de “escravos modernos”. Estas estão contribuindo para a destruição das políticas de cidadania embasadas nos direitos sociais construídas por muitas lutas.

Para Montaña (2002), o Terceiro Setor representados principalmente pelas ONGs e associações, ao contrário do que divulgam as grandes os governos, as fundações e corporações econômicas internacionais, constitui-se em mal para a sociedade civil concreta, cujos direitos cabem ao estado suprir.

Segundo a perspectiva levantada pelo autor o Estado além de terceirizar o serviço, deixando cada vez mais precário, ainda se isenta de sua responsabilidade em promover e executar os programas sociais básicos, modificando as relações de trabalho e oferecendo a lógica neoliberal de contratos empregatícios. Deixando o trabalhador em uma condição de extrema fragilidade e vulnerabilidades mediante sua carga horária de trabalho e seus proventos. Por sua vez, o poder público tenta se eximir das responsabilidades, tanto no âmbito político, como no legal. Por meio das ONGs, inverte os papéis, reinaugurando as ultrapassadas ações assistencialistas (MONTAÑO, 2002).

Sposito e Carrano (2003) informam que debates gerados e programas desenvolvidos por ONGs foram e são importantes no cenário brasileiro, como fomentadores de novas ideias para a ação governamental. Ainda Sposito e Carrano (2003), as políticas públicas direcionadas à juventude devem contemplam uma vasta variedade de orientações multiculturais que variam conforme as propostas que trazem sobre os modos de enfrentamento dos problemas da juventude.

Aqui vimos diferentes tipos e perspectivas de como o Terceiro Setor trilhou seu caminho na sociedade brasileira. Em diferentes momentos este setor trouxe muitos benefícios para nossa sociedade, se organizando com os movimentos sociais, ampliando e oportunizando ações específicas e básicas para a população brasileira e etc. Frente ao cenário nacional nos trouxe inúmeros benefícios. Porém, no século XXI o capital viu um campo para atuação propício para a produção veloz, e hoje existem muitas ONGs sendo investigadas por desvio de verbas públicas, atualmente o debate se encontra centrado e acirrado na esfera civil, legislativa e judiciária. No próximo item pontuamos alguns momentos deste capítulo.

3.3 Apontamentos finais

Este capítulo se propôs em apresentar uma fundamentação teórica tendo sua consubstancialidade alicerçada em produções de pesquisadores que estão trilhando de forma alinhada caminhos possíveis para que esta tese se propõe. Compreender as facetas enigmáticas que o movimento das juventudes trilha, pode ser a chave para a superação de inúmeras situações de risco a qual o jovem brasileiro se encontra.

Vimos que o conceito de juventude ainda não está bem definido, ora embasado nos aspectos legais de leis, em outro momento seguindo a lógica histórica da correlação com o trabalho e vida adulta, por fim em uma perspectiva que considera o jovem como sujeito potente, capaz de produzir transformações em seu meio por conta do seu dinamismo, da diversidade, de sua energia e atitude para arriscar e etc. Percebemos, que no Brasil, por ser um país continental a juventude assumiu diversas conceituações até os anos 1990 quando adentra o ECA em nossa sociedade garantindo o cumprimento de alguns direitos para a juventude.

Em 2019 e 2020 este documento passou por uma série de debates no cenário legislativo, Judiciário e civil quanto a sua real eficiência. Vivenciamos neste período um momento turbulento, onde o diálogo foi deixando de ser o ponto cerne das relações e o incentivo a outro tipo de relações está se propagando no cenário nacional. Isso pode reconduzir a momentos já vividos pela juventude da escassez de políticas públicas básicas para esse público, gerando um movimento que pode gerar inúmeros tipos de violências, como foi anunciado neste capítulo.

Para a professora Kafrouni (2009), a trajetórias das políticas públicas para a juventude no Brasil está relacionada a concepções e práticas que refletem o momento atual político e repercutido principalmente pelas mídias sociais. Para esta autora existe um fosso histórico que separa dois tipos de políticas públicas para a juventude: a juventude burguesa e a juventude pobre, sendo a última a alvo de políticas públicas assistencialistas, onde considera o jovem pobre como problema social, produtor de diversos tipos de violências. Sposito e Corrochano (2005) afirmam que as percepções ligadas aos jovens pobres estão articuladas com as complexas relações que a violência faz com a sociedade.

É certo que as políticas públicas para a juventude devem obrigatoriamente e predominantemente ser direcionadas aos jovens que pertencem a classes sociais mais desfavorecidos. Mas justificar a formulação e implementação de ações e programas com a justificativa de enfrentamento do jovem como problema social se faz de maneira errada. Visibilizar essa situação é invisibilizar a sectarização da juventude pobre em periferias conduzida por uma pequena parcela burguesa da sociedade, que retira destes jovens seus direitos fundamentais exortados pela constituição democrata do Brasil.

Sposito e Carrano (2003) anunciaram que o elemento fundamental para sanar alguns problemas que afetam expressivamente a juventude pobre é levar em consideração fatores como: sua educação, sua saúde, sua segurança, seu lazer e seu emprego. Estas, não passam de proposições já previstas nas leis brasileiras, mas que necessitam ser dialogadas,

não apenas no espaço acadêmico, mas em todo o seio da sociedade (escolas, rádio, tv, redes sociais e etc), para que possam ser efetivamente realizadas.

Esclarecemos que a ONGs representadas pelo Terceiro Setor tiveram um papel importante na luta para a democratização de nossa nação, também muitas tem somados esforços para ampliar um conceito positivo de juventude no Brasil. No entanto, o movimento das ONGs acompanha o cenário atual das políticas governamentais, e estas tem implementados muitas de suas ações encarando em uma lógica dominante de que as iniciativas públicas para a juventude devem prevenir ou conter a violência e suas condutas de risco.

Pontuamos que neste terreno conflituoso devem existir ações que contrariem a elaboração de políticas retrógradas e dominantes que excluem a complexidade dos fenômenos sociais que permeiam as ambientações das juventudes. É preciso avançar para além das doutrinas supracitadas, as quais oprimem ainda mais os jovens, principalmente os negros, pobres, favelados e LGBT. As políticas públicas devem ser vistas com um caráter universalista, progressista e democrático na qual possa ampliar a efetivação e cumprimento dos direitos sociais para os jovens, assim diminuindo o fosso que existes entre as classes sociais, estimulando a formação se Seres Mais (mais: autônomos, políticos, conscientes, ambientais, felizes e etc.).

Existe ainda um longo caminho a ser percorrido para a efetivação de políticas públicas que visibilize a condição juvenil que busque sua emancipação em todos os aspectos sociais. Para isso a continuidade do debate, do diálogo e até mesmo do enfrentamento é necessário para o reconhecimento das competências mínimas para a idealização e implementação de ações ou programas sociais.

É neste objetivo que este estudo se propõe, contribuir com uma ação prática (mediados pela EFE), colaborativa e dialógica para o enfrentamento das diferentes manifestações das violências juvenis dentro do espaço escolar, acreditando que a juventude é uma categoria potente para transformar as relações violentas em práticas fraternas, amorosas e de cuidado (alusão a ética do cuidado de Leonardo Boff). No próximo capítulo vamos dialogar a facetas da política pública educacional – a escola, tratando do nível do ensino médio e sua interlocução com o universo das juventudes.

4 ESCOLA – UMA POLÍTICA PÚBLICA BÁSICA ESSENCIAL

Este capítulo tem por finalidade situar em linhas gerais o papel da escola, no cenário do ano de 2019 da atual conjuntura do Brasil, como local promotor da educação básica para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, especificando nossas discussões na educação proposta para o ensino médio.

Para isso, pontuamos a histórica luta da inserção social dos menos favorecidos na busca por seus direitos, a qual, os movimentos sociais de base foram fundamentais em militar frente a pluralidades destes direitos, como: saúde, educação, moradia, terra, segurança, proteção da infância, entre outros. Destacamos aqui a explosão demográfica e o inchaço das cidades brasileiras nos anos de 1950 como efervescência de reações e mobilizações (influenciados pelos movimentos sociais da América Latina) pela inserção de direitos sociais (Arroyo, 2010).

Estas mobilizações passaram a compor diferentes cenários de direitos sociais, com destaque para esta parte da tese o direito à educação e a escola pública. Esta que se oferece para a sociedade como um espaço de acolhimento, de proteção, de oportunidades, de estímulos para as possíveis potencialidades individuais e algumas ações pautadas nos princípios fundamentais da igualdade, liberdade, fraternidade frente aos ideais democráticos de uma nação.

O sistema escolar se comporta diante do movimento político e social que o projeto de nação é conduzido, avançando (ou não) para ideários democráticos de justiça, igualdade, garantia de direitos sociais, culturais, humanos ambientais e até espirituais. Porém, algumas indagações necessitam e até exigem respostas ou propostas mais firmes para superar as estruturas de desigualdades, pautadas em ideologias culturais minoritárias excludentes.

Partimos então da premissa que a educação é um direito²⁹ social e universal³⁰, aglutinando elementos para a idealização de um projeto político de coletividade humana a qual atenda aos interesses individuais e coletivos dos humanos diante do projeto de nação.

Embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela

²⁹ Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 137).

³⁰ No ano de 2006 o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informa que cerca de 97,7% das crianças de 07 a 14 anos de idade estavam matriculadas no ensino regular da educação básica no ciclo do ensino fundamental.

continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 7).

A escola como um elemento de direito social deve ser estendida para todos os constituintes da sociedade brasileira, pois esta estimula o processo de socialização entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos em um espaço de sociabilidade contínua, multicultural e extremamente complexa do qual os humanos compartilham experiências em diferentes perspectivas.

Dentro deste espaço de convívio, as formas de estabelecimento das relações são múltiplas e complexas, perfazendo uma teia dentro de um microsistema social voltado, teoricamente, para a aprendizagem de saberes praxiológicos. Algumas correntes pedagógicas divergem sobre as práticas desenvolvidas neste espaço, por exemplo, a tendência tradicional revela que o espaço escolar é um meio de reprodução e manutenção da estrutura de dominação de classes, isto é, continuidade do modelo servil dos oprimidos (proletariados) a favor dos saberes oficiais da classe dominante (elites) (FREIRE, 1989; SAVIANI 1998; GADOTTI, 2001). Arroyo (1999) explica que esta concepção de educação polarizou a vida social em dois tempos: o de aprender e o de fazer; a de formação e a da ação. Polarizou a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual; Polarizou e separou (dividindo) as minorias pensantes e as majorias apenas ativas. Essa mesma concepção produziu e ainda produz efeitos danosos em nossa sociedade.

Já algumas abordagens mais progressistas encaram o espaço escolar como local de partilha, oportunidades, de estímulos e intercâmbio entre diferentes saberes culturais voltados para a formação política social coletiva (TARDIF, 2002; FREIRE, 1998; ALVES, 2003).

O marco para a interpretação destas correntes de pensamentos na escola brasileira após a redemocratização da nação com a constituição de 1988 foi a consolidação doutrinária da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes onde assegurou o cumprimento do Princípio da Prioridade Absoluta, na qual guia o Direito da Infância e Adolescência, dentre eles o da educação. É evidente que alguns organismos internacionais foram influenciadores para a efetivação destas leis, ocorrendo neste período a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), onde a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – Banco Mundial), formam os fomentadores deste projeto de educação escolar.

O Brasil se comprometeu com as demandas exortadas pela conferência de Jomtien assegurando a efetivação da política pública³¹ de educação básica com qualidade para crianças, jovens e adultos. Outro evento que foi determinante para implementação de alguns direitos educacionais foi a Declaração de Nova Delhi, na Índia (1993), a qual o Brasil se comprometeu em ampliar este direito social de forma universal para os anos iniciais do ensino fundamental, com isso reduzindo o analfabetismo na sociedade.

Com isso, algumas Leis foram criadas no Brasil para assegurar a efetivação destas políticas sociais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9394/96)³²; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos; Resolução no 04 de 13/07/10, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica; a proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 06/04/2017, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação com o objetivo de trabalhar em uma perspectiva de currículo único. Constitui assim, diante destes documentos o cenário da escola como garantidora de direitos, que podem ser verificados em cada momento de governo diante dos dispositivos legais.

Essas leis foram importantes para assegurar algumas conquistas para a educação de forma nacional, algumas como: a instauração da educação como um direito público (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade programada (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais (Art. 208, III) entre outras.

As leis foram importantes para garantir e visibilizar a importância dos contributos da educação básica para a sociedade. No entanto, a efetivação dessas ações necessita estar em constante vigilância (do núcleo gestor; dos professores(a); dos funcionários; dos alunos(a); da comunidade) para sua concretização no cotidiano do espaço escolar.

A efetivação do Conselho Escolar foi uma das formas mais importantes para se instalar a democratização da gestão escolar. Pois ela tem por finalidade que todos os

³¹ Entendemos aqui as demandas chamadas de políticas públicas todas as práticas que, segundo Foucault (2005), que forjam os objetos dos quais falam. Seu sentido atribuído à prática está ligado a um conjunto de regras ou ações que submetem sujeitos. Lynn (1980) a define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Ainda Peters (1986) observa que a política pública pode ser a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegações de ações, e que influenciam a vida dos cidadãos.

³² Essa Lei apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras, pois apresenta dez artigos específicos (art. 205 a 214) que detalham a matéria, que também figura em quatro artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias).

segmentos que habitam este espaço contribuir para sua dinâmica de participação. Assim, quanto mais ativa e ampla for a participação dos membros do conselho no cotidiano da escola, maiores serão as possibilidades de partilha e ações frutos de participação coletiva. O campo de militância para a democratização do ensino foi longo e ainda continua na resistência diária, isto implicando na definição clara dos objetivos da função social da escola e para quem a serve.

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública têm sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretores, são parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos (LÜCK, 1998, p. 13).

Para Saviani (2008) estes documentos são fundamentalmente importantes para garantir a execução do programa, porém a sucessão de reformas, além de pretender solucionar os problemas encontrados na área. Pois, embora garantido por leis, os trâmites burocráticos ou a má gestão de políticos ou servidores (assessores, secretários de educação e etc) das verbas destinadas para educação acabam sendo insuficientes para garantir a execução de tal finalidade, sendo o serviço precarizado por inúmeros motivos até descontinuidade de ações específicas de um programa ou política por conta da troca de governadores ou prefeitos de estados e municípios (uma prática bastante comum da política partidária no Brasil desde a década de 1990 e que ainda em 2020 se desenvolve com grande força nas prefeituras municipais das cidades brasileiras).

Santos (2010) também expressa a ideia de que estas reformas educacionais foram defendidas e concretizadas, não apenas para atender as reivindicações sobre a universalização e democratização da educação escolar, mas também para adequar a educação ao cenário político econômico da sociedade. No governo de primeiro mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018 – 2022), foi acelerada a efetivação do modelo econômico neoliberal, a qual a lógica de redução do Estado foi implementado em todas as esferas da maquinaria pública (privatizações, sucateamentos, destruição do meio ambiente, entre outras ações).

A pasta do ministério da educação foi subjugada e esfacelada pela sua condução de maneira inapropriada e fundamentada em aportes “teóricos” o quanto tanto discutível. Isso pode ser revelado com a nomeação de quatro ministros no período de 2018 a 2020³³,

³³ O presidente Jair Bolsonaro anunciou nesta sexta-feira (10) por meio de uma rede social o professor e pastor evangélico Milton Ribeiro como novo ministro da Educação. Logo após o anúncio de Bolsonaro, a nomeação foi publicada em uma edição extra do "Diário Oficial da União". Ribeiro será o quarto ministro a comandar a

deflagrando uma possível inexperiência do governo para alinhar sua concepção ideológica com o projeto de progresso da nação.

Segundo Freire (1989) diante deste exposto é que, “os problemas educacionais não são apenas técnicos ou apenas pedagógicos, mas também políticos e econômicos convém esclarecer o que significa fazer política ao fazer educação”. Gadotti (2000) problematiza a questão do projeto de uma escola enquanto um instrumento político, dizendo que “não se levanta um projeto sem direção política, um destino, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político” (p.577). Assim Pereira contribui (2007) para a conexão de ideias expondo:

Se pensar e construir um projeto pedagógico que tenha como horizonte o resgate da função social da escola, implica uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe a formar, o que exige compromisso social na redução das desigualdades entre ponto de partida do estudante e o ponto de chegada de uma sociedade de classes (PEREIRA, 2007, p. 39).

Diante destes aspectos, as Políticas Públicas voltadas para o ambiente escolar devem apresentar um papel claro para o enfrentamento dos problemas sociais que pularam seus muros, se instalando dentro dos espaços escolares e influenciando suas relações, no caso da problemática deste estudo, que pode reduzir qualidade e a efetivação dos princípios idealizadores da escola. No entanto, Quadros (2008) alerta que essa é uma das políticas sociais envolvidas na nação, ela só não produzirá efeitos frente aos seus objetivos se não houver a efetividade conjunta das políticas públicas para o enfrentamento da fome, desemprego, moradia, saneamento, drogas e etc.

Como vimos, as políticas públicas para a educação compõem um painel de inúmeras outras necessidades básicas para os estudantes, elas (as políticas públicas essenciais) devem caminhar alinhadas. Pois como podemos falar em educação de conscientização social, se os estudantes estão sem o direito à moradia, alimentação, saneamento e entre outros sintomas tão prioritários como estes?

Então, percebemos que a escola como política pública de inclusão, versa sobre uma das frentes para a igualdade dos estudantes, se embasando no direito a vida como pressupostos fundamentais para a superação das desigualdades sociais, pautada em práticas democráticas de oportunidades e com respeito às diferenças.

pasta em um ano e meio de governo Bolsonaro. Os antecessores são Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub e Carlos Alberto Decotelli. Reportagem realizada e encontrada pelo: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/10/bolsonaro-anuncia-professor-milton-ribeiro-como-novo-ministro-da-educacao.ghml>, acessada em 11/07/2020.

O discurso de universalização da educação pública onde todos devem participar do mesmo sistema escolar, na qual são oferecidas oportunidades iguais parece um pouco controverso diante da política Neoliberal de educação a qual o Brasil começa a se aproximar nos anos 1990 principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer e em 2020 na gestão do presidente Jair Bolsonaro (Esta relação de educação, neoliberalismo e violência é melhor tratada no capítulo cinco (5) desta tese no subitem “O Neoliberalismo e suas Múltiplas Relações com os Tipos de Violências”).

Chauí (2010) revela que a lógica da prática Neoliberal esta sustenta sobre dois pilares: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente para qualquer sujeito e por esse motivo todas as ações que tem um olhar subjetivo do sujeito devem ser reorganizadas para os olhares objetivos; e o de homogeneização dos princípios administrativos para todas as manifestações sociais, sendo regidas pelas mesmas regras. O que parece controverso as relações multiculturais incentivadas pelos organismos internacionais diante da temática da educação.

Segundo a autora, esta concepção pode propagar o surgimento de uma ideologia de que agora temos apenas indivíduos e não classes sociais, ou coletivos de pessoas, e a instauração do princípio universal da concorrência e da competição, onde a meritocracia é a regente das relações, podendo estimular valores como ódio, o ressentimento e o medo que desencadeia muitos distúrbios mentais.

Frente de esta realidade, a escola está imersa em um compromisso paradoxal em lidar com esta realidade intrinsecamente contraditória. Assim, a escola é pressionada pela lógica de governo, mas elas buscam construir espaços de resistência para contestação da ordem dominante das relações, propondo a transformação e superação de ações totalitárias.

Cabe lembrar que a escola é citada sempre como “uma instituição social encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social” (BONETI, 2000, p. 213), sua gestão educacional traduz e revela os princípios sociais a qual se materializam no cotidiano praxiológico do convívio dos alunos(a). Nesse contexto, a tarefa de trilhar caminhos para a superação de alguns dos obstáculos sociais que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços comuns se torna uma tarefa árdua, complexa e turbulenta.

Diante do exposto, compreendemos que a escola tem uma missão extremamente complexa diante das diferentes realidades e concepções, no entanto seu compromisso com a revolução pedagógica se torna fundamental para interrogar a ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político de exclusão, embora que não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes.

Vimos qual o papel que a escola objetiva desempenhar amparado por leis e o praticado no cotidiano desta instituição. Observamos sua posição na função social, revela-se extremamente importante para estimular diferentes transformações sociais. O próximo subitem deste capítulo apresenta em linhas gerais a proposta que a escola carrega para o ensino médio e como esta proposta foi construída ao longo dos anos 90.

4.1 O ensino médio no Brasil – um movimento de desafios e possibilidades

Esta parte do trabalho tem por finalidade apresentar as principais perspectivas de configuração das políticas educacionais para o ensino médio, ao longo da redemocratização do Brasil iniciando-se praticamente nos anos de 1990. Este diálogo se finda no objetivo de apresentar como o Liceu do Conjunto Ceará (como política educacional básica e regular) foi se perfazendo e se adequando as propostas de referenciais nacionais e estaduais para assegurar uma formação universal e inclusiva.

Nosella (2011) informa que se torna um erro grave reduzir o período do ensino médio a um momento transitório e intermediário entre o ensino fundamental e mercado de trabalho ou universidade, pois em sua idealização, foi considerada uma fase escolar estratégica para o projeto de nação. Segundo os aportes de Kolhberg (1992), esta é uma fase crucial onde as experiências oferecidas pela escola podem determinar o estímulo ou nível de desenvolvimento moral dos alunos(a), sendo a base determinante para a formulação das relações no seio da sociedade.

Então esta fase do ensino médio configura uma fase determinante para o desenvolvimento da nação, passando a habitar as discussões entre as autoridades governamentais, educadores, empresários e outros setores da sociedade. Principalmente por que as políticas educacionais estavam asseguradas pelo princípio da permanência e universalização do ensino fundamental na faixa etária dos 06 anos a 14 anos, o que pode ter contribuído para o crescimento de matrículas no ensino Médio 1994-1999 (INEP, 2006), levando inúmeros jovens de 15 a 17 anos a frequentar a rede pública de ensino. Chamamos a atenção que o momento atual da nação também deve ser considerado como elemento configurador deste aumento de matrículas, pois a empresas buscavam mãos de obras ainda mais qualificadas (competitividade estimulada pela onda Neoliberal) e talvez a escassez de empregos na sociedade.

O ensino médio nesta fase passa a fomentar congressos, seminários, fóruns sociais na tentativa de ampliar o painel conceitual das discussões entre as autoridades responsáveis

dessa implementação das políticas educacionais e os educadores, na tentativa de romper com o marco histórico da divisão de classes imposta pelo ensino médio quando este incentivava a divisão entre formação para o trabalho (filho do proletariado – oprimido) ou formação para ingresso na universidade (filho da elite – opressor).

Essa concepção dual de finalidades deflagrava de forma explícita qual o interesse político de desenvolvimento de nação a qual estavam pretendendo. A manutenção destas relações ampliava as desigualdades sociais de forma nefasta, pois produziam relações extremamente desiguais e desumanas entre as diferentes formações oferecidas: uma para o trabalho (técnico, braçal, repetitivo e etc) e outra para a formação propedêutica onde fixava seus esforços para o ensino superior.

Neste sentido, Kuenzer (2000) alertava informando:

[...] a história do ensino médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a parti da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (2000, p.13).

Libâneo (2012) relata diante desta perspectiva, informando que a idealização e implementação de um modelo escolar dualista e voltada para as aprendizagens mínimas, coexistindo a visão dicotômica entre o conhecimento e a perspectiva da inclusão social seria uma tentativa fetichista de invisibilizar a histórica desigualdades sociais e educacionais executadas sobre tudo, no momento anterior a redemocratização da nação que foi a ditadura militar. Para ter acessibilidade ao mercado econômico mundial, o Brasil foi obrigado a se comprometer com medidas educacionais de ordem mundial e implementar, rapidamente, uma série de medidas para atender aos organismos internacionais.

Ainda este autor, informa que a adequação ao modelo “fast” do neoliberalismo, estimulando as relações educacionais e que se apresentavam alicerçadas no viés da inclusão e em práticas pedagógicas humanizadas, se constituíram umas das piores maneiras de sectarizar os excluídos em um “mundo” de possibilidades fetichistas.

[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Então, se fazia urgente assegurar as reformas ou melhorias para a escolarização dos educandos de forma igualitária entre as classes durante a redemocratização da nação. Este foi um compromisso estabelecido pela militância dos movimentos sociais e educacionais, a reconstrução do país, a qual seria guiada e estabelecida por meio de relações igualitárias com a redução do fosso que existia e existem entre as classes sociais.

Assim foram realizadas inúmeras reformas desenvolvidas nos anos de 1990, o ensino médio seguiu o momento democrático a qual o Brasil estava passando. A LDB de 1996 impulsionou a realidade transformadora da época, por exemplo, com o parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio). Onde incentivava uma proposta pedagógica de competências, conteúdos e suas metodologias de aplicação pautada frente aos princípios de identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização dentro de seu currículo.

Neste momento, emergem as novas diretrizes para as disciplinas do ensino médio dividindo-se em dois blocos propositivos de conhecimentos: uma chamada de base comum e outra chamada base diversificada. A base comum foi composta por três (3) áreas de conhecimento: linguagem e código (língua portuguesa, educação física, etc); ciências da natureza (matemática, química e etc) e as ciências humanas (história, sociologia e etc).

Ainda em 1996 foram pautados no cenário nacional como os conteúdos seriam organizados, então os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram idealizados para tornarem as Diretrizes Curriculares Nacionais. O ponto fraco desta política foi sua denominação de parâmetro, pois não seria obrigatória a utilização destas sugestões ficando em vários momentos como um documento de apoio ao magistério (Macedo, 2014).

De acordo com o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29).

A implementação dos parâmetros foi um excelente passo para selecionar os conteúdos a serem ministrados pela escola. Porém, a falta de logística para a participação da

comunidade escolar na confecção do documento ecoara duras críticas às orientações pedagógicas e metodológicas. Deste modo se sentia, nesta época, a necessidade de melhorias na forma de desenvolvimento estrutural e pedagógico das ações pautado em um debate coletivo e nacional.

Com o decreto de número 5154, de 23 de junho de 2004, as políticas educacionais para a escola efetivaram-se a junção entre o ensino médio integral e o profissional, na qual foi revogando o decreto 2208/97³⁴ que impossibilitava esta anastomose. Esta medida possibilitou a ampliação de benefícios para a estrutura física, para o amparo formativo dos docentes, para a consolidação dos pilares educacionais propostos pela UNESCO, porém necessitava-se aprimorar algumas ações para integralizar a conteúdo técnico com a pretensão axiológica para a formação humana.

Em 2007 concretizou-se uma das possibilidades potentes para a melhoria da vida escolar, pois a ampliação do financiamento da educação básica o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) foi determinado pela Lei nº 11.494/2007 a qual determinou o manejo proporcional dos recursos diante da demanda de matrículas de alunos(a) na educação básica. O governo federal tem grande responsabilidade no envio desta verba e cerca de 60% deste recurso é para ser destinado aos docentes da educação básica.

Foi então que no ano de 2009 o Ministério da Educação apresentou um Programa ensino médio “inovador, tendo como princípio o dinamismo participativo onde a problematização das disciplinas se articulava na inter-relação dos eixos da ciência, tecnologia e cultura (Brasil, 2009). Esta articulação foi organizada da seguinte maneira:

(...) pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009, p.7).

Diante desta articulação que ocorreu em 2009 os estados e municípios brasileiros foram aos poucos se adaptando para o trabalho pedagógico que efetivasse o trabalho de um currículo onde a mediação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendidas como

³⁴ Este dispositivo versava sobre a modalidade de educação profissional ofertada de duas formas: concomitante, onde os estudantes podiam fazer o ensino médio e curso técnico, mas com matrículas e currículos diferentes, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa).

dimensões fundantes para uma formação humana integral, se corporificasse em seus referenciais estaduais e municipais, o Ceará disponibilizou seus Referenciais Curriculares para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em 2010 (DCRC, CEARÁ, 2010).

Outra medida implementada em 2012 para ampliar as oportunidades dos alunos(a) de escolas públicas foi a Lei de Cotas de acesso as Universidade Públicas, asseguradas pela lei de nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turnos das 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, alunos(a) oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permaneciam em ampla concorrência.

As informações apresentadas pelos dados do MEC/INEP a respeito do acesso a universidades entre os jovens de 18 a 24 anos no ano de 2012 foram que: apenas 14,9% desta população se encontravam matriculados no ensino superior. Neste período ocorreu um aumento do crescimento em número de matrículas, nas faculdades privadas destes estudantes. Em 2012, a propósito, 73% das matrículas – de um total de 7.037.688 – estavam nas instituições de ensino superior privadas. O setor privado “capitaneou” 87,5% das matrículas de graduação dos jovens que se encontravam nesta faixa etária (MEC/INEP, 2012).

Esta foi uma política pública potencializadora para reduzir as desigualdades de classes para o acesso do ensino superior. Esta medida vem produzindo seus efeitos e em 2020, cerca de oito (8) anos após a promulgação desta lei, alunos(a) de escola pública foram estimulados a concluírem seu ensino médio e prestar seleção para as universidades públicas brasileiras. Santos (2012) afirma sobre esta política que: “trata-se de um marco histórico, pois reflete um compromisso explícito do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos desse importante lugar social que é a universidade pública” (p. 307).

Logo após foi idealizado o Plano Nacional de Educação mais (PNE – 2014/2024), promulgado pela Lei no 13.005/2014, onde promulga, novamente, a universalização do atendimento escolar para os alunos(a) de quinze (15) a dezessete (17) anos e elevar a taxa líquida de matrículas entre outras ações previstas.

A BNCC começa a se materializar como proposta para o ensino médio diante da medida provisória de número 746, de 22 de setembro de 2016, que se converteu a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Esta proposta está fundamentada em quatro (4) áreas de conhecimento, cada uma contando com as suas competências específicas, a serem desenvolvidas tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas áreas foram

estabelecidas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB no 15/1998). A cada uma destas competências são relacionadas habilidades, que indicam as aprendizagens essenciais aos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2017).

O estabelecimento destas aprendizagens mínimas, sugeridas pela BNCC, se constituiu uma das principais argumentações para sua implementação, pois como temos um país com dimensões continentais, e com inúmeras secretarias de educação, o trabalho voltado em objetivos gerais comuns (ou temas geradores) poderia potencializar a aprendizagens em diferentes perspectivas, oportunizando o acesso da informação por inúmeros veículos. No entanto Peroni (2003), alerta que, ao considerar “o fato do Executivo atuar por meio de medidas provisórias têm, como base teórica, a Escola de Virgínia, conhecida como Public. Choice, um dos pilares teóricos para o Neoliberalismo” (p.90).

Neste documento se afirma o reconhecimento das juventudes heterogêneas, “entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” e o compromisso com a educação integral (BRASIL, 2017). Foi percebido no texto de lei que esta juventude está à meio do conceito de “aprender a aprender” por consideração ao estímulo do protagonismo e autonomia, mas Almeida (2007) esta relação não se corporifica nesta etapa e sim no processo dialético e questionador da relação de patilha entre quem aprende e ensina.

Este é o compromisso assegurado pelo documento com as Juventudes, na qual visibiliza esta categoria como competente para o exercício da cidadania, estabelecendo conexões sociais onde viabilizaram ou não a transformação social emancipatória.

Tratamos da apresentação da política pública educacional formal onde o lócus desta pesquisa se configura, a Escola do Liceu do Conjunto Ceará, ainda no capítulo dois (2) desta tese, a qual apresentou o Projeto Político Pedagógico como e quais as ações que a escola tem desempenhado para cumprir sua função social baseados nos princípios e pressupostos dialogados neste capítulo.

Com relação à disciplina que media as relações praxiológicas deste trabalho, a Educação Física Escolar, no enfrentamento da VE, é abordada de maneira detalhada as concepções pedagógicas, as políticas públicas para esta área e o que se tem produzido frente a esta temática no capítulo seis (6) desta tese.

4.2 Os meandros do currículo no ensino médio

Este subitem tem por finalidade problematizar em um panorama geral, as propostas curriculares apresentadas para o ensino médio após a redemocratização da nação iniciada nos anos de 1990, pois nossa educação básica ainda tem inúmeras influências do movimento do currículo tradicional.

Este currículo que versa sobre um conjunto de ensino para as aprendizagens técnicas, pois sua ancoras conceitual vem dos estudos de Frederick Taylor, que desenvolveu um método de administração do trabalho para as indústrias e empresas. Este método que visava a efetivação máxima da eficiência para o trabalho, considerava o sujeito trabalhador um ser dotado de uma única habilidade específica pronto para reproduzir uma determinada atividade que eficácia na produção.

Este método de ficou bastante utilizável nas fábricas e indústrias em diferentes partes do mundo, se caracterizando como Taylorismo. Mas as fábricas necessitavam de mais mão de obra qualificada, especializada para uma determinada função e que fosse extremamente barata.

Assim, esta concepção adentra o cenário escolar, pois se os alunos(a) fossem formados desde da sua educação básica nestes moldes, o conceito de eficiência nas fábricas seria potencializado. Portanto, Franklin Bobbitt embasado nos conceitos das propostas de Taylor para a indústria, aplica este cenário no livro chamado “The Curriculum”.

Este movimento ocorreu na ambientação dos Estados Unidos da América, onde estavam discutindo e repensando as finalidades e objetivos da educação escolar. Este movimento ficou conhecido na histórica como corrente tradicional de ensino ou currículo tradicional. Este que se dizia ser neutro, intencionalmente queria manter as relações sociais da época o qual o oprimido seria conduzido pelo opressor.

Esta teoria informava que não existe aprendizagem sem ensino, pois seu alicerce estava impregnado no como fazer. O método do como fazer listava uma série de procedimentos o qual o aluno(a) deveria receber, acomodar e aplicar. Desta forma, esta corrente tradicional de ensino também ficou conhecida pelas obras de Paulo Freire como: Educação Bancária. Pois, os alunos(a) são representados por um recipiente que apenas recebe instruções, sem capacidade crítica de pensar seu próprio fazer.

A movimento frente ao cenário da educação tradicional foi a idealização do currículo crítico, que interrogava a prática do ‘como fazer’ com ‘o porquê destas relações’. Qual o objetivo deste ensino? Para quem serve este tipo de ensino? Não existem outros meios de aprendizagens? Logo o currículo crítico problematizava as relações e as implicações das intenções, ocultas ou não. Nesta corrente existe um grande apelo pela igualdade, luta de

classes e emancipação do homem. Com grande influência Marxista, inúmeros autores se fundamentaram nos pilares das justiças sociais para militar nesta frente. Aqui cabe destacar Paulo Freire que constituiu um movimento problematizador das relações no ensino brasileiro.

Na esteira de um movimento constate na educação, o movimento para um currículo pós-crítico passa a ser sugerido como forma potente para a escuta da heterogeneidade, da coletividade, do multiculturalismo ampliando as visões e as formas de se pensar educação. O reconhecimento de cada cultura como única e produtora de saberes amplia e melhora as diferentes formas de emancipação humana, ampliando as vozes daqueles que estavam sendo suprimidos pela manutenção das relações sociais (diante da visão de Taylor).

Para alguns autores temos que impregnar as relações educacionais no Brasil de maneira decolonial³⁵, dando potência às vozes dos atores oprimidos em nossa sociedade. Para Catherine Walsh (2009) alguns pesquisadores preferem utilizar o termo “decolonial” em detrimento do “descolonial”, pois com a supressão do “s” marca a distinção frente ao significado do descolonizar em seu sentido clássico. Esta forma de tratamento do termo impõe a intenção de não desfazer o colonial, mas superar suas demarcações.

Esta será a definição do termo que utilizaremos nesta parte da tese, pois esta conceituação aproxima-se intrinsecamente da militância permanente que a políticas públicas educacionais vem trilhando, principalmente como o debate de ideias, manifestações, decretos entre outras ações praticadas em oposição às políticas neoliberais promovidas pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (ano de 2020). O termo decolonial infere na luta contínua, assim como a luta para o processo de igualdade por oportunidades frente às políticas educacionais que se fazem de maneira constante ao longo da história.

Considerar a análise dos currículos diante deste debate pode ser uma alternativa para superar a visão de um currículo meramente técnico e elitista aludida por Bobbitt (1918) diante da proposta tradicional de educação. Pois, diante das políticas neoliberais impulsionadas pelas medidas governamentais, a perspectiva tecnocrática estabeleceu relações com os fundamentos psicopedagógicos, adaptando e transformando terminologias dos pilares

³⁵ Traduzido do inglês a descolonialidade ou descolonialismo é uma escola de pensamento usada principalmente por um movimento latino-americano emergente que se concentra em desvendar a produção de conhecimento de uma episteme principalmente eurocêntrica (<https://en.wikipedia.org/wiki/Decoloniality>, 2020. Acessado em 13/07/2020).

educacionais, aclamando à chamada pedagogia das competências, a qual pode ser entendida por “neotecnicismo³⁶” (SAVIANI, 2008).

Tendo como articulador da análise uma perspectiva humana, baseada nos pilares do currículo crítico e pós-crítico, podemos refletir as abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas, implementadas em um “currículo que transmite visões sociais particulares e interessadas (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

Silva (1995) revela que o projeto político a qual o currículo pode ter sido idealizado, pode alimentar uma engrenagem ideológica de representações que podem delimitar quais grupos sociais detém o poder e delimita possibilidades aos quem não tem poder, excluindo oportunidades para uma grande parcela da sociedade.

Reconhecer e perceber que um currículo pode ser pensado ou implementado com o objetivo de anestesiar as massas e segregar os menos favorecidos, pode fazer completa diferença para a efetivação da inclusão social. Para isso, temos a missão de problematizar todas as ciências entendendo que nenhuma delas são neutras, mas mediando a condução do currículo em torno do progresso alinhado as identidades sociais.

Ao tomar este ponto de análise curricular como um dos indicadores reflexivos desta tese, podendo ter potência para nos levar a compreender que, foi bastante importante assegurar em forma de Lei as políticas educacionais, mas torna-se ainda mais importante, entender como as relações ocultas ou não de poder podem autorizar ou desautorizar as potencialidades das juventudes, principalmente na ambientação do ensino médio, e especificamente no caso de estudantes da escola pública.

A existência de intencionalidades que reverberam pedagogias de dominação/subalternização (ARROYO, 2014), também no painel das juventudes, podem revelar a intencionalidade de projeto de nação que estamos tentando formar. Ao longo dos anos, a história educacional de nossa nação revela um forte “apego” a cultura Europeia e Norte – Americana, desvalorizando o patrimônio cultural do Brasil (desde a catequese dos índios até o modelo neoliberal influenciado pelo EUA) e implementando um modelo de vida baseado em outras identidades culturais.

Tendo a necessidade de adequação aos modelos de mercado da modernidade tecnológica, produtora, globalizada e neoliberal, o currículo escolar foi proposto diante de

³⁶ A pedagogia tecnicista estrutura os processos educativos diante de uma visão e aplicações operacionais. Frente a realidade de 2020, pensando nas políticas educacionais deste governo, o neotecnicismo usa as avaliações externas em larga escala, enfatizando os os conceitos de eficiência, de produtividade e de qualidade total (SAVIANE, 2008).

interesses que pairavam sob o domínio europeu ou norte-americano³⁷, cuja intencionalidade da cosmovisão local partia de outras localidades. Santos (2009) revela que a supressão dos conhecimentos locais é perpetrada por um conhecimento alienígena, vindo de outras ambientações e tendo o sujeito perpetrado a condição de adaptação.

[...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O outro é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) daquele que é. O outro vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-lhe reconhecer-se como o não-ser e obedecer a aquele que é. (SILVA, 2014, p. 206).

O modelo tradicional de currículo tem sido o algóz de um dos elementos constitutivos e específicos para um padrão de vida capitalista (liberal ou neoliberal), que está fundado na imposição, nos diversos tipos de preconceitos e baseada em uma classificação racial/étnica social polindo o lustre da manutenção do poder (QUIJANO, 2007).

Com o intuito de padronizar o ser³⁸, o saber³⁹ e o poder⁴⁰, o currículo escolar foi articulado diante de um modelo a qual os estudantes envolvidos no processo passam a receber conhecimentos em uma visão norte-americanizada ou eurocêntrica naturalizando e valorizando o patrimônio cultural destas nações diante de uma relação servil. Assim, as novas gerações passam a ser construídas com os ideários de outras culturas e por muitas vezes impostos pelas classes dominantes, e a escola quando não dialoga com esta temática, se torna o ambiente ideológico de propagação destes ideais (Quijano, 2005).

Tendo por base tal afirmação, colocar uma única concepção (pedagógica ou metodológica) de ensino no currículo educacional é uma das maneiras predatórias de culturas

³⁷ Para ilustrar a influência do poder estrangeiro no Brasil, relatamos o seguinte episódio: Desde que tomou posse em 2019, o presidente da República Jair Bolsonaro é criticado por ter tomado medidas que afrouxaram a fiscalização ambiental. Então em julho de 2020 o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) divulgou um novo recorde de desmatamento na Amazônia. Na segunda de 13/07/2020, o Ministério de Ciência e Tecnologia exonerou uma das coordenadoras do órgão. Segundo o Greenpeace (07/2020), esta exoneração foi uma tentativa do governo brasileiro de esconder seus erros no tratamento das políticas para o meio ambiente. Diante deste cenário, foi necessário o ministro da Economia, Paulo Guedes, se posicionar frente a problemática para não se distanciar dos acordos econômicos entre a Europa, Ásia e EUA e afirmou que o Brasil quer cooperação e ajuda para preservar o meio ambiente. O neoliberal Paulo Guedes continuou: "O Brasil sabe da importância do crescimento sustentável do ponto de fiscal e ambiental. O Brasil é um país que alimenta o mundo preservando o meio ambiente. Se há excessos e se há erros, corrigiremos" (<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/13/guedes-diz-que-brasil-corrigira-excessos-e-erros-na-questao-ambiental-e-que-pais-quer-ajuda.ghtml>. Acessado em 14/07/2020). Este acontecimento mostra total despreparo da pasta do ministério do meio ambiente, sendo necessário a intervenção do ministro da economia, sacramentando assim, a total influência e dependência que o Brasil tem (em diversos cenários, inclusive o educacional) por estas nações.

³⁸ Termo utilizado para subjugar a colonialidade do ser, a qual suas subjetividades acabam sendo inferiorizadas.

³⁹ A colonialidade do saber remete a marginalização dos conhecimentos diferentes de outras culturas

⁴⁰ Colonialidade do poder consiste frente as relações econômicas e políticas, que segrega, hierarquiza e classifica os sujeitos nos seus "devidos" lugares.

locais. Os costumes e culturas das regiões periféricas são atacados com seus saberes (valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc.) locais sendo subjulgados, não compondo a seleção de conteúdos ministrados na ambientação da escola.

O currículo escolar é uma força pulsante que historicamente sofreu e ainda está em disputa com diferentes visões, principalmente segundo ao ideário do presidente da nação, que planeja suas ações diante de sua identidade social. Segundo Arroyo (2016) nas vezes em que o currículo escolar sofre alterações drásticas a base de sustentabilidade do sistema escolar sofre turbulências. Infelizmente a atual (ano de 2020) conjuntura política do Brasil tem sido bastante turbulenta, principalmente tendo seu maior representante, um forte apreço servil pelo modelo de desenvolvimento social dos EUA e com forte aproximação com as ideias de seu presidente Donald Trump (ano de 2020).

Para tanto, alguns pesquisadores acreditam que uma das saídas para a superação dessa condição seria a aproximação intercultural⁴¹ da educação, como possibilidade de superação das raízes do currículo tradicional dentro da esfera educacional.

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2009, p. 8).

Como dialogado no item anterior deste capítulo, inúmeras reformas políticas educativas foram realizadas partindo dos anos de 1990, aqui destacamos a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, contribuía para dar visibilidade os temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural.

Com sua implementação, foi possível destacar a importância cultural do Brasil, pelo conhecimento histórico das trajetórias vivenciadas e sofridas pelo a ancestralidade dos povos brasileiros, refletindo cada momento e possibilitando a construção da noção de identidade brasileira, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas. É importante ressaltar também a mobilização e lutas dos movimentos negros relativos à área de educação

⁴¹ O termo interculturalidade, pode ser usado representar um transmutado conjunto de propostas de convivências democráticas entre as diferentes culturas, tendo a intencionalidade com o convívio permanente em múltiplas dimensões, procurando elevar as potencialidades criativas e vitais dentro dos seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005).

militou bastante neste campo assegurou isso por meio da Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que afirma:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Sem dúvidas este foi um avanço bastante positivo para o enfrentamento desta questão, no entanto, como vimos no anteriormente à proposta da BNCC está sendo aplicada em todo o território nacional com o objetivo de integração do ensino no Brasil. Embora a tônica do discurso da BNCC seja ampliar as perspectivas educacionais das diferentes localidades do Brasil, ela cortina alguns elementos perigosos vindos dos aportes do currículo tradicional.

Tendo como fundamento sua idealização disposta por inúmeros debates em todas as regiões do Brasil, a proposta da BNCC procura equilibrar os conteúdos ministrados pelo currículo baseando em grandes temas (na qual procura manter as tradições dos livros didáticos) e temas específicos (ao qual procura aproximar o conteúdo didático com a realidade vivida do alunos(a) em suas diferentes regiões).

Na primeira versão do documento muitos professores(a) (Neira, 2015 e 2018; Galian e Sampaio 2016; entre outros) fizeram a análise que a BNCC seria um retrocesso das conquistas educacionais, principalmente do ponto de vista pedagógico. O tratamento de princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX, revelaria sua proximidade com os ideais do modelo de desenvolvimento neoliberal.

Para estes autores, existe uma série de determinantes para o questionamento do documento em sua idealização, principalmente fatores ligados a uma dimensão política e econômica, por exemplo: sua intencionalidade não puramente pedagógica; o interesse lucrativo dos empresários por meio da educação; controle dos conteúdos, dos objetivos e da formação docente, entre outros aspectos.

Outro fator limitante seria a opção por um currículo baseado em competências e habilidades predeterminadas, a qual poderia podar as práticas pedagógicas dos professores(a), produzindo consequências danosas na formação dos saberes escolares dos estudantes. Para Arroyo (2016) no momento em que é retirado do professor(a) o direito de definir o que se

pode ser trabalhado, como o ensinar e o avaliar o trabalho na experiencição do seu contexto sentido e vivido, também ocorre um grande risco da desautorização da prática docente.

Para tanto, Silva (1995) chama a atenção informando que espaço do debate curricular é um movimento permanente de embates, diálogos e diversos posicionamentos em que coexistem suas conflitosidade na busca da hegemonia de poder. Segundo Neira (2016) se não tivesse existido um frenético debate durante as apresentações das versões da BNCC, o projeto neoliberal estava montado a serviço das classes dominantes lideradas pelo modelo de governamental.

Diante de calorosas discussões foi possível pensar uma BNCC que pudesse minimamente oferecer conteúdos para refletir diferentes preconceitos, a tratamentos desiguais de gênero, de etnia, de religião, de classes sociais, bem como as condições de vida e cultura, pois assim, nos comprometemos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde.

No entanto, cabe apontar que o documento necessita avançar frente a este diálogo, e oferecer mais espaço diante de uma visão crítica e pós-crítica de educação, ampliando as vozes dos estudantes que historicamente foram silenciados pelos modelos mercadológicos de educação. Faz necessário continuar com o debate do documento em diferentes regiões do país e com isso, desconstruindo as representações mercadológicas de ensino.

A BNCC pode oferece um campo fértil para diálogos em todo cenário nacional, mobilizando a comunidade escolar para a organização de uma educação que reconheça as particularidades de cada região, ampliando as vozes de diferentes atores sociais.

4.3 Apontamentos finais

Esse capítulo pretendeu explicar em linhas gerais como se configurou o movimento das políticas públicas nacionais diante da instituição escolar, dialogando com autores referências e apresentando as principais leis, decretos, emendas e etc que fundamentaram as relações dentro da educação formal a partir dos anos de 1990.

Foi possível observar que grande parte das reformas de educação básicas aconteceu neste período, desde o ensino infantil até o ensino médio, tratando de educação básica. Observamos que estas também podem ter sido influenciadas pela forma globalizada e Neoliberal, frente aos modelos de desenvolvimento social estipulados pelas instituições econômicas.

Compreendemos que os princípios balizadores para a formação dos humanos e operacionalização das relações dentro da escola foram assegurados por regime de Leis e que

muitos delas foram resultados de congressos, seminários, fóruns e etc internacionais e locais onde a pauta era a inclusão e universalização da educação. Destaco duas Leis que foram extremamente importantes para a efetivação destas políticas: O ECA e a LDB, que foram as pioneiras, após a redemocratização da nação, em assegurar a realização dos direitos sociais.

É evidente que as escolas necessitam de uma perspectiva de trabalho para que suas ações se somem para a formação integral do homem e que este seja pautada nos pilares democráticos, no trabalho coletivo, na autonomia, na cultura de paz, na do pertencimento da natureza, na cooperação e na plenitude do trabalho coletivo e talvez emancipado. Tal visão deve esta comprometida em reverter a perspectiva histórica, social e econômica de exclusão dos oprimidos, e que trabalhe para reduzir as desigualdades educacionais e sociais oportunizando situações para a formação de Seres-Mais.

As ações escolares também devem estar sendo pautas na valorização da cultura local, visando um conjunto de ações pautado na diversidade, discutindo e superando práticas pedagógicas que historicamente sufocaram as vozes dos oprimidos. Vimos que o espaço escola pode ser um meio ideológico e pode ser pautado para desconstruir as relações de poder historicamente enraizadas na nossa sociedade.

Frente a este cenário o próximo capítulo procura dialogar com as possíveis manifestações de violência no campanário das juventudes se movimentam na ambientação escolar em que alunos(a), professores(a), profissionais, coordenadores, diretores, pais vem enfrentando. Apresentamos no primeiro momento os diferentes conceitos de violências (juvenis, escolares entre outras) dialogados na comunidade acadêmica, para um segundo momento as diferentes manifestações de VE, como por exemplo, o Bullying e o cyberbullying e por último apresentamos como as possíveis conexões que o modelo econômico do Neoliberalismo pode potencializar as relações de violência social e escolar.

5 POSSÍVEIS MANIFESTAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS

Este capítulo apresenta reflexões para um fenômeno multifacetado da violência se manifestando no âmbito escolar, aqui apresentamos elementos referenciados em autores contemporâneos e que têm apresentado e dialogado com pesquisas para a temática deste estudo. A escrita deste capítulo está pautada em momentos históricos, fundamentação sociológica, antropológica e filosófica mediante o arcabouço teórico produzido por estes autores. Foi conduzindo um diálogo frente ao atual momento político partidário, vivido pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (no ano de 2020), e como suas políticas neoliberais tem se desdobrado frente a esta problemática.

Cabe demarcar que consideramos a violência como elemento estrutural que se movimenta desde os primordes de nossa sociedade, o qual também esta inserida em nosso cotidiano e que assume diferentes perspectivas frente na ação que se opõe a representabilidade ética da coletividade, em uma perspectiva freiriana, seria a desumanização das relações humanas, considerando o outro como inferior ou um objeto.

Adotamos aqui a compreensão por violência estrutural diante desta perspectiva:

Aquele que se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que os outros ao sofrimento e à morte (MINAYO, 1994, p. 8).

Esta que se constitui como base de fundação deste sistema neoliberal, sendo o combustível que alimenta o desenvolvimento de inúmeras relações violentas. Ela pode esta “evidenciada, oculta ou latente em diferentes setores, envolvendo sujeitos e suas coletividades, subjetividades e objetividades em um fenômeno literalmente histórico diante dos jogos das forças sociais” (IANNI, 2004, p. 174).

Diante desta perspectiva trataremos neste capítulo a violência na ambientação da escola, entendo que suas relações estão enraizadas na cultura humana ma refletindo algumas manifestações de violência que o espaço escolar pode refletir.

Para entender a metamorfose constante deste assunto temos de situar a entrada do debate destas questões na sociedade brasileira, que aproximadamente inicia-se no final dos anos de 1980, e que, este fenômeno social, não foi iniciado exclusivamente no Brasil e muito menos neste período. Por exemplo, na França, Estados Unidos (EUA) e Inglaterra já

realizavam estudos sobre o tema desde os anos 70 (DEBARBIUEX, 2001; SPOSITO 2002). Charlot (2002) ainda informa que existem relatos de violência escolar (VE) em meados do século XIX.

Os primeiros ensaios de pesquisas sobre como ocorreram se desenvolveram as manifestações da violência social no espaço da escola se deu nos EUA (DEBARBIUEX, 2001; SPOSITO 2002), contudo esta é uma temática que transfixa o tempo e produz resultados na sociedade atual (2020). Em nosso país, o cenário da VE exhibe-se por meio de poucos estudos na década de 1990, sendo direcionadas a interpretação e análise das pesquisas no âmbito das universidades e grupos de pesquisa com predominância regional e local, e, sobretudo, na área de educação (IIJIMA; SCHROEDER, 2012).

Em 1997, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) tem impulsionado a pesquisa sobre esta temática no Brasil, onde tem se destacado os estudos da professora Mirian Abramovay, Marília Sposito entre outros. No entanto Candau (1999) chama a atenção para o seguinte aspecto:

Nos anos de 1990, o avanço do projeto neoliberal, o aumento e diversificação da violência institucionalizada e social, a cultura autoritária fortemente arraigada no tecido social e a implantação da democracia de “baixa intensidade, fragilizaram cada vez mais, as débeis conquistas de direitos, tanto civis, políticos, sociais e culturais, gerando a realidade atual de continente de grande maioria de “não cidadão”. (CANDAU, 1999, p.7).

Candau alertava, nesta época, sobre o perigo da implantação das políticas neoliberais como possível facilitador do sintoma de violências (de inúmeras formas) na sociedade. Em 2019, no governo “neoliberal” do Presidente Bolsonaro estes sintomas tendem a aparecer com maior frequência, sendo potente em desencadear epidemias de violências.

Para Arendt (1994) e Bourdieu (2011) a violência na sociedade constitui um aspecto de normalidade ou naturalidade, segundo o qual a violência seria natural ao ser humano. Para os autores contratualistas⁴² (Tomas Hobbes⁴³; Jaques Rosseau⁴⁴; Jonh Locke⁴⁵) que tentaram definir a natureza humana (boa ou violenta) mapeando e conjecturando teorias para entender, de forma racional, as multifaces das relações sociais da humanidade, esse também não foi um tema de fácil debate.

⁴² O contratualismo pode ser determinado por um conjunto de teorias, fundamentadas a partir dos pressupostos desses três autores, que tentam explicar os processos que levam os indivíduos a formar governos, conferindo-lhes poder para manter a ordem social.

⁴³ Para Hobbes somos naturalmente maus, e estamos em um profundo estado de guerra de todos contra todos sendo preciso o poder do governante para frear a maldade dos homens por meio dos contratos sociais.

⁴⁴ Rousseau, considerava o caráter social para a existência da violência e a bondade como sendo natural dos homens, porém, somos compelidos a mentir, a matar e a roubar porque a sociedade nos corrompe.

⁴⁵ Locke, defendia a ideia de que somos tábula rasa e que nossas inclinações são forjadas pelo meio social.

A terminologia derivada do Latim “violentia”, que significa “veemência, impetuosidade”. Porém sua origem está relacionada com o termo “violação” (violare). Portanto, a violência pode significar o uso da força física de forma intencional para ameaçar ou cometer algum ato que resulte em acidente, morte ou trauma psicológico. Para o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa a violência é determinada do seguinte modo:

1) Qualidade do que é violento; 2) Ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra quem ou algo ou alguma intimidação moral contra alguém); 3) Exercício injusto ou discricionário, em geral ilegal, de força ou de poder; 4) Cerceamento do direito ou da justiça, coação, opressão e tirania; 5) Força súbita que faz sentir com intensidade, fúria e veemência; 6) Dano causado por uma distorção ou alteração não autorizada (HOUAISS, 2001).

No entanto para Chauí (2018) a definição do caráter de um ato violento não depende somente de uma taxação terminológica, mas também, da subjetividade dos valores culturais impregnados em cada grupo social, das circunstâncias hipotéticas e reais acerca do que foi praticado e até de disposições contratuais de cada ação, podendo assim, ser entendido como ato físico, simbólico, institucional e como uma infração penal. Chauí (2018) também conceitua etimologicamente a violência:

1. Tudo que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. Todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. Todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracterizar relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. (CHAUÍ, 2018).

Zizek (2009) aborda a temática da violência em dois campos do pensamento (subjetivo e objetivo), embora seja comum atribuir as situações de violência a atos de agressão, se faz necessário aprimorar o olhar sobre a violência e passar a enxergá-lá em suas múltiplas dimensões para visibilizar, que pode ser a mais nociva, a violência objetiva em suas formas simbólica⁴⁶ e sistêmica⁴⁷.

Segundo a Teoria dos Sistemas Biotecnológicos do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner (2011), a violência pode ser o resultado de uma complexa interação individual do ser com o seu entorno, relacionais diante dos contratos realizados e firmados durante seu percurso (BRONFENBRENNER, 2011).

⁴⁶ Segundo Zizek (2009) a violência simbólica fica evidenciada nas diferentes formas de dominação cultural hegemônica.

⁴⁷ Segundo Zizek (2009) a violência sistêmica são atos produzidos pelos sistemas econômico e político de uma nação.

A Organização Mundial de Saúde (2002) tem entendido a violência como:

(...) uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar machucados, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação. (p. 5).

Diante do que foi expresso sobre as diferentes conceituações sobre a violência, colocamos a reflexão de Drawin (2009) a respeito do paradoxo antropológico da violência:

Se a violência está vinculada a uma condição antropológica fundamental, isto é, se é um fenômeno especificamente humano e se o que define essencialmente o humano, a sua diferença específica, é a cultura, então a violência está intrinsecamente ligada à cultura; - se o que chamamos de cultura é uma construção material e simbólica complexa que emergiu do processo evolutivo como uma estrutura necessária para compensar e ultrapassar o déficit biológico de nossa espécie e seu decorrente desamparo psicológico e se a cultura, por conseguinte, está a serviço da vida humana e a violência é intrinsecamente vinculada à cultura, então a cultura produz simultaneamente as condições da vida e da violência, ou seja, ela estranhamente parece negar a si mesma; - se a cultura nega a si mesma, mas essa negação não é uma simples supressão de si, o que seria absurdo, mas uma contradição a partir da qual a cultura se auto afirma e se transforma e se a violência é um elemento constitutivo dessa dialética interna da cultura, então o desenvolvimento histórico da cultura, que aqui podemos designar por comodidade como processo civilizatório, não pode ser interpretado como um progresso linear que deixa a violência para trás, como um estágio primitivo ou um resíduo da animalidade do homem (DRAWIN, 2009, p. 18).

Diante da visão apresentada pelo autor a violência se faz presente na cultura social do homem e que o modelo apresentado de sociedade civilizada pode estar gerando diferentes formas de representação da violência. Porém, Freire (1989) afirmava que o homem está em um processo de transformação contínua e a sociedade também. Mediante esta vertente, podemos trilhar percursos para o enfrentamento da VE transformando as relações sociais desde a educação básica, para que venha gerar frutos nas relações da sociedade civil.

Mas para tecer uma rede de experiências positivas para o enfrentamento da violência no âmbito escolar, é necessário entender como as diferentes formas de violência se apresentam e se manifestam no cotidiano escolar de crianças e adolescentes. Para isso, o próximo subtítulo deste capítulo dialoga com os diferentes tipos de violências sociais que adentraram no universo escolar, especificamente no Brasil, se adaptando, transmutando e complexando as juvenis neste espaço prioritariamente inclusivo e formativo.

5.1 Percepções e manifestações do conceito de violência escolar no Brasil

As pesquisas sobre as percepções do movimento da violência no âmbito escolar começam aproximadamente nos anos de 1990 com os estudos de alguns professores(as) que

pesquisavam esta temática até então recente no cenário nacional. O processo de redemocratização da nação e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, (9396/96)) permitiram uma nova configuração das relações no âmbito escolar, onde as manifestações de violência e suas percepções também foram se modificando.

Em 1998 a Comissão Especial de Acompanhamento do Programa Estadual de Direitos Humanos do Estado de São Paulo (p. 8) apresentou a seguinte afirmação em seu relatório:

O respeito à vida humana encontra-se fragilizado pela banalização da violência em nossa sociedade: mortes e outras violações à dignidade do ser humano aumentam em número e tornam-se cotidianas, passando a ser consideradas comuns. Paralelamente, os meios de Comunicação colaboram para o agravamento desse quadro. É o que, por exemplo, acontece quando a mídia veicula imagens violentas, incentivando reações ainda mais agressivas.

A escola é uma instituição social que recebe estes impulsos da sociedade e procura trabalhar estas questões de maneira positiva e transformadora, e tenta cumprir seu papel em estimular e potencializar as múltiplas relações da infância e adolescência para a formação pessoal e profissional dos seus educandos. No entanto, a escola também acompanha o movimento social na qual a sociedade está passando, e o modelo de produção veloz imposta pelo capitalismo contribuiu para modificar as formas de interpretações e manifestações de violência no âmbito escolar.

Neste sentido Wiewiorka (1997) colabora nesta perspectiva informando que a violência vem se renovando, assim como o capitalismo (kurz, 1999) nos seus significados e em suas expressões mais concretas, em decorrência das alterações no mundo, principalmente a partir dos anos 1970 com o avanço tecnológico e a corrida da globalização padronizada.

Para Chauí (2003) o processo de redemocratização da nação não apresentou um projeto popular ou coletivo, pois ainda existe um profundo sentimento de perda das diferentes formas de ética: política, familiar e escolar. Estamos vivendo em um projeto de nação fragmentado e disperso, na qual a ética tornou-se pura ideologia. Assim, estes fatores podem possibilitar a instauração do exercício pleno da violência, onde a inexistência das políticas sociais básicas pode impulsionar o sofrimento individual e coletivo de nossa nação.

Deste modo avanço ao afirmar que a concepção de violência abarca uma vasta multiplicidade de eventos e fenômenos sociais, na qual o ato violento representa a expressão de uma imposição das necessidades, expectativas e vontades básicas do ser sobre a realidade social a qual o sujeito encontra.

Abramovay (2004) informa que são múltiplas as formas de manifestação da violência e que esta existe em um determinado contexto e se efetiva na relação com o outro. Com o avanço da necessidade de se estudar esta temática, dentro do contexto escolar, existiu uma significativa produção de estudos na década de 1990 no Brasil sobre a VE (CANDAUI 1999). Embora exista uma falta de consenso sobre as conceituações e abordagens utilizadas entre os pesquisadores (SPOSITO, 2003), isso se torna fundamental para a análise em diferentes perspectivas sobre o enfrentamento das inúmeras formas que a VE pode se apresentar, oferecendo uma vasta literatura instrumentalizada no mesmo objetivo para o combate da VE.

Debarbieux (2002) revela que caracterizar as formas de violências sociais que adentram o universo escolar em uma única definição de VE poderia ser um erro para campo científico “(...) não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” (p. 19). O levantamento desta questão pelo autor se faz como uma profunda coerência reflexiva, onde devemos ressaltar que: toda pesquisa necessita da práxis e da rigorosidade metodológica para sua fundamentação.

Aqui não pretendemos detalhar ou aprofundar os determinantes dos mapas de violências que pairam sob os diferentes mundos vividos pelas juventudes, a qual uma tarefa desta magnitude, necessitaria de uma equipe multidisciplinar coadunando com um tempo o qual este trabalho de doutoramento não teria fôlego para realizar. Neste estudo procuramos lidar com alguns desdobramentos da violência social que a juventude de um bairro periférico da cidade de Fortaleza convive e sente diariamente, utilizando a ambientação da escola do LCC como lócus para a análise dos constructos desta pesquisa.

Diante de inúmeros estudos⁴⁸ realizados, podemos diagnosticar alguns fatores influenciadores como: informações referentes às características do indivíduo (constituição genética, sexo, idade, etnia, história de vida, dinâmica familiar), fatores que se referem às características da instituição escolar (localização, instalações físicas, recursos humanos disponíveis, método de ensino empregado, ideologias predominantes, histórico da instituição, etc.) e aspectos da comunidade na qual a instituição escolar se insere (democrática ou não,

⁴⁸ Abramovay, M. Escola e violência. Brasília: UNESCO no Brasil, 2003; Abramovay, M., Rua, M. das G. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002; Debarbieux, E., & Blaya, C. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002; Finley, L. L. (2006). Examining school searches as systemic violence. *Critical Criminology*, 14, 117-135. 2006; entre outros.

com maior ou menor desigualdade socioeconômica, com ou sem igualdade de gênero e de etnia, entre outras) (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

Assim, estes estudos contribuem para um diagnóstico sistematizado dos desdobramentos da violência social no cotidiano da escola, oferecendo subsídios para o enfrentamento da violência nos seguintes aspectos: a) construir instrumentos de avaliação para o enfrentamento da violência neste espaço; b) facilitar o diálogo entre pesquisadores, pesquisados e sociedade; e c) comparar pesquisas realizadas em diferentes locais e em diferentes épocas. Após o diagnóstico, ter o objetivo claro onde atuar pode ajudar a evitar distorções do que seja VE na instituição pesquisada.

Santos (2001) chama a atenção sobre como as diferentes formas de movimentos da violência no espaço escolar têm exigido dos educadores e das redes de ensino, não somente um olhar mais cuidadoso, mas estudos rigorosos para incluir o assunto no processo de aprendizagem. Pois neste sentido Morin (2000) revela que a violência não é algo isolado, e nem tão pouco algo tão geral que não tenhamos acesso. Partimos do princípio que a generalização no caso da violência escolar pode causar inanição e imobilizar os participantes da escola no micro espaço.

A fundamentação de Morin é bastante reveladora, mas devemos alertar neste sentido que as violências sentidas e sofridas em um micro espaço (escolar) também se tornam diferentes. Pois os grupos historicamente oprimidos (LGBTs, negros, nerds, mulheres, obesos) sentem essas ondas de violência com mais frequência e com intensidades diferentes.

Debarbieux (2006) contribui para esta linha de raciocínio quando ele expressa que a violência, tanto para quem a comete como para quem é submetido a ela, pode ser na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, onde sua percepção se torna invisível. E quando acumulada, pode gerar graves danos e traumas profundos nas vítimas, assim como a um sentimento de impunidade no perpetrador, e que também este perpetrador também se torna vítima, até dele mesmo.

Ainda segundo Debarbieux (2002), a violência pode está ligada às formas de negação da cidadania a indivíduos, e está relacionada à discriminação social, ao preconceito diante do que é diferente e por muitas vezes o preconceito com o próprio sujeito, pois este não se reconhece como pertencente da mesma classe. E que se este estivesse presente em outro contexto social, seria alvo do mesmo ato violento praticado em seu nicho social.

O relatório Cada Vida Importa (2016) produzido no estado do Ceará por uma equipe multidisciplinar a qual tiveram o apoio de organizações internacionais (UNICEF,

UNESCO entre outras), deflagraram algumas formas de violências sentidas e vividas pelos jovens das cidades cearenses, e que violência:

É fruto de um caldeirão histórico de desigualdades e iniquidades. Há uma estrutura social que molda, limita e impede a vida plena das maiorias sociais. Nossa condição histórica de país desigual, onde as estruturas de raça, de classe, de gênero são determinantes para negação da dignidade, faz com que os mortos sejam os jovens negros e pobres, moradores das periferias urbanas. São esses jovens os matáveis de ontem e de hoje (CADA VIDA IMPORTA, p. 564, 2016).

Por conta desta negação de direitos sociais ou a negação de Ser, segundo o Mapa de Violência do estado do Ceará nos anos de 2000 a 2014, saiu da 19º posição e foi para a 2º posição no ranking nacional de violências entre as juventudes, e nestes anos o estado passou a “matar” muito mais cedo⁴⁹. E a cidade de Fortaleza tem liderado, dentre as cidades cearenses, esta triste realidade com a produção de diferentes tipos de violências no campanário das juventudes (principalmente as de periferia), culminando essa liderança com os maiores índices de mortes de crianças e adolescentes com idades entre 10 e 19 anos (Cada Vida Importa, 2016).

Algumas pesquisas (das quais podemos destacar: Abramovay, M., e Avancini, M. A violência e a escola: O caso Brasil. 2000⁵⁰) alertam para a importância da análise institucional da violência, investigando suas relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras da construção do sujeito violento ou dos episódios violentos (ABRAMOVAY 2002; RUA, 1998).

Aqui chamamos a atenção para a realidade social do Brasil, especificamente na cidade de Fortaleza, onde a escola pública pode ser a uma das ou a única oportunidade de humanização ética-moral do sujeito. A qual a realidade social das comunidades em vulnerabilidade social da cidade tem se tornada desumanizadora a cada ano.

Essa desumanização pode deturpar a concepção e percepção dos atos de violências produzidos no cotidiano, talvez até naturalizando tais práticas violentas. Devemos expor e enfrentar qualquer ato de violência, tratando com primazia absoluta a resolução do ato violento através da dialógica, estimulando a reflexão dos estudantes, em qualquer espaço, prioritariamente no espaço escolar, potencializando a formação dos alunos(a).

⁴⁹ O Ceará teve em 2014 a pior taxa de homicídios por armas de fogo na população abaixo de 14 anos (4,4 para cada 100.000 habitantes/ano) e a segunda pior na faixa de 15 a 29 anos (108,1 para cada 100.000 habitantes/ano) (RELATÓRIO CADA VIDA IMPORTA, 2016).

⁵⁰ <<http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%EAncia%20e%20a%20Escola.pdf>> Acesso em: 11 março 2020.

Esta se torna uma tarefa emergencial, pois invisibilizar os atos de VE pode ser uma atitude geradora de violências penais. Paulo Freire já chamava a atenção para esta situação (1996):

[...] não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (P.15).

Alguns autores em suas pesquisas relatam que ao analisar diferentes inquéritos sobre a violência escolar em diversos países, que o número de delinquentes juvenis, autores de violências graves são, relativamente, reduzidos (DEBARBIEUX, 2006). Blaya (2002), ao analisar episódios de violência ocorridos em escolas francesas e inglesas, constatou que o maior problema das escolas não é a violência "bruta", mas sim as perturbações e microvitimizações repetidas.

Chamamos, aqui, a atenção para a reflexão de algumas pesquisas para o contexto social do Brasil, a escola é uma política pública de inclusão amparada por lei federal que, ainda, é colocada em prática pelo atual governo. Porém, a escola também se torna uma das únicas oportunidades de humanização dos humanos sociais, embora a escola seja um choque de cultura e conflitos, sejam consequência do compartilhamento de experiências ou por adequação as regras do direito civil, constitucional e penal.

Os atos violentos devem ser combatidos dentro da escola para que não se torne violências graves para a sociedade, pois segundo Rua (1998) os jovens são apontados como os maiores responsáveis pela produção da violência (do tipo “grave”), no entanto eles são quem mais recebe a violência.

A Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará informa seu relatório de ocorrências diárias, mensais e anuais onde à maioria das ocorrências são produzidas justamente pela juventude, e quem mais recebe esta violência é ela mesma. O próprio Debarbieux (2006) alerta para o fato de a construção da violência ser lenta, onde se inicia logo na infância devido a inúmeras necessidades, e isto significa também que a prevenção tenha que começar cedo, logo no seio da escola onde teoricamente o aluno(a) é preparado para a vida adulta.

Porém, Abramovay e Rua (2002) constataram uma instauração do sentimento de insegurança envolta de todos os atores da escola. As autoras apontam o aumento de violência “grave” dentro do ambiente escolar como narcotráfico, presença de grupos armados onde a

escola passa a ser influenciada diretamente pelas condutas hediondas (drogas, furtos e etc) provocadas por esses grupos.

Para Candau (2003) a escola não é vista mais como um local onde a segurança seja sentida em todos os seus esquadros, pois a violência está inserida no modelo social de convívio, principalmente em escolas com um número elevado de alunos(a) e em grandes capitais. No entanto, Justo (2006) afirma que apesar de todas estas questões levantadas a escola ainda continua sendo respeitada, valorizada e reconhecida como uma instituição de base fundamental para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade.

Aqui, chamamos a atenção para algumas caracterizações formuladas, a partir das pesquisas de estudiosos da área, sobre a diversificação existente da distinção entre as violências praticadas na escola, violência à escola e às violências da escola. Para Charlot (2002) essa diferenciação se faz da seguinte maneira:

A violência na escola trata-se daquela que ocorre dentro do espaço escolar sendo a escola somente o local de ocorrência de uma violência que poderia ter se dado fora da mesma. A violência à escola vincula-se as ações violentas direcionadas contra a instituição escolar (patrimônio) ou aqueles que a representam (professores), esta muitas vezes encontra-se associada à violência da escola, esta refere-se à violência simbólica e institucional praticada pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os alunos (p. 434).

Esquierro (2010) apresenta uma definição estrutural das formas de violências praticadas na escola categorizando da seguinte forma:

As violências são classificadas sob duas formas: exógenas (violência na escola) e endógenas (violência da escola). A violência exógena é aquela que vem de fora para dentro da escola, ou seja, tráfico de drogas, pichação, depredação etc. A violência endógena é aquela que o professor ou a escola em geral pratica contra o aluno, ou seja, falta de diálogo, humilhação por meio de apelidos e formas de punição, falta de preparação da aula, limitando-se a passar apenas os conteúdos exigidos etc (p.19).

A professora Spósito (2002) também propõe uma caracterização da violência escolar em duas modalidades:

a primeira seria caracterizada por atos de violência contra a escola por meio de ações que danificam o patrimônio escolar; a segunda, decorre de um padrão de sociabilidade nas relações interpessoais e revelam práticas que envolvem os alunos e seus pares, crivadas pela formação de grupos que podem, ou não, se enfrentar de modo agressivo, tanto nas formas físicas como verbais, por meio de ameaças a professores e a funcionários (p.48).

Aqui, observamos que os pesquisadores estabelecem critérios para melhor identificação dos focos de VE para escolher e traçar as melhores estratégias para o enfrentamento desta problemática. Suas proposições encontram-se baseadas em elementos

configurativos da VE desde os aspectos ligados á comunidade até suas representações estabelecidas na própria escola.

Este tipo de análise também pode nos levar a entender o conceito de violência simbólica, a qual pode se manifestar, especialmente no movimento da VE (SOUZA, 2012). Bourdieu (2001) revela que a violência simbólica dentro do contexto escolar pode ser identificada pela imposição do poder arbitrário frente ao dominado, que pode também ser causado por uma determinação cultural de condutas pré-estabelecidas. A violência simbólica se corporifica na coerção em que dominado é concedido ao dominante em uma relação naturalizada, na qual a dominação incorpora-se sutilmente (BOURDIEU, 2001).

Dentro do cotidiano escolar este tipo de violência se expressa de inúmeras formas, a professora Abramovay (2002) identifica alguns tipos destas formas:

O abuso de poder mediante símbolos de consentimento e imposição que caracterizam a autoridade; pela verbalização e pela ação institucional de marginalização e discriminação utilizadas como estratégias de poder, manifestadas nas relações de poder entre professores e alunos e entre os próprios alunos nas discriminações, principalmente, de gênero e raça (p.22).

A OMS definiu topologicamente a violência em geral, o que recai na VE compreendendo-a como inserida na concepção ampla de violência, tal tipologia pauta-se na violência física, psicológica, sexual e negligencia:

A violência física compreende atos que afetam a integridade física, como tapas, empurrões, chutes, beliscões, socos e etc.; a violência psicológica remete a ações de cunho danoso ao psicológico e/ou emocional exemplificada por ameaças, provocação de medo, degradação verbal por meio de inferiorização ou ridicularização; a violência sexual refere-se a atos contra a sexualidade do indivíduo, ou seja, sem consentimento do outro, praticar carícias, manipulação de genitália, ânus ou mama, produzir atos pornográficos ou exibicionismo, perpetrar ato sexual com ou sem penetração, com ou sem uso de força física; e negligência caracteriza-se por omissão frente às necessidades do outro ou o ato de não evitar situações de perigo ao outro (OMS, 2002).

Aqui nos cabe também apresentar a visão de que a escola como instituição também pode produzir a violência institucional, que diante da argumentação teórica explicitada pelos autores se enquadra sobre a funcionalidade de violência da escola. Aquino (1996) e Guimarães (2006), afirmam que a escola além de reproduzir a violência onde ela está inserida, ela pode gerar tipos diferentes de violência dependendo de como a instituição está sendo gerida, organizada e sistematizada no processo de mediação das relações em seu cotidiano.

Guimarães (2006), tem uma postura mais enfática afirmando que a escola não tolera diferenças (segundo a LDB ela deve ser inclusiva, participativa, democrática e etc) e,

por meio de seus mecanismos disciplinares, exerce uma violência contra seus alunos(a) ao procurar uma homogeneização. Guimarães (2006) ressalva que o princípio da homogeneização imposto pela escola não se instaura tranquilamente, já que os mecanismos disciplinares adotados pela instituição geram uma reação que explode na indisciplina ou na violência praticada pelos alunos(a) contra o espaço escolar.

No entanto, acreditamos que a educação se concretiza pelo diálogo democrático, onde qualquer atitude que fuja do prisma dialógico necessita de uma reflexão transformadora. O sentimento de pertencimento e reconhecimento do espaço escolar como benfeitor para as relações sociais entre os participantes da vida escolar e comunidade pode ajudar a diminuir as sensações explicitadas por Guimarães no espaço escolar.

Foucault (1977) acreditava que a escola é uma reprodutora da situação de dominação induzida pela elite, onde os dispositivos de controle e disciplina presentes na escola, visam ao esquadramento do tempo, do espaço e das atitudes dos alunos(a), professores(a) e demais funcionários, impondo-lhes submissão e docilidade. No entanto, acreditamos que o homem está em processo de transformação contínua, assim a sociedade também está (Freire, 1989), e que um processo de transformação se efetiva pela base social, professores(a), coordenadores, diretores, alunos(a), funcionários, comunidade são a própria base e com isso capazes da superação desta situação limite (que ocorrem frequentemente no espaço escolar) apresentada por Guimarães, Foucault e outros autores.

Aqui nesta pesquisa procuramos superar a ideia de VE ligada apenas a atos cabíveis de punição penal, pois já como tratado, as situações de violência vão se estabelecendo e evoluindo segundo o campo experiencial dos estudantes, e a escola se torna um campo apropriado para lidar com o enfrentamento desta problemática. Debarbieux (2006) comenta acerca do exposto informando que a construção da violência se faz de maneira lenta, e isto significa também que sua profilaxia também deva começar cedo.

Alguns autores procuram dimensionar seus trabalhos no debate das incivildades, indisciplina e transgressões como elementos integrantes e particionados da VE (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002; ABRAMOVAY E RUA, 2002). Debarbieux (2002) categoriza este tipo de atitudes como violência branda dentro do ambiente escolar e tratando-a como microviolência⁵¹.

O tema acerca das incivildades foi iniciado com os autores franceses e suas pesquisas (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2007), por exemplo, Charlot (2002) define as

⁵¹ Debarbieux (2006, p. 101) afirma que há duas noções que podem ser aqui utilizadas: as noções de incivildade e de bullying.

incivildades como sendo comportamentos que infringem as regras de boa convivência, onde não são consideradas como crimes tipificados no código penal, se configuram aos comportamentos que desencadeiam quebra na ordem do cotidiano.

A pesquisadora brasileira Abramovay (2003) contribui sobre as atitudes de incivildades informando:

“Elas têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro” (p. 80).

Para a indisciplina existe um campo complexo de conceituações e interpretações, não se estabelecendo de maneira uniforme e coesa. Aqui apresentaremos algumas concepções de autores que podem colaborar com este estudo informando e ampliando algumas reflexões para a indisciplina escolar.

Para Parra-Dayán (2008) representa a quebra de um conjunto de regras comum a um grupo social para manter a boa ordem, gerando sanções ou castigos para aqueles chamados de indisciplinados. Outros autores como Camacho (2001), e Zechi (2008) definem a indisciplina escolar como manifestações de resistência ao autoritarismo praticado pelo ambiente escolar.

Para Camacho (2000) a indisciplina escolar deve ser analisada diante de uma perspectiva que possa extrair a seguinte questão:

A indisciplina não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão, no sentido pejorativo de desordem, de descontrole ou de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia ou inconformismo a regras injustas ou mal aplicadas. Esta última compreensão da indisciplina está vinculada ao entendimento do processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento e de formação da personalidade, no qual emergem discussões, movimento, rebeldia, discordância, oposição, desejo de extrapolar fronteiras e busca de respostas por parte dos alunos e dos professores (p. 165).

La Taille (1996) informa que a indisciplina pode ser tratada da seguinte forma: 1º) a revolta contra as regras sociais; 2º) talvez a falta de conhecimento destas regras. Segundo o autor, diante do primeiro caso a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente, para o segundo caso apenas desorganização social das relações.

Segundo Garcia (2006) a indisciplina não engloba somente uma questão de comportamento, ela reflete a insatisfação sobre os contratos e expectativas sociais, na esfera das relações entre os envolvidos com as instituições. Kohlberg (1992) revela que a forma de intervenção para as questões ligadas a essa assertiva são balizadoras para o desenvolvimento

da moralidade do ser. Seu estudo ligado aos dilemas morais reflete a justificativa do humano para agir em desacordo com as regras sociais. Em sua análise as experiências vivenciais dos estudantes são potentes em estimular a concepção de moral coletiva e individual.

Alguns estudos têm apontado alguns indicadores para a identificação da origem desta indisciplina na escola. Berton (2005) observou que a desestruturação familiar na infância e adolescência pode ser um indicador para tentar compreender a ausência de limites dos alunos(a), a falta de diálogo e a violência que vem da rua e adentra o seio familiar, são apontamentos pertinentes que podem direcionar até as estratégias metodológica para facilitar a aprendizagens dos alunos(a).

Souza (2005) associou a indisciplina dos alunos(a) aos fatores relacionados ao: âmbito emocional, psicológico e atitudinal. Logo após o autor enquadra a família como uma das principais responsáveis na produção da indisciplina. Aqui, chamamos a atenção para os problemas econômicos, a falta de políticas públicas básicas, a falta de perspectiva profissional e o sucateamento da escola pública como fatores que antevêm aos apontamentos da família como responsável pela produção de um dos tipos de violências sociais.

Segundo Charlot (2002) as condutas de transgressão são aquelas as quais os humanos rompem com a ordem social estabelecida. Ele ainda continua afirmando que na transgressão o humano não infringe a lei, ele desrespeita o regulamento interno da instituição que pode ser manifestado de inúmeras maneiras.

Ao estudar as manifestações de violência na cidade de fortaleza, Alencar Neves e Fonseca informaram que das quarenta e oito (48) instituições públicas estaduais de ensino básico 29,2% das escolas, acontecem furtos a professores(a) dentro do seu recinto e, em 39,6%, nas circunvizinhanças; em 29,2% dos casos, se detectou o uso de drogas na sua área externa e o tráfico de drogas nas suas proximidades 41,7%. Abramovay e Rua (2004), informam que a insatisfação dos professores(a) com estas situações chega a 52% em Fortaleza. Sendo um dado preocupante, pois a falta de informação e o despreparo das instituições pode ser um retrocesso para o enfrentamento da VE. A formação continuada é apontada por inúmeros pesquisadores (Tardiff, 2002; Silva, 2011) como uma possível solução nesta temática específica.

Outra pesquisa realizada em parceria com a UNESCO tendo como suas principais pesquisadoras as professoras Abramovay e Rua (2005), que abordaram cerca de 33.655 alunos(a) e 3.099 professores(a) e 10.255 pais de alunos(a) de escolas públicas e privadas de algumas capitais brasileiras (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis) e mapearam

algumas manifestações das VE, e cabe aqui destacar a violência simbólica foi categorizada como a mais manifestante entre os pesquisados.

Ainda em neste estudo verificou-se que 64% dos estudantes informaram o sofrimento de xingamentos, isto se associou de maneira forte com a classificação do nível de violência em cada escola, escolas consideradas como muito ou muitíssimas violentas obtiveram os maiores percentuais de alunos(a) que declararam sofrer essas agressões verbais, cerca de 75% de todos os alunos(a) (ABRAMOVAY, 2005).

Partindo de uma compreensão ampla do tratamento desta temática como produto de um contexto social, histórico e pautando nas relações neoliberais do governo do Presidente Bolsonaro (2020) tem guiado modelado e inoculado princípios com relações sociais pautadas em um sentimento competitivo nefasto, propagado pelo capitalismo (no último subtítulo deste capítulo, tratamos a violência como uma expressividade do modelo neoliberal para a sociedade).

É importante aqui apresentar a informação de que, nesta pesquisa fomentada pela a UNESCO, das cidades pesquisadas, Fortaleza aparece em todas as categorias de análise da pesquisa como umas das capitais que mais produz e sofrem VE. Uma das categorias mais representativas que merece uma atenção especial é a forma de violência disseminada pelo Bullying, esta é a temática do nosso próximo subitem deste capítulo.

5.2 Bullying uma Ameaça Real na Rotina Escolar

Para iniciar o diálogo sobre este assunto, citamos Rubem Aves como parte introdutória desta temática onde ele pontua, de forma coesa, o potencial perigo que o Bullying tem nas escolas sobre as pessoas.

“Eu fui vítima dele. Por causa dele odiei a escola. Nas minhas caminhadas passadas eu o via diariamente. Naquela adolescente gorda de rosto inexpressivo que caminhava olhando para o chão. E naquela outra, magricela, sem seios, desengonçada, que ia sozinha para a escola. Havia grupos de meninos e meninas que iam alegremente, tagarelando, se exibindo, pelo mesmo caminho... Mas eles não convidavam nem a gorda e nem a magricela. Dediquei-me a escrever sobre os sofrimentos a que as crianças e adolescentes são submetidos em virtude dos absurdos das práticas escolares. Mas nunca pensei sobre os sofrimentos que colegas infligem a colegas seus. Talvez eu preferisse ficar na ilusão de que todas as crianças e todos os adolescentes são vítimas. Não são. Crianças e adolescentes podem ser cruéis.

“Bullying” é o nome dele. Fica o nome inglês porque não se encontrou palavra em nossa língua que seja capaz de dizer o que “bullying” diz. “Bully” é o valentão: um menino que, em virtude de sua força e de sua alma deformada pelo sadismo tem prazer em intimidar e bater nos mais fracos. Vez por outra as crianças e adolescentes brigam em virtude de desentendimentos. São brigas que têm uma razão. Acidentes.

Acontecem e pronto. Não é possível fazer uma sociologia dessas brigas. Depois da briga os briguentos podem fazer as pazes e se tornarem amigos de novo. Isso nada têm a ver com o “bullying”. No “bullying” um indivíduo, o valentão, ou um grupo de indivíduos, escolhe a sua vítima que vai ser o seu “saco de pancadas”. A razão? Nenhuma. Sadismo. Eles “não vão com a cara” da vítima. É preciso que a vítima seja fraca, que não saiba se defender. Se ela fosse forte e soubesse se defender a brincadeira não teria graça. A vítima é uma peteca: cada um bate e ela vai de um lado para outro sem reagir. Do “bullying” pode-se fazer uma sociologia porque envolve muitas pessoas e tem continuidade no tempo. A cada novo dia, ao se preparar para a escola, a vítima sabe o que a aguarda. Até agora tenho usado o artigo masculino – mas o “bullying” não é monopólio dos meninos. As meninas usam outros tipos de força que não a força dos punhos. E o terrível é que a vítima sabe que não há jeito de fugir. Ela não conta aos pais, por vergonha e medo. Não conta aos professores porque sabe que isso só poderá tornar a violência dos colegas mais violenta ainda. Ela está condenada à solidão. E ao medo acrescenta-se o ódio. A vítima sonha com vingança. Deseja que seus algozes morram. Vez por outra ela toma providências para ver seu sonho realizado. As armas podem torná-la forte. Frequentemente, entretanto, o “bullying” não se manifesta por meio de agressão física, mas por meio de agressão verbal e atitudes. Isolamento, caçoada, apelidos. Aprendemos dos animais. Um ratinho preso numa gaiola aprende logo. Uma alavanca lhe dá comida. Outra alavanca produz choques. Depois de dois choques o ratinho não mais tocará a alavanca que produz choques. Mas tocará a alavanca da comida sempre que tiver fome. As experiências de dor produzem afastamento. O ratinho continuará a não tocar a alavanca que produz choque ainda que os psicólogos que fazem o experimento tenham desligado o choque e tenham ligado a alavanca à comida. Experiências de dor bloqueiam o desejo de explorar. O fato é que o mundo do ratinho ficou ordenado. Ele sabe o que fazer. Imaginem agora que uns psicólogos sádicos resolvam submeter o ratinho a uma experiência de horror: ele levará choques em lugares e momentos imprevisíveis ainda que não toque nada. O ratinho está perdido. Ele não tem formas de organizar o seu mundo. Não há nada que ele possa fazer. Os seus desejos, eu imagino, seriam dois. Primeiro: destruir a gaiola, se pudesse, e fugir. Isso não sendo possível, ele optaria pelo suicídio. Edimar era um jovem tímido de 18 anos que vivia na cidade de Taiúva, no estado de São Paulo. Seus colegas fizeram-no motivo de chacota porque ele era muito gordo. Puseram-lhe os apelidos de “gordo”, “mongolóide”, “elefante-cor-de-rosa” e “vinagrão”, por tomar vinagre de maçã todos os dias, no seu esforço para emagrecer. No dia 27 de janeiro de 2003 ele entrou na escola armado e atirou contra seis alunos, uma professora e o zelador, matando-se a seguir. Luís Antônio, garoto de 11 anos. Mudando-se de Natal para Recife por causa do seu sotaque passou a ser objeto da violência de colegas. Batiam-lhe, empurravam-no, davam-lhe murros e chutes. Na manhã do dia fatídico, antes do início das aulas, apanhou de alguns meninos que o ameaçaram com a “hora da saída”. Por volta das dez e meia, saiu correndo da escola e nunca mais foi visto. Um corpo com características semelhantes ao dele, em estado de putrefação, foi conduzido ao IML para perícia. “Bullying” é a forma escolar da tortura”. (Fonte:<http://www.rubemalves.com.br/aformaescolardatortura.htm> Acesso em 26/02/2020).

Esta problemática é extremamente relevante, e se não enfrentada no seu ponto cerne, ela pode se tornar o gatilho para outros tipos de manifestações de violências dentro do espaço escolar, sendo delas passíveis de punição penal. Observamos no relato do Rubem Alves que o Bullying pode ter diferentes formas de manifestação na qual seu objetivo central é causar danos físicos ou psicológicos a um determinado sujeito, configurando-se até uma possível tortura (Crime tipificado no código penal brasileiro como hediondo, inafiançável e imprescritível).

Estas práticas agressivas têm sido pesquisadas por diferentes países. (DEBARBIEUX; BLAYA; 2002; LOPES NETO, 2005; SCHILLING, 2004). Podemos aqui caracterizar esta prática como todas as formas de atitudes agressivas, de caráter intencional e repetitivo, sem motivação pré-definida, são praticadas por um ou mais indivíduos e usam a humilhação, angústia e dor como combustível para os atos violentos (LOPES NETO, 2005).

O fenômeno do Bullying começou a ser pesquisado na década de 1970 por Dan Olweus. No entanto, esta temática ganhou destaque em 1982 quando três estudantes na Noruega, com idade entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio, e tendo como causa identificada o Bullying. A Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) propõe que o termo Bullying seja compreendido como ações agressivas, físicas ou verbais, intencionais e repetidas, que ocorrem entre os estudantes sem um motivo específico, em que um indivíduo ou mais causam angústia e dor ao outro, estabelecendo assim uma relação desequilibrada de poder.

Debarbieux (2007), alerta sobre a importância para o enfrentamento do Bullying, onde este pode gerar um impacto negativo em toda comunidade escolar produzindo consequências psicológicas irreparáveis para alguns sujeitos. Este autor enquadrou o Bullying em seu campo teórico chamado de microviolências.

Embora alguns pesquisadores franceses, americanos e espanhóis tenham adotado definições diferentes para as incivildades e o Bullying, eles estão se referindo ao mesmo fenômeno expressado por Alves no relato acima. Este é um dos fenômenos mais preocupantes de VE, no Brasil e no mundo. A origem da terminologia é derivada do verbo inglês to bully, que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. Também aqui, no Brasil, podem ser adicionados os adjetivos de “valentão”, “cruel” ou “tirano”.

Segundo Abramovay (2005) esta forma de violência tem configurado o todo da lista como umas das responsáveis diretas para o abandono escolar. Pois as vítimas do Bullying podem perder sua autoestima, sentir-se envergonhadas, sofrer de ansiedade e etc. Aquelas que permanecem na escola podem desenvolver problemas de concentração, dificuldades de aprendizado entre outros. Outros reagem de forma agressiva, algumas vezes intimidando outros colegas, ou se vingando de uma forma trágica.

Para isso podemos entender que Bullying pode possuir três (3) características fundamentais: 1º- comportamentos agressivos intencionais e não desejados por parte da vítima; 2º- ações repetitivas e permanentes; 3º- a existência do desequilíbrio de poder ou força entre as partes (HUTCHINGS & CLARKSON, 2015).

Existe ainda uma forma de Bullying chamada de Cyberbullying, que consiste na mesma opressão através do espaço virtual (ANTUNES; ZUIN, 2008). Esta é a forma pela qual o opressor ou opressores buscam causar danos a outro de modo repetitivo, com o uso de tecnologias eletrônicas (celular, computador e etc) pelo uso ou não da internet. Nessa modalidade de violência os autores superam a relação tempo-espaço, uma vez que agridem suas vítimas, por meio de mensagens, imagens, vídeos e e-mails, em qualquer momento (Hinduja e Patchin, 2007).

Outro ponto de dinamismo desta modalidade é permitir que o opressor (s) possa agir de forma secreta frente ao Bullying tradicional (Li, 2006). Com o avanço das tecnologias e sua globalização (“o mundo conectado”) a rapidez de divulgação da mensagem é igualmente proporcional aos sentimentos negativos gerados na vítima, fazendo até o indivíduo cometer suicídio.

As diferentes formas de manifestação do Bullying e o Cyberbullying foi objeto de estudo de inúmeros estudos para entender seus atores e categorizar algumas atitudes ou características que possam ajudar na identificação destas atitudes e contribuindo para o enfrentamento da VE.

As vítimas foram categorizadas como sendo alunos(a) mais novos, tendo poucos amigos, existindo a passividades retraída, são pouco sociáveis, insegurança das diferentes formas, sofrem depressão e ansiedade (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001). Ainda podemos citar como vítimas os deficientes físicos, mentais e a comunidade LGBT (LEVASSEUR; KELVIN; GROSSKOPF, 2014;), os obesos (STRAUSS; POLLACK, 2003) entre outros que consideradas as principais vítimas do Bullying.

Estas pessoas que foram vítimas das formas de Bullying em curto prazo podem estar mais propensas ao abandono escolar (STONE; HAN, 2005), podem ter dificuldades nas atividades escolares, desenvolverem algum tipo de transtorno (SHARP; THOMPSON, 1992). Em longo prazo podem desenvolver problemas psicológicos (LOPES NETO, 2005), desenvolver uma baixa autoestima e mais propensos a cometer suicídio (LEVASSEUR; KELVIN; GROSSKOPF, 2013; PAN; SPITTAL, 2013).

A identificação realizada para os agressores tem como características gerais: sua maior idade com relação aos demais, maior porte físico, expressividade violenta em suas ações (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001), sentimentos de medo, ansiedade ou culpa (SMITH; SHARP, 1994), ausência de valores relacionados à família (JUNGER, 1990), podem ser também hiperativos, ter dificuldades em atenção, rendimento escolar abaixo da média (LOPES NETO, 2005) entre outras.

Estes tipos de comportamentos e fase da vida escolar (infância ou adolescência) pode ser o gerador (se não tratado de maneira adequada) na normatização do desrespeito a regras sociais ou até mesmo as Leis estabelecidas pela sociedade (PEREIRA, 2002). Sendo capaz de aumentar a probabilidade de estes indivíduos cometerem práticas passíveis de punição penal. (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006).

Também foi levantado por estudiosos alguns fatores das instituições que podem contribuir para o Bullying, que são: Escolas que tem um número excessivo de alunos(a) (CODD, 2006); locais desassistidos do poder público (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003); formação deficiente de professores(a) e funcionários para o desempenho de suas funções (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003); afluxo contínuo de professores(a) e sua rotatividade (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003); a violência no entorno da escola (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001); baixa escolaridade dos pais (PERREN; STADELMANN; KLITZING, 2009); desemprego entre outros fatores.

Como vimos, existem alguns indicadores para identificar vítimas, agressores e locais que podem desencadear a VE. No entanto, chamamos a atenção para esta categorização realizada pelos autores, onde não são modelos que devemos nos orientar em 100% dos casos (apontamento dos próprios autores), pois como já expressado a VE tem inúmeras facetas e formas de se desenvolver. Estas experiências são resultados dos embates frequentes entre a violência e as ações desenvolvidas por professores(a) em seus contextos rotineiros da escola, e que se fazem de uma potencialidade enorme para ajudar no enfrentamento da VE em outras localidades.

Alguns destes estudos desenvolvidos elaboraram alguns procedimentos frente à temática do Bullying, no entanto segundo alguns autores estas ações desenvolvidas em países desenvolvidos têm fugido da realidade das escolas brasileiras, pois as formas de vulnerabilidades sociais, desestruturação familiar dentre outras mazelas configuram um painel desafiador para o tratamento desta temática.

Por exemplo, um relatório apresentado em 2008 durante a campanha do Aprender Sem Medo (Campanha global para acabar com a violência nas escolas) informou que 70% de 12 mil estudantes de seis estados brasileiros afirmaram terem sido vítimas de VE e que um terço dos estudantes informaram estar envolvimento com situações de Bullying, sejam elas como agressores ou vítimas.

Segundo Lamas, Freitas e Barbosa (2013) relataram em uma pesquisa realizada com 443 estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental de 17 escolas públicas o Bullying estava presente em todas as etapas escolares estudadas. Outro estudo de Senra (2012)

apresentou prevalência do Bullying com 60% de ocorrência segundo cerca de 470 alunos(a) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de Juiz de Fora.

Assim, é importante ressaltar e incentivar pesquisas brasileiras no que tange esta vertente, pois este tipo de violência não está restrita aos muros da escola (CUNHA; WEBER, 2010), principalmente com sua forma virtual. O Bullying deve ser compreendido como um fenômeno multifacetado, estando ligado aos aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais (SILVA; PEREIRA, 2008). Diante do exposto, o próximo tópico apresenta elementos para a reflexão sobre como o modelo de governo neoliberal se relaciona com as possíveis situações de VE.

5.3 O Neoliberalismo e suas Múltiplas Relações com a Violência Escolar

Como apresentado neste capítulo as manifestações de violência são múltiplas e difíceis de conceituação única. Porém sua ocorrência pode ser potencializada pelo estímulo social a qual uma nação seja conduzida. Pontuamos alguns processos de como o sistema capitalista de consumo veloz tem contribuído para as diferentes formas de movimentação da violência no cenário escolar.

Neste subitem do capítulo vamos procurar ampliar a reflexão sobre o movimento da VE podendo ser influenciada pelo sistema Neoliberal de sociedade e seu relacionamento ideológico com a formação humana dentro do ambiente escolar. Vamos tratar deste assunto dialogando com autores ancoras do Neoliberalismo e alguns pesquisadores que tem contribuído para esta análise em território brasileiro.

A etimologia do termo Neoliberalismo remete a inúmeras origens e formas de conceituações deste termo. Para melhor situarmos a conceituação de ideias formuladas nesta parte do trabalho, utilizaremos o referencial terminológico de Friedrich Hayek e Milton Friedman frente ao manancial conceitual do Neoliberalismo que traduzindo do inglês significa o “novo liberalismo”.

Para entendermos melhor esta temática se faz necessário compreender de onde parte a concepção Neoliberal. Ela tem origem no liberalismo onde foi uma corrente de pensamento utilizada no século XVII como forma de liberdade política social e econômica diante do modelo de burguesia hegemônica (igreja, reis e etc) no contexto desta época. Esta corrente se influenciou nos escritos do filósofo inglês John Locke que anunciava que o ser humano é dotado de direitos naturais frente a sua posição em relação a vida e ao Estado, o

qual este deveria gerir as relações na sociedade, a fim de assegurar as diferentes formas das liberdades individuais e suas propriedades.

Este modelo de pensamento poderia institucionalizar a forma democrática de governo, onde seu papel deveria ser o de regulador, limitador ou possibilitador da liberdade individual em relação à propriedade privada.

Segundo GRAY (1986) o liberalismo é:

Uma concepção científica, de caráter nitidamente moderno, que é comum a todas as variantes da tradição liberal. Onde os elementos que compõem esta concepção são: individualista, porque sustenta a proeminência moral do indivíduo em relação aos desejos de qualquer coletividade social; igualitária, na medida em que confere a todos os homens o mesmo status moral, não admitindo que existam diferenças de natureza política ou legal entre os seres humanos; universalista, por afirmar a homogeneidade moral do gênero humano e atribuir uma importância secundária a certos aspectos históricos e culturais; e meliorista, por considerar a possibilidade de correção e aperfeiçoamento das instituições sociais e políticas. É essa concepção do homem e da sociedade que dá ao liberalismo uma identidade que transcende a sua enorme diversidade e complexidade (p. 68).

Para Adam Smith (1981) o liberalismo em seus princípios idealizadores baseados na liberdade do indivíduo em almejar e alcançar seus interesses enquanto parte do sistema social, sendo que os indivíduos estão somente orientados pelo mercado, que ordena e funda a sociabilidade. O autor admite que a tutela do Estado age sobre seus agentes diante do movimento ditado pelo mercado.

Diante desta assertiva, podemos perceber que relações mercantis globalizadas regem as políticas necessárias do contexto, e que isso se torna bastante perigoso, pois o mercantilismo baseava-se no conceito primário de que quando alguma parte ganha a outra perde. Se transformando ao longo dos anos em uma troca mercantil livremente pactuada nas necessidades e “interesses sociais” vigentes.

Stewart (1995) relata que embora o liberalismo seja interpretado como uma forma de manutenção das práticas dominantes em detrimento do trabalho e exploração dos mais pobres, a sua idealização foi pautada em grandes conquistas sociais para as massas. Segundo este autor o crescimento econômico foi gerador de empregos, de ciências e de conforto reduzindo os índices de mortalidade, misérias e diferentes tipos de doenças.

Smith (1981) admite que a tutela do Estado sobre os agentes econômicos e prejudiciais, e, portanto, prejudicando a ordem do bem-estar social, onde diante dos interesses livres da iniciativa privada seria capaz de organização social para tal finalidade. Nesta afirmativa foram evidenciadas algumas conceituações de liberalismo (político e econômico).

Segundo Chauí (2001), na ambientação turbulenta e controversa da sociedade brasileira, este Estado de Bem-Estar sequer foi realmente implementado. A autora afirma sobre o Neoliberalismo no Brasil:

Observando mais de perto o neoliberalismo nos cai como uma luva porque afirma ideias e práticas antidemocráticas; o pós-modernismo político nos assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista de nossa política; e a terceira via oferece um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos [...] com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira (CHAUÍ, 2001, p. 34).

Liberalismo político está ligado ao pensamento liberal de forma geral onde visava a acabar com a opressão estatal sobre a vida das pessoas em seus aspectos políticos e econômicos. Foi aqui que as ideias do filósofo Charles Montesquieu, influenciador do modelo político tripartite (Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário), ganha repercussão social, pois garante a defesa do livre cidadão quando seus interesses vão em contra sobre o Estatal. Liberalismo econômico tem a ideia de redução das forças do Estado no modelo econômico de nação, tem a meritocracia e valorização do esforço individual como fatores determinantes desta corrente.

Com o passar dos anos esta corrente de pensamento foi sofrendo algumas críticas e se mostrando, em alguns momentos, ineficaz, principalmente com depressão de 1929 a acessão de modelos de governos socialistas que organizou as massas em um objetivo comum de não exploração.

Foi então que o inglês Jonh Keynes reformulou alguns dos princípios liberais e trouxe uma forma de pensar a economia capitalista como um misto de lucro para a iniciativa privada, mas com uma regulação Estatal que assegurasse boas condições de vida para toda a população, e não somente para uma classe privilegiada.

Talvez fosse inspirado neste modelo econômico que inúmeras empresas privadas fizeram empréstimos aos cofres da nação e algumas destas são investigadas pelo poder judiciário brasileiro por corrupção (ativa e passiva), desvio de verbas públicas, desastres ambientais e etc, deixando um prejuízo imensurável para a sociedade brasileira.

O modelo keynesianismo foi formulador de ideias como a forma social-democratas implanta por países como Estados Unidos, Finlândia entre outros. A educação, a saúde, a segurança, o pleno emprego e a dignidade da vida deveriam ser promovidos pelo Estado quando a iniciativa privada não conseguisse atingir a todos com os seus benefícios, o que fez surgir um Estado de bem-estar social, lembrando que este estava ligado ao consumo.

No entanto alguns setores da sociedade no século XX ficaram incomodados com o fortalecimento de alguns setores ligados ao Estado, e a implantação de ideias ligadas a escola Austríaca de Economia sobre o modelo político-econômico (pensadas principalmente depois da segunda guerra mundial) retomava alguns princípios Liberais, mas adaptando-os a nova realidade do capitalismo tecnológico globalizado deste século.

O Neoliberalismo é pautado na mínima participação estatal nos rumos da economia de um país; Pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; Política de privatização de empresas estatais; Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; Abertura da economia para a entrada de multinacionais; Adoção de medidas contra o protecionismo econômico; Desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; Diminuição do tamanho do estado, tornando-o mais eficiente; Posição contrária aos impostos e tributos excessivos; Aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; Contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; A base da economia deve ser formada por empresas privadas; Defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

Para Hayek (1990) os neoliberais obedecem ao movimento do mercado competitivo de maneira espontânea. As principais ideias deste autor tiveram contribuições de pesquisadores como: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyr, Salvador de Mandrija, entre outros que se encontrava em congressos para idealizar novas possibilidades para o neoliberalismo.

De forma geral o Neoliberalismo se reveste ideologicamente de um discurso de superação econômica, defesa da liberdade individual e coletiva, menos interferência do Estado na economia, mais autonomia para as práticas de mercado (contratação, demissão e etc) e sem dúvidas sobre a oportunidade de superação para mudar de vida mesmo em momentos de crise econômica. De acordo com Harvey (2011), o capitalismo enfrenta suas crises e no meio dessa sistemática se adapta e modifica suas relações com o mercado do consumo centralizando e consolidando sua hegemonia.

Portanto, a concepção Neoliberal consiste na lógica de responsabilizar o Estado pelas mazelas sociais, pela falta de políticas públicas básicas e o modo como elas operam, ao mesmo tempo, eleva o patamar do setor privado demonstrando eficiência e qualidade no serviço prestado. Promover o sucateamento das instituições da administração pública direta foi uma das manobras utilizadas pela classe do empresariado em parceria com alguns membros da política partidária no Brasil (LEVITSKY; ZIBATT, 2018).

Ainda para estes autores a interpretação e uso das teorias econômicas no Brasil deve ser realizada com uma certa cautela, pois a burguesia empresarial por muitas vezes se confunde com a burguesia partidária, não representando o povo, mas sim o interesse de uma pequena parcela da sociedade brasileira. Enquanto que o modelo liberal utilizado pelo presidente Franklin Roosevelt ajudou os EUA a sair de uma crise e superar o estado da segunda guerra mundial promovendo a nação como uma das protagonistas no cenário mundial, sendo considerado ainda no século XX como um dos homens mais admirados deste país, no Brasil o presidente que adotou o modelo de nação Neoliberal (Fernando Henrique Cardoso) tinha a pretensão de tirar o Brasil de uma profunda crise produzida pela ditadura militar, causou endividamento massivo da população e ainda entregou (privatizou) muitas estatais no país.

Fernando Henrique Cardoso foi o maior representante dos interesses Neoliberais na década de 1990, a qual suas ações para estabilizar a economia da nação foram a privatização a preço baixo de inúmeras empresas estatais, foi dado “incentivos” para que empresas estrangeiras estabelecessem filiais no país. Como os serviços públicos foram sucateados e os empresariados nativos e estrangeiros estão, somente, interessados com o lucro, o país teve uma tímida estabilização econômica, mas a desigualdade social ficou extremamente elevada. O país foi tomado por várias greves, a população mais pobre passava fome, não tinham acesso aos equipamentos de saúde e educação de qualidade. Enquanto isso, uma onda de violência, principalmente nas periferias, aumentava de forma assustadora.

Em 2016, nosso país vive uma reprise do modelo Neoliberal adotado pelo FHC, agora nas manobras do Temer, onde se intensificaram ações para a redução do Estado e as facilidades do empreendedorismo. Estas manobras foram conduzidas por inúmeras reformas (tributária, previdência entre outras), privatizações de órgãos públicos e terceirização dos serviços. Estas foram seguidas e ampliadas pelo governo Bolsonaro que aprimorou e colocou em prática outras reformas que estão retirando alguns direitos dos trabalhadores conquistados com anos de lutas.

Frente a este cenário a educação tem sido atacada e usada como forma para consolidar este projeto de nação Neoliberal diante do modelo de produção capitalista, sendo colocada na centralidade, como estratégica para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural (CABRAL NETO e CASTRO, 2005). Nossa atualidade nos parece causar nenhum espanto o fato de que hoje nossas relações sociais estejam sendo conduzidas de maneira rápida, individual, onde muitos são excluídos e poucos são incluídos. Isso diante da lógica do capital globalizado de terceirização, fragmentação e precarização da força de trabalho (RECH e ARAÚJO, 2017).

Arantes (2014) relata que diante deste modelo de governo não devemos ter ilusões frente aos seus programas econômicos e sociais. Para o autor, apesar do fetiche atribuído a certos programas sociais que visam diminuir a pobreza, a forma de como a engrenagem do sistema é montada deflagra a mentira das relações (exploração, dominação de classe etc.) destes programas. Este modelo anuncia as diferentes formas de violências geradas, que seja de maneira explícita, diante da força empregada para manter a exploração ou de forma implícita com o gotejamento de políticas públicas básicas para o povo.

No discurso neoliberal a educação surge como forma de combustível para alimentar a velocidade das relações mercantis capitalistas, assim deixando de ser parte do campo social, político, com seus conteúdos voltados para o estímulo aos valores humanos coletivos, e gradativamente sendo substituído pela ideologia do consumismo predatório. Observamos também a transformação dos problemas educacionais em problemas do mercado.

Marrach (1996) expõe a estratégia da lógica da educação Neoliberal em dois (2) aspectos: preparação o trabalho dentro da ambientação escolar e a pesquisa acadêmica a serviço do mercado. Notamos que a lógica está na qualificação especializada de mão de obra qualificada, apta para a competição do mercado, onde os valores estimulados são a disciplina técnica de organização, capacidade de trabalho cooperativo visando o lucro da equipe e o raciocínio de dimensão estratégica.

Diante desta lógica, Adorno (1985) alerta para a instauração social do pesadelo de crises relacionadas a distúrbios físicos, sociais, emocionais e mentais com o inculcamento da ideologia da positividade (coach, vida feliz e etc) na tentativa de evitar que os humanos tomem consciência do quadro de realidade negativa que se encontra a sociedade brasileira.

Frigotto (2001) afirma que a escola é um porto seguro para a disseminação das ideias Neoliberais, a partir do momento em que os poderes dos organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial, Organização Mundial de Comercio (OMC) passam a participar das reformas educacionais, reforçando a educação como um bem de consumo com valor previamente estipulado.

No Brasil, o projeto atual de educação tem se revelado como um objeto de subordinação das classes menos favorecidas em relação aos interesses da burguesia, pelo qual essa subserviência dos oprimidos fica evidente na clara diferenciação da educação ou formação humana oferecida aos trabalhadores e seus filhos. (Frigotto, 2001). Enquanto às elites e seus herdeiros tem o privilégio de uma educação de oportunidades, às classes populares são destinadas à aprendizagem de saberes para o mundo do trabalho sérvio.

A globalização econômica trouxe inúmeras mudanças sociais e para as formas de condução da educação. Entre estas podemos fazer a diferenciação da educação pública do capitalismo liberal onde seu sistema educacional focalizava a formação de estudantes disciplinados, com força de trabalho qualificado, e do capitalismo Neoliberal onde seus princípios educacionais focalizam a formação de trabalhadores com capacidade de resposta e aprendizagens rápidas, que saibam trabalhar em equipes (bairros ou ilhas), que sejam competitivos, adaptados, proativos, criativos e, pela abundância de mão de obra barata, os indivíduos ficam em condições bastante vulneráveis frente sua estabilidade ou progressão salarial.

Muitos desempregados entram na categoria dos excluídos e merecem essa designação. Perdem estímulo, orgulho, dignidade pessoal, praticam a autodestruição. A mesma coisa acontece com tantos jovens que não acham trabalho e já estudaram tudo o que podiam estudar. Vão junta-se aos que, desde o início, pertenceram a economia informal porque sempre souberam que nunca haveria emprego para eles. Frequentemente, os excluídos chegam a perder até uma casa. Não podem mais pagar aluguel. Ou vivem com parentes ou constroem uma favela. Os piores vivem na rua. A classe dos excluídos cresce, o sistema vai gerando levas e levas de excluídos: estes já não participam mais da vida social ficam revoltados, desencantados. Muitas vezes tornam-se violentos ou cedem aos vícios: não é sem razão que as drogas são os sinais mais evidentes da presença de uma sociedade neoliberal. (COMBLIN, 1999, p.108-109)

Desta forma, as relações Neoliberais que são incentivadas já no ambiente escolar se tornam potencialmente estimuladoras das diferentes formas de violência como dialogado em páginas anteriores. A competição predatória desde sua formação pode formar humanos extremamente egoístas ou retirar do humano sua cidadania como expressado no relato acima.

Para a consolidação da plenitude da ideologia Neoliberal a formação dos professores(a) não poderia ficar de fora. As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, obrigaram os professores(a) a conviver com carga horária exaustiva, salas de aulas lotadas, sem estrutura de trabalho, em Fortaleza as salas de aulas são verdadeiras saunas onde alunos(a) e professores(a) ficam doentes, falta de incentivo de uma formação continuada, o incentivo a professores(a) polivalentes e etc. Diante de toda essa lógica se passou a exigir também um perfil flexível, eficiente, veloz, competente e positivo no manejo da práxis rotineira do docente.

Para Saviani (2008), a educação passa a ser entendida como:

Um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com

altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANE, 2008, p. 430).

Uma das possibilidades de precarização da educação realizadas pelo Neoliberalismo foram a criação da educação a distância, a instalação de aparelhos de TV em cada escola, plataformas digitais (usando empresas privadas para tal finalidade), reforma dos currículos e suas cargas horárias e a avaliação externas como forma meritocrática de atuação.

Marrach (1996) apresenta três (3) categorias onde demonstra as possibilidades da educação Neoliberal no cenário atual:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

As entidades que fomentam as formas de organização da educação a nível global são responsáveis em elaborar medidas ou diretrizes com o objetivo de diminuir o fosso que separa as classes sociais, que são: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), estes segundo Neto e Castro (2005, p. 8) deveriam supervisionar e construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina. Aqui percebemos que algumas destas instituições podem estar a serviço da lógica Neoliberal de sociedade e educação, pois visam lucrar com a venda da educação pública e de qualidade.

Silva (2002) informa que o BM tem tido um papel central nesse processo de privatizações e sucateamentos da maquinaria educacional pública. Neto e Castro (2005) comentam que tal instituição recorre à análise econômica para determinar as prioridades educacionais, e que no Brasil a política pública e privada tem privilegiado os empresários do ensino.

Cabe aqui neste momento problematizarmos o assunto do Neoliberalismo na sociedade brasileira frente à pandemia mundial do COVID-19⁵², que se instalou no Brasil,

⁵² Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-

onde as medidas de prevenção foram adotadas. Um dos fatores que chamou a atenção foi o povo brasileiro que tinha elegido o modelo de governo Neoliberal dando a posse da república para Jair Messias Bolsonaro (representante dos interesses Neoliberais na sociedade), reconheceram por meio de manifestações, que o sistema Único de Saúde – SUS (de caráter público) foi o que mais contribuiu para amenizar os sintomas gerados por essa pandemia. Como informa Freire (1989) o homem está em processo de transformação contínua, assim a sociedade também. Ficamos na expectativa da transformação social para reverter esta lógica nefasta produzida pelo Neoliberalismo.

Diante do exposto neste subitem, percebemos que o Neoliberalismo se mostra como Harvey (2008) analisou como um projeto político de Estado que gera aumento da pobreza, gerando o aumento do número de desempregados e conseqüentemente estimulando diferentes manifestações de violência sociais. Walter Benjamim (1985) acredita, no entanto que, para o extermínio desta concepção, se faz necessário uma práxis coletiva e emancipada onde o princípio fundamental da dignidade humana seja aplicado em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, devemos estimular e encabeçar um movimento de resistência revolucionária em defesa da educação pública de qualidade e gratuita, pois segundo Miguel Arroyo (2016) defender uma proposta de educação pautada em princípios democráticos e emancipados, é defender o direito a Vida.

5.4 Apontamentos finais

Este capítulo teve por finalidade apresentar os conceitos formulados de pesquisadores que estudam a VE em seus diferentes contextos de análise. Aqui procuramos dialogar com as principais categorias de enquadramento das formas de violência, entendendo que estereotipar facetas da violência pode acabar por invisibilizar suas diferentes manifestações.

Apresentamos e utilizamos alguns conceitos de violência de autores onde suas produções têm aplicabilidade praxiológica frente ao nosso contexto social da cidade de Fortaleza. As múltiplas facetas da violência na sociedade brasileira deflagram, também, as formas como a VE são transmutadas e praticadas no cotidiano dos sujeitos destas instituições.

19). Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. Atualmente ele deflagrou umas das mais emergenciais lutas pela a vida, pois infectou mais de 44.103.094 pessoas e ceifou a vida de 1.169.052 pessoas até a data de 28/10/2020 segundo os dados Channel News Asia. (Acessado em www.infographics.channelnewsian.com, no dia 28/10/2020).

Observamos que tipos de violências (simbólica ou sistêmica) podem ser naturalizadas por diferentes atores e manifestadas segundo seus interesses sociais, o que torna importante a verificação de diferentes ações para o enfrentamento (diagnóstico, efetivo, avaliativo entre outros) desta problemática social. As inúmeras experiências escolares para o tratamento desta questão devem ser compartilhadas em rede, e de forma maciça, para potencializar as ações profiláticas para o tratamento dos diferentes tipos violências sociais que pairam sob a escola.

Estas redes podem ser efetivas no compartilhamento para ajudar a identificar e tratar de uma das formas mais cruéis da violência social no espaço escolar, o Bullying e cyberbullying. Como apresentado, este tipo de violência tem crescido exponencialmente promovendo uma série de tragédias deflagrada de forma globalizada. Aqui também foi levantado o diálogo de como o modelo econômico de governo pode influenciar as possíveis as relações com a violência na sociedade, e como sua forma (de Governo) pode afetar o ambiente escolar da rede pública. Suas interfaces capitalistas Neoliberal podem ser predador de oportunidades para a maioria da população pobre, excluindo ainda mais os excluídos, podendo promover uma série de mazelas sociais.

A VE é umas das responsáveis em alavancar os índices do abandono escolar, tirando a proteção de uma política pública básica essencial do sujeito, pois na realidade da sociedade brasileira, as políticas públicas de oportunidades sociais para os sujeitos de periferia são escassas. Não ter o aluno(a) frequentando a escola pode ser um ponto cerne para o seu ingresso em práticas desviantes com caráter até passível de punição penal.

Como vimos, a população jovem, negra e favelada são as principais vítimas que pairam nos dados estatísticos na materialização da violência social. Um dos enfrentamentos para esta situação é o estímulo à prática do esporte em projetos sociais na comunidade, principalmente ligados a modalidades do Futebol. Porém por muitas vezes estas iniciativas não fazem a utilização do esporte como forma de estímulo ao desenvolvimento reflexivo e crítico dos estudantes. A aplicação de uma prática esportiva assistencialista frente à argumentação da ocupação do tempo livre dos jovens como remédio para a violência social é um ensaio fetichista para uma análise social do real problema.

O próximo capítulo desta tese aborda como as práticas corporais ministradas pela a Educação Física pode ser potente para o enfrentamento das diferentes manifestações de violências que as juventudes reproduzem no espaço escolar. Apresentamos os conceitos básicos dialogado na literatura em alguns momentos históricos desta disciplina e pontuamos experiências práticas que tiveram resultados positivos para o tratamento desta temática.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem por finalidade contribuir com a prática da Educação Física Escolar diante de possibilidades educacionais, ampliando os olhares quanto uma área potente em estimular aprendizagens conscientes coletivas e individuais dos estudantes para o enfrentamento das diferentes manifestações de violências sociais que adentram os muros da escola. Pois, esta disciplina tem um sentido formador e educativo de ideias, valores e condutas quando orientadas em uma dimensão inclusiva, pode provocar transformações sociais necessárias para a formação de cidadãos ativos e democráticos.

A prática do exercício físico quando praticado de maneira correta e orientada, pode ser um meio lúdico e prazeroso para o estímulo de outras capacidades, habilidades e conhecimentos, que instrumentalize os estudantes participantes com recursos necessários para exercer uma vida digna e saudável. Barbieri (2001) revela que esta prática orientada, em especial para crianças e adolescentes, pode ser um meio relevante para atingir este público de maneira educativa.

A Carta Internacional de Educação Física e do Esporte da UNESCO estabeleceu em seu art. 1º que “a prática da Educação Física e do Esporte é um direito fundamental de todos”. Fundamentado neste direito, Oleias (1999) informa que é possível pensar, enquanto profissionais de educação física, em propostas que possam romper com práticas excludentes e oferecer práticas igualitárias e inclusivas segundo a característica popular de cada localidade.

Diante da Declaração de Viena, editada no 11º Congresso Internacional do Panatho (Lindgren Alves, 2011), a temática do esporte foi tratada como uma ferramenta importante para promover a saúde física, social e mental das pessoas em especial para a juventude, pois teria, segundo a declaração, uma forte motivação para a integração dos sujeitos e preservando-os de influências nocivas do sedentarismo, o abuso de drogas, o alcoolismo e a violência (Souza, 2004).

Nesta argumentação, a educação física e as políticas públicas voltadas para esta área sofrem efeitos de fundamentações em que as práticas corporais foram reduzidas a ocupação do tempo livre dos sujeitos, em específico da juventude livrando-os das drogas, da violência e etc funcionando com um anestesiador ou antídoto social (Melo, 2003).

Aqui, nesta tese, procuramos superar tal argumentação por entender claramente que a Educação Física é um elemento, a meio tantos outros, que pode contribuir para a inclusão social nos mais diversos sentidos, no caso do estudo desta tese, na potencialidade

para o enfrentamento dos diferentes movimentos sociais da violência, tendo como ponto de ambientação para este tratamento a escola, a qual pode costurar uma prática reflexiva da cultura corporal do movimento⁵³ para superação desta situação.

O motivo para o qual a cultura da Educação Física de ser estimulada e praticada, é porque ela pode produzir um complexo conjunto de saberes e fazeres, de valores e comportamentos que configuram sentidos e significados atrelados a uma prática contextualizada no ambiente social (comunitário) em que o sujeito se faz presente (BRACHT, 1992).

Um dos motivos que levam as crianças e adolescentes a terem afinidade pela prática da Educação Física Escolar⁵⁴ pode estar associado ao seu caráter lúdico, socializador e desafiador por conta de seus conteúdos teóricos e práticos. A Educação Física tem um de seus conteúdos, o esporte⁵⁵, como uma disciplina marcante, pois sendo um fenômeno cultural (Florentino, 2006) pode favorecer atividades coletivas; pode ajudar a desenvolver uma consciência comunitária; pode estimular a formação de identidades e valores (normas, princípios de boas condutas cidadã e etc) e que este se torna uma excelente ferramenta para ser trabalhada e praticada nas suas diferentes formas e em inúmeros lugares.

Frente ao campo existencial das juventudes, que é onde se movimenta essa pesquisa, percebemos que a necessidade para pertencimento de algum grupo entre os jovens estimula a prática esportiva entre os mesmos. Por exemplo, na pesquisa realizada por Juchem (2006) com tenistas brasileiros infanto-juvenis, verificou-se que os participantes até a idade de dezesseis (16) anos tinha uma maior facilidade para interações sociais e maior determinação para praticar exercícios físicos regulares.

Entendemos que a EFE tem um compromisso pedagógico e social, não apenas por estar inserida no ambiente formal de ensino, mas pela formação humana que a prática pode alcançar. Ziomek (2020) afirma que os valores de uma prática corporal (por exemplo, um jogo) não tem vaidade apenas na prática, mas também para nas relações construídas pelos sujeitos na sociedade de forma geral.

O ensino é um processo complexo: abrange uma situação interativa, na qual professores estão envolvidos em relações interpessoais e na interpretação de

⁵³ Cultura Corporal do Movimento é um objeto de conhecimento específico da Educação Física Escolar Proposto pelo Coletivo de Autores (1992) onde procura traduzir-se em uma práxis inclusiva por meio dos esportes, danças, jogos, ginásticas, lutas e do atletismo.

⁵⁴ Uma pesquisa realizada por Bracht (2011) revelou que a disciplina escolar preferida pelos alunos da educação básica é a educação física.

⁵⁵ O esporte colocou-se no início do século XX no Brasil como um indicador de modernização das cidades (e das nações) e seu crescimento, como prática cultural, e sua presença marcante na vida nacional foram elementos que fizeram com que crescesse sua presença na EF e, portanto, na escola (BRACHT, 2010).

comunicações não-verbais. As aulas de Educação Física constituem-se em locais privilegiados, para o professor desenvolver hábitos, atitudes e valores - objetivos da área afetiva - que contribuem para a formação de um cidadão. Ao professor de Educação Física, dadas as características das atividades que desenvolve, é facilitado atender às diferenças individuais dos alunos e oferecer uma atmosfera social que estimule a cooperação, a segurança, a criatividade e a auto-estima (ROITMAN, 2001, p. 150).

Taffarel e Escobar (2002) afirmam que para se ensinar educação física o profissional deve estar comprometido a não oferecer uma transmissão simples do conhecimento técnico ou da imitação do movimento mecânico, mas deve fazer-se entender como uma prática pedagógica que potencialize os estudantes envolvidos a uma reflexividade contextualizada e transformadora dentro da plenitude subjetiva do sujeito individual e coletiva.

É nesta perspectiva que este capítulo conduzirá o diálogo da Educação Física como componente potente para a transformação das relações, visando à utilização do conteúdo desta disciplina escolar como forma de enfrentamento das formas de violências sentidas e vividas no universo das juventudes, tendo como lócus jovens do ensino médio do LCC. Para isso esta parte será tratada da seguinte maneira: abordamos os principais momentos históricos da Educação Física no Brasil diante de sua utilização como proposta de formação; explanamos como essa disciplina foi trabalhada na escola situando os anos de 1990 até a atualidade; e apresentamos algumas experiências exitosas da EFE no enfrentamento destas manifestações de violências sociais situando outros contextos vivenciais.

6.1 Principais Momentos Históricos da Educação Física no Brasil

Nesta parte do trabalho apresentamos as principais temáticas da educação física frente ao cenário nacional, pautando na atualidade o movimento construído por esta área do conhecimento para o campo educacional formal. Para isso é fundamental informar brevemente como o movimento do currículo tradicional, crítico e pós- críticos influenciou o cenário da educação física escolar.

Partimos neste breve debruço do século XX, onde o cenário educacional efervesceu sobre o questionamento do currículo tradicional “neutro” (como fazer) em detrimento do currículo crítico que descortinava a intencionalidade ideológica desta corrente e vindicava a igualdade das classes (por que fazer).

O currículo tradicional, como já explanado (ver o item 4.2 desta Tese), tem em suas características a reprodução do movimento para a eficiência, o qual o sujeito recebe

educação escolar de forma depositada sem questionamentos. Para Vieira (2020) a EFE como parte integrante desta educação formal, também sofreu ou ainda sofre⁵⁶, com as posturas do tradicionalismo nas escolas.

Vieira (2020) continua situando este movimento tradicionalista com algumas manifestações curriculares da EFE neste período, como: currículo ginástico; currículo esportivista; currículo psicomotor; currículo desenvolvimentista; e o currículo saudável.

Neste se preocupou com a “educação” do movimento, priorizando a técnica mecânica com o objetivo deixar corpos fortes, saudáveis e dóceis para o trabalho nas indústrias (Escobar, 1998). Para Bracht (2010) a educação física neste período foi praticada com o intuito:

Educação física da população almejava a formação de pessoas saudáveis e aptas fisicamente orientadas nos valores do trabalho, condição para a construção de uma nação também forte e orientada no crescimento e no desenvolvimento (BRACHT, 2010, p. 3).

Para SILVA (2005, p. 21) “Todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias de currículo”. Então, para as práticas pedagógicas, abordagens e tendências desenvolvidas nas ambientações escolares, estas partem de uma concepção de currículo.

Assim, com a concepção de currículo tradicional ocorreram algumas fases históricas que marcaram a prática da EFE no cenário nacional, como: a Higienista⁵⁷ (até 1930), Militarista⁵⁸ (1930 – 1945), Pedagogista⁵⁹ (1945 – 1964) e Competitivista⁶⁰ (1964-1985) que antecederam os anos de 1990 como influenciadores de discursões potentes para a área e que se desmembram até a atualidade.

⁵⁶ Carência de uma formação continuada, no cenário escolar, para os docentes conhecerem as propostas dos currículo crítico e pós-crítico da EFE.

⁵⁷ Tendência influenciada pelo pensamento Liberal que era propagado principalmente aqui no Brasil pelo modelo Americano (EUA) objetivava trabalhar as relações humanas de forma saudável elevando a compreensão teórica e prática para a necessidade de assepsia social, evitando certos problemas para a saúde pública.

⁵⁸ A educação física militarista não se resume numa prática militar de preparo físico foi uma tentativa de incutir uma concepção que visava impor padrões estereotipados de condutas, onde pretendia a consciência subserviente da juventude para a preparação dos corpos para suportar o combate, a luta, a guerra.

⁵⁹ Esta tendência foi marcada por influências da Pedagogia Nova e da Fenomenologia, onde sustentava a linha de pensamento Liberal burguês, e foi o primeiro movimento na área que buscou a valorização da Educação Física (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994). A educação física pedagogista seguiu a lógica Liberal a qual buscava formar crianças e adolescentes com valores vigentes para a época, embora seja considerado um momento de valorização da educação física que funcionou para a reprodução dos ideais conservadores da elite.

⁶⁰ Nesta época, os governos militares, passaram a incentivar o esporte de forma maciça usando a educação física como sustentáculo ideológico, articulando-se com os resultados positivos das competições de alto nível como slogan do governo. Neste período a educação física foi usada como instrumento de anestesia social, pois estas manobras visavam eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Essas tendências carregam sentidos e conceitos próprios da subjetividade de cada época, refletida pela atuação governamental e ideologias propagadas na sociedade que influenciava o conceito de corpo dentro das práticas da educação física. Por exemplo, carregamos marcas da mecanicidade tradicional, técnica e principalmente competitiva com principal representação o esporte, que reproduz e transforma valores do passado atualmente no século XXI (Darido, 2007).

Percebemos que a educação física diante das tendências era utilizada segundo os interesses do contexto social e ideologias prementes do capital Liberal. Em inúmeros veículos de comunicação dentro e fora da área acadêmica, a formação de pessoas frente a cada modelo de pensamento é notória. Com a redemocratização do país nos anos de 1990 e a influência do Neoliberalismo na sociedade, projetava uma educação e a educação física ligada aos padrões da lógica de consumo capitalista.

Perceba que estas práticas curriculares desenvolvidas nas escolas não visavam formar o aluno(a) para entender e refletir os cenários a sua volta. Esta visava à manutenção de práticas autoritárias e de certa forma violentas, pois a manutenção das relações opressões demarcam historicamente momentos repletos de diferentes tipos de violências.

Frente a este cenário e o debruçar de diálogos e pesquisas, a tônica para a superação desta realidade se apresenta com os questionamentos destas práticas. O currículo crítico de educação visa interrogar a quem estas práticas estão a serviço, busca a problematização das ações e ideias, visa a igualdade social por meio da emancipação humana.

Um dos movimentos precursores do pensamento crítico em questionamento das práticas tradicionais foi a Escola de Frankfurt, onde por meio da dialética procuravam criticar diferentes posturas do sistema capitalista. Nobre (2011) revela que a orientação para superar a dominação vigente, cabe na reflexão cognoscente que guia a ação crítica.

Na militância constante para uma revolução pedagógica transformadora da sociedade, nos anos de 1990 a Educação Física no campanário da escola passou a ser concebida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96) como “componente curricular”, deixando de ser considerada uma “prática”. Essa mudança possibilitou novos caminhos possibilitadores para romper com a lógica da formação mecânica desta disciplina na escola, no entanto ampliou desafios como a legitimação a partir de referenciais próprios e não mais externos.

A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, a Educação Física passa a ser exercida desde as creches até a terceira série do Ensino Médio. No estado do Ceará existe uma regulação onde permite que

pedagogas possam ministrar a disciplina de educação física na modalidade do conteúdo da recreação no fundamental 1. Consideramos isso como um retrocesso para área, pois a cidade de Fortaleza não realiza a lotação de professores(a) de EFE no fundamental 1(salvo casos específicos e especiais), contribuindo para a precarização da profissão e da formação do aluno(a) do fundamental 1.

Em relação ao exposto a educação física, o parágrafo 3º do artigo 26 estabelece que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física explanam:

[...] entende-se a Educação Física como uma **área de conhecimento** da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma **disciplina** que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física trouxeram uma proposta que procurava democratizar, humanizar e diversificar as práticas pedagógica da área, procurando, ampliar, a visão para uma dimensão afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos(a) (BRASIL, 1998, p. 15), onde buscava trabalhar em três (3) eixos: primeiro eixo, foi tratar de assuntos ligados só conhecimento do corpo ampliando as noções básicas da anatomia, da fisiologia, dos aspectos biomecânicos e bioquímicos do corpo; Segundo eixo, tratava dos esportes, jogos, lutas e variações de ginásticas; por fim o terceiro eixo, abordava as atividades rítmicas e expressivas. (BRASIL, 1998).

Segundo Santos e Matos (2004) os Parâmetros nacionais da EFE foram importantes nos seguintes aspectos: contribuir para a efetivação da proposta inclusiva na escola, ampliar a diversidade pela multiplicidade de atividades oferecidas por essa disciplina e os aspectos conceituais ligados a fatos, conceitos e teorias; procedimentos atrelados ao fazer; e atitudinais estimulando valores humanos.

Esta é a única disciplina na escola que atua diretamente com o físico, movimento, jogos e esporte, oferecendo oportunidades às crianças e adolescentes para adquirir competências de movimentos, identidades, desenvolver conhecimentos e percepções necessárias para um engajamento independente e crítico na cultura física. Pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora das pessoas, principalmente nas crianças e adolescentes, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, é hoje vista como disciplina obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio (VOSER; GIUSTI, 2007, p. 18).

Estes desdobramentos nas políticas públicas educacionais em especial para a EFE têm seus referenciais mediados pelas discussões acerca de um currículo crítico, principalmente após o fim da ditadura militar. Movimento esse que foi pautado nos aporte de Marx, onde a justiça social, igualdade de direitos e emancipação humana fecundava um conjunto de elementos necessários para formar um sujeito pensante e ativo em sua realidade.

Neste sentido a educação física também foi convidada a pensar e repensar sua teoria e prática. Nesta perspectiva assume o compromisso para estimular corpos e mentes diante de uma cultura corporal do movimento. Neira e Nunes (2009) afirmam que formar pessoas em detrimento desta visão, é oportunizar momentos para se experimentar uma cultura mais ampla de movimento.

Assim a propagação deste currículo nos anos de 1990, iniciou um forte diálogo progressista no campo ideológico da EFE no Brasil, com diferentes conceitos e denominações de cultura como um denominador comum. “Foi nesta fase, que os conceitos de cultura corporal”, “cultura corporal de movimento”, “cultura de movimento”, “cultura física” e “cultura do corpo” foram discutidos por vários estudiosos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste sentido Kunz (2001) informa que a necessidade da ampliação cultural do ‘se movimentar’ deve respeitar o contexto da realidade vividas dos educandos, refletindo suas práticas além dos muros da escola, na comunidade onde os sujeitos estão inseridos.

Assim neste processo, destacamos duas formas de pensar as práticas de uma EFE nos moldes de um currículo crítico, que foram: o movimento crítico-superado, onde suas raízes ramificam na dimensão política visando à conscientização do educando por meio de sua realidade, com o intuito de superação da sua realidade social; e o movimento crítico-emancipatório, o qual visa utilizar a proposta didática pedagógica dos conteúdos da educação física, em especial o conteúdo do esporte, como forma de libertação de práticas autoritárias pautadas no estímulo dos valores humanos de cunho coletivo.

Percebemos que estas duas correntes têm influenciadores para estimular práticas pensantes e coletivas, valorizando o contexto social e, por meio da dialética, potencializar momentos para o enfrentamento de diferentes tipos de opressões, sendo estas, de baixa ou elevada intensidade.

Sem dúvida estas discussões foram importantes na década de 90, pois foi por meio destas que se pode assegurar a efetivação do campo de atuação da EFE no cenário escolar. Em 2001 a Lei no 10.328, de 12 de dezembro, através do Projeto de Lei no 2.758 de 1997, no seu parágrafo 3º do artigo 26 da LDB torna “obrigatórios” a efetivação desta disciplina na escola,

pois no texto original de 1996 não deixava essa questão clara fazendo muitas instituições escolares a trabalharem sem oferecer a disciplina da EFE.

Assim a EFE se tornaria obrigatória, mas não para todos, pois a lei de 01 de dezembro de 2003, que versava sobre a facultatividade foi alterada, por meio da Lei nº 10793. Essa Lei alterou a redação do art. 26, § 3o, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, onde ficava liberado da obrigatoriedade prática os alunos(a) que apresentassem as seguintes condições:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

Embora esta premissa esteja ligada a uma educação física ainda marcada pela habilidade de implementar movimentos técnicos ou esportivos com ênfase no preparo físico, o conjunto das conquistas nesta época foram importantíssima para a área. A militância constante se tornou uma característica intrínseca desta disciplina por tantos preconceitos, psicoses e etc, a luta para a efetivação de uma prática humanizada é o alvo da maioria do colegiado de profissionais.

Lemos (2009) relata que em termos legais, a EFE como componente curricular obrigatório, trouxe a mesma responsabilidade dos demais professores(a). O autor ainda continua:

Todavia, interpretando a facultabilidade às aulas, a preparação física, ainda, aparenta estar fortemente atrelada à Educação Física escolar, principalmente se for pensada no âmbito do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, na qual, estudantes que já se inseriram em atividades físicas “desgastantes” podem requerer a dispensa das aulas, afinal, a Educação Física, agora, não teria mais serventia, pois caracterizaria uma jornada dupla de “cansaço físico” (FÁBIO LEMOS, 2009).

No processo constante reflexivo de nossas ações é idealizado o currículo pós-crítico que visa contribuir com a discussão das injustiças sociais trazendo temas como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2013, p. 17). Este currículo almeja ampliar as formas de compreender a significância dos significados dos estudantes, destacando inúmeros pontos que o currículo crítico não conseguiu alcançar.

Frente ao campo da EFE no Brasil esta corrente tem uns de seus grandes pesosadores Neira e Nunes (2009), que fundamentaram a práxis desta concepção nas teorias dos estudos culturais, no estudo da linguagem e nas relações de poderes. Neste processo, com a

utilização de saberes locais, a produção do conhecimento romperia com os modelos curriculares tradicionais de educação.

Assim, segundo Vieira (2020, p. 80) esta proposta pós-crítica da EFE “Parte, então, do mapeamento das ocorrências sociais da cultura corporal buscando legitimar o patrimônio cultural corporal que é marginalizado por outras propostas curriculares”. Cabe aqui, demarcar que este tipo de currículo pode ser utilizado nas práticas educacionais como forma de dar vozes aqueles grupos que foram calados ou oprimidos historicamente.

Esta proposta de trabalho pode ser conduzida a enfrentar a violência juvenil nas diferentes partes do Brasil, pois a assunção protagonista da juventude diante das problemáticas que circundam suas comunidades pode ser uma das alternativas para superação das situações limites.

Diante de todo este exposto, a EFE do ensino médio atualmente (2021) é centrada dentro da estrutura curricular da educação brasileira, na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. O ensino médio geralmente tem a duração mínima de 3 anos, é voltado, idealmente, para pessoas entre 15 e 17 anos e tem como objetivos gerais: aprimorar o educando como pessoa humana e prepará-lo basicamente para o trabalho e cidadania (BRASIL, 1996). Entendendo-o deste modo, que a EFE pode colaborar com a formação dos educandos, estimulando valores sociais e não, apenas, com a preparação física dos estudantes.

No mundo contemporâneo, onde as relações são oferecidas de maneira “fast” o sedentarismo, a alimentação inadequada, a obesidade, a ansiedade, a depressão, a violência social faz presentes no cotidiano das juventudes do ensino médio e potencializado pelos “padrões” de corpos e sociabilidades estipulados pelo capital. Por isso, estimular discursões sobre estas questões para o bem-estar físico, social e mental dos alunos(a). É objetivo da EFE no ensino médio em ampliar o diálogo teórico, estimulando a autonomia dos alunos(a), almejando uma melhor compreensão reflexiva e crítica das relações entre a cultura corporal e o movimento (Darido, 1998).

Ampliando a discussões para os dias atuais, o próximo subitem apresenta informações sobre a militância da EFE frente às demandas sociais e políticas educacionais, agora nas diretrizes educacionais sugeridas pela BNCC para o ensino médio.

6.2 BNCC para a Educação Física no Ensino Médio

Em maio de 2015, foi incentivada uma discussão entre algumas entidades e representantes da educação física a nível nacional, onde foram convidados a participar da

confeção da primeira e da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, no mês de setembro de 2017 uma medida provisória é anunciada com mudanças para a educação física escolar, e que informava que esta disciplina não seria mais obrigatória no ensino médio. Após forte apelo social, este decreto foi revogado e reelaborado segundo o cenário social Neoliberal do Brasil.

Para isso a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) é um documento assegurado e previsto pela constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB no 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e pelo PNE (BRASIL, 2014), foi elaborado por colegiados interdisciplinares de várias áreas, onde dispõe sobre a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) apresentando um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens para todos os alunos(a).

Este documento estabelece referenciais de caráter obrigatório para todas as instituições escolares a nível básico. Com a versão final do documento para a educação infantil e o ensino fundamental e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, os sistemas educacionais foram orientados a implantar as orientações do documento (BRASIL, 2018). As diretrizes do ensino médio foram aprovadas em 2018, sendo produzidos seus efeitos em 2019 nas escolas, pois passaram a estabelecer a confecção de novos rumos para a juventude diante das orientações previstas pela BNCC.

A BNCC para o ensino médio foi aprovada após os outros níveis de ensino por conta da reforma deste ensino, estimulada no governo do presidente Michel Temer (após o *impeachment* da presidenta Dilma, como dialogado em páginas anteriores). As mudanças na LDB presentes na Medida Provisória nº 746/2016 foram efetivadas pela Lei nº 13415/2017 que visa ampliar um currículo “diversificado flexivo” e de modo integral.

Então, foi proposto na Lei nº 13415/2017 o desenvolvimento do currículo para este nível em itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

A versão final do documento é motivo de inúmeros debates frente à obrigatoriedade de algumas disciplinas e o pouco esclarecimento sobre elas, sendo esclarecido de forma clara apenas Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas nos três anos do ensino médio, as outras disciplinas ficam a cargo de pressupostos itinerantes podendo ser organizados e definidas segundo as particularidades da escola e ao contexto dos alunos(a).

Perceba como a EFE no ensino médio ficou inserida:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de

diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018, p. 483).

O presente documento cortina uma série de intencionalidades frente a um quadro de competências gerais, ligados ao direito de aprendizagens e desenvolvimentos⁶¹, dispostos em habilidades e competências de caráter obrigatório. E que se justifica na seguinte argumentação fetichista: os jovens têm a possibilidade de se aprofundar, mas áreas de conhecimentos obrigatórios e nas áreas que atendam sua vocação (BNCC, 2018).

Tal modelo nos parece bastante discutível, pois a obrigatoriedade (com carga horária muito maior) em duas áreas, retira o grau de importância de outras. Pensar tal modelo de “flexibilização” não teria um caráter reducionista de acesso do conhecimento de outras áreas? Esta lógica de arranjo das disciplinas esta a serviço do mercado de trabalho imediatista neoliberal? Novamente, percebemos traços fortes de um currículo tradicional, o qual as teorias de Taylor aludiam a formação dos estudantes na escola para o trabalho das indústrias.

Almeida (2018) informa que tal dispositivo foi fruto de um trabalho coletivo, a BNCC (BRASIL, 2017) foi um documento produzido segundo as necessidades sociais e econômicas da comunidade escolar para atender uma formação universal (técnica ou acadêmica). No entanto, Freitas (2018) informa que as velhas ideias opressoras de mercado, se adaptam tomando contornos fetichistas (como as justificativas da BNCC no ensino médio), o qual sua verdadeira intencionalidade é agradar a massa empresarial com mão de obra qualificada e barata.

Segundo Neira e Souza Junior (2016, p. 19) a EFE se faz presente na área de Linguagens e códigos que “significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais e corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal”.

No entanto, o documento traz a seguinte argumentação sobre a EFE: no ensino fundamental os alunos(a) já desenvolvem as habilidades básicas de execução de movimentos corporais e no ensino médio devem ampliar a utilização destes de maneira crítica, ética, com respeito as diferenças, promovendo os Direitos Humanos, consciência socioambiental e consumo responsável (BRASIL, 2018). O que nos leva a questionar como isso acontecerá, uma vez que a realidade das unidades escolares do ensino médio passa por uma série de

⁶¹ Perceba a textualidade bastante semelhante as justificativas do currículo tradicional com a garantia do “direito ao ensino e aprendizagem”.

dificuldades desde as estruturas físicas até cortes de verbas pelo governo Jair Messias Bolsonaro.

Para Paiva (2019) o formato como a EFE esta inserida na BNCC se constitui um retrocesso frente as bases de um currículo tradicional, o qual as “práticas corporais” atribuídas pelo documento tem forte tendência a se tornarem “experiências repetitivas, desprovidas de significados sociais e que em praticamente nada se diferem das aulas ofertadas na Educação Física escolar nos últimos trinta ou quarenta anos” (PAIVA, 2019, p. 113).

Diante desta vertente a BNCC oferece aos educandos a limitação de oportunidades experienciais diversificadas, confinando as capacidades expressivas artísticas, corporais e linguísticas dos educandos, justificando que estão permitindo a continuidade das vivências corporais do ensino fundamental.

O documento dispõe:

[...] práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 211).

A EFE em inúmeros momentos no documento é descrito e tratado como práticas corporais, o que pode ser considerado uma forma de tratativa perigosa devido à luta histórica da EFE para ser considerada um componente curricular obrigatório, como dialogado acima. A disciplina pode correr sérios riscos de não ser contemplada nos currículos dos três (3) anos de forma inteira, pois a aproximação da EFE com o conceito de cultura foi fator determinante para uma reflexão sobre a dimensão biológica do movimento, assim perdendo o espaço que demorou inúmeros anos para ser conquistado na sociedade.

A EFE deve ser considerada por este documento como um componente curricular obrigatório, que possa estimular a desenvolver competências e habilidades organizadas em diferentes objetos de conhecimento, dispostas dentro de unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Segundo Coll (1998) quando colocamos as formas de aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço da efetivação de competências específicas e definidas como potencializadoras dos conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para a formação do cidadão (BRASIL, 2017, p. 8), parece minimamente controverso pois é evidente que este tipo de formação pode ser ineficaz para responder sobre a complexidade das relações sociais.

Com isso o documento refuta tal afirmação quando sugere que a disciplina da EFE deve oferecer experiências aos educandos, diante do universo cultural, pautado em saberes corporais, estéticos, afetivos e lúdicos. A BNCC oferece três (3) possibilidades para as práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna, atrelada por uma lógica específica; produto cultural vinculado ao lazer/entretenimento e/cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017). Define também que os alunos(a) podem escolher em aprofundar ou transitar entre as áreas obrigatórias e eletivas segundo sua vocação (CERVI e SANTOS, 2019).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Ao refletirmos um pouco esta orientação, percebemos esta flexibilização, a priori sendo vista com positiva, pode ter um caráter fetichista e reducionista para o acesso do conhecimento problematizador das relações, pois se a condução das “escolhas” dos alunos(a) são oportunizados em projetos desenvolvidos na escola, estas podem estar sendo impregnada pela lógica do imediatismo do mercado (Neoliberal) que atenta para a manutenção das relações do sistema capitalista.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) está produzindo um Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) baseado na portaria nº331, 05 de Abril de 2018 (BNCC). A secretaria está incentivando um amplo diálogo com a comunidade de profissionais da área de educação (professores(a), gestores, supervisores e etc), onde compete cada área ou matrizes de conhecimento.

A primeira versão do documento ficou disponível para toda comunidade durante o período de 31 de outubro a 17 de novembro de 2019, atualmente as contribuições para o documento estão sendo compiladas e revisadas pelos redatores e colaboradores para publicação da segunda versão do documento. Souza Júnior e Darido (2010) chama atenção que para a orientação de currículos a partir dos princípios gerais (BNCC e contexto social) podem permitir a construções de propostas curriculares que possam atender as demandas locais para a formação de sujeitos.

Acreditamos que a formação baseada possa estimular os alunos(a) do ensino médio a capacidade de fazer uma análise crítica da realidade, tendo acesso a um diversificado conteúdo para potencializar transformações da sua realidade. Isso leva a consideração que a juventude é uma categoria potente em transformar as relações sociais, neste caso, somando esforços para o enfrentamento das situações de violências que possam passar em qualquer ambiente, principalmente no escolar. O próximo subitem aborda como a Educação Física pode construir uma ponte inédita e viável para a superação desta temática.

6.3 A Educação Física Escolar – Uma Possibilidade Real para o Enfrentamento da Violência Escolar

Como vimos a Educação Física Escolar tem por finalidade segundo Betti (2005), introduzir e integrar o aluno(a) na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, valendo-se da amplitude de práticas que esta disciplina pode oportunizar.

Segundo Chrispino e Santos (2011), a escola é um ambiente potente para a existência de conflitos, pois a democratização do sistema escolar foi agregador de diferentes tipos de sujeitos com origens, valores e culturas conflitantes. Diante desta lógica a EFE passa a ser um elemento potente para mediar estas situações, na qual seus objetivos de pluralidade e diversidade temperados com a ludicidade provoca um campo favorável para estimular a reflexão das situações.

Como vimos no capítulo cinco (5) deste trabalho, o ambiente escolar pode estar reproduzindo e até mesmo ampliando as ações violentas do contexto social dos alunos(a), que podem ser expressadas de inúmeras formas (agressões morais, físicas e psicológicas, e discriminações de gênero, raciais, políticas e de orientação sexual) (Oliveira e Votre, 2006). A qual uma possível gênese destas práticas seja oriunda da violência social desta lógica Neoliberal de manipulação das relações e que tem a falta da reflexividade e a amplificação da subserviência dos sujeitos como anestésicos sociais.

Observamos que em diferentes épocas o esporte foi e é utilizado como massa de manobra para a condução de uma sociedade mais acrítica. E uma das facetas influenciadoras para esta questão, encontra-se diretamente inserido no sistema formativo dos sujeitos (escola de base).

Soares (1996) afirma que a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não se deve trabalhar o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso implica

em compreender como a educação física escolar, aqui no Brasil, é influenciada pelos sentidos e códigos gerados pelo esporte de rendimento (Champions League, Copas Mundiais, Nacionais, Olimpíadas e etc). Segundo Kunz (2004) o esporte tem como caráter ser conteúdo um hegemônico (pelo investimento, pela competitividade, pela propagação midiática, pelos interesses econômicos e etc) podendo atrapalhar um desenvolvimento mais amplo da EFE.

Bracht (2005) exorta que para romper com a lógica do capital (formas ideológicas e material) e estimular as habilidades humanizadoras nos alunos(a) é preciso parar de reproduzir o esporte na escola que é extremamente competitivo, segregado e exclusivo dificultando o florescer das relações de respeito, solidariedade e aprendizagens das diferentes formas.

Bracht (2005) aponta então, a diferença entre o esporte “na” escola e o esporte “da” escola: a primeira colocação faz referência a reprodução dos elementos fundantes das relações sociais mediadas pelo esporte de rendimento ou profissional, podendo estimular um ambiente altamente competitivo e prejudicial para a aprendizagem, causado pela exclusão dos menos habilidosos; já no esporte “da” escola, o esporte é adaptada para a realidade escolar, diminuindo a competitividade e a exigência por técnicas e habilidades, facilitando o acesso e a inclusão de todos os alunos(a).

O esporte, sem dúvida, é um fenômeno social, se tornando um dos conteúdos mais estimuladores e influenciadores do século XX e XXI, estando presente na vida de muitas pessoas de diferentes classes sociais, idades, gênero e religião (Pujals e Vieira, 2002). No Brasil a Constituição Federal Brasileira, de 1988, trouxe no seu artigo no 217 que “é dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não formais como direito de cada um”. Assim, configurando a prática esportiva como um direito intrínseco para a formação da cidadania.

A importância de trabalhar os diferentes tipos de jogos, sejam eles nos esportes ou em outros conteúdos, podem ajudar a lidar com as situações de frustração individual, capacidade ou não de lidar com as determinadas situações, da derrota minimizando os efeitos da violência (na hora da atividade e em outras dimensões da vida do sujeito, como: termino de relação, demissão e etc), e que a frustração das relações, quando não trabalhada, pode ser geradora de diferentes tipos de violências (Barroso, 2007).

Segundo as Diretrizes para projetos de prevenção à violência entre jovens elaboradas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)⁶² em parceria com a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp/MJ), o esporte se torna umas das

⁶² Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//diretrizes_para_projetos_a_violencia_entre_jovens_.pdf. Acesso em: 30 de março de 2020.

possibilidades potentes para o enfrentamento e prevenção de comportamentos desviantes e diferentes formas da produção de violências.

A resolução nº 3 do Fórum Olímpico Internacional para o desenvolvimento (Kuala Lumpur – 1998) reforça a ampliação de investimentos públicos e privados principalmente para o desenvolvimento de projetos focados na realidade local das comunidades.

Dias (1996) contribui para o diálogo sugerindo que a realização de atividades de educação física, voltadas para um enfoque humanista, onde o professor(a) possa, enquanto mediador do processo, ser o responsável pela condução das aprendizagens sociais, voltadas para o estímulo aos valores humanos, sociais e técnicos (individuais e coletivos). Deste modo, as atividades de educação física poderão atuar no comportamento do aluno(a), nas suas atitudes e até mesmo para a formação de sua personalidade (DIAS, 1996).

[...] além da prática, o indivíduo passa a ter uma consciência corporal que vai lhe proporcionar, através da socialização, intercalada de momentos de reflexão, o sentido da unidade do corpo. Deste modo, o conhecimento do corpo, aliado a uma experiência multissensorial e psicomotora, produz aspectos de valia em relação ao indivíduo e à conduta, enriquecendo, ao mesmo tempo, o seu comportamento social (DIAS, 1996, p. 26-27).

Riverdito (2008) aponta para a mesma lógica de raciocínio informando que o esporte coletivo do futebol tem demonstrando uma eficiência para sua inserção no sistema escolar do Brasil, principalmente com a globalização das informações. Junior e Darido (2010) apresentam o conteúdo do futebol para a EFE estruturado nove (9)⁶³ temas repletos de significados, conteúdo programáticos e até estratégias didáticas para aprofundamento das relações sociais dos alunos(a).

Segundo Osmar Junior e Darido (2010) ainda sobre o tratamento das temáticas eles apontam que a diversificação e o aprofundamento dos conteúdos e estratégias tematizadas dentro da EFE podem ultrapassar a visão da dimensão exclusivamente procedimental e tradicional para o futebol e ampliar para o alcance das dimensões conceitual e atitudinal.

Como apresentado em capítulos anteriores e ratificado por Abramovay (2003), acreditamos que a fundamentação primordial da escola é a formação de humanos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, mas com tal compromisso, a escola também deve

⁶³ Os temas são apresentados da seguinte forma: Dimensões sociais do esporte: educação, participação e rendimento; A origem do futebol: do jogo ao esporte; Futebol e cultura popular: o esporte volta a ser jogo; Futebol no Brasil: da elite ao povo; Futebol e arte; Fundamentos técnicos do futebol; Futebol e ética; Futebol feminino e o seu contexto: Resgate de jogos da cultura popular: Roda inicial.

admitir que a violência disseminada no convívio das juventudes tem uma influência extremamente negativa para o cotidiano escolar e da comunidade, contribuindo, muitas vezes, para a concretização de práticas hediondas na sociedade.

Este trabalho trilha um percurso da Educação Física Escolar pautado nos princípios e valores citados por estes professores(a) que, muitos deles, viveram e sentiram a realidade das comunidades por convívio, quer seja como moradores ou professores(a) de escolas que estavam inseridos nesta realidade. Então, estes professores(a) pesquisaram e se empenharam na idealização e efetivação de práticas corporais da EFE que possam ser utilizadas para a humanização dos estudantes, formando seres mais sensíveis, reflexivos e conscientes da sua inserção no mundo.

Pensar em práticas que possam ser utilizadas para diminuir os efeitos da violência social é extremamente importante, principalmente, se sua viabilidade e efetividade partirem de ações educacionais durante a formação dos estudantes. Em capítulos mais a frente, é tratado de forma específica a aplicabilidade de atividades práticas como forma potente para o enfrentamento das situações de violências sociais.

6.4 Apontamentos finais

Este capítulo pretendeu dialogar com as ideias, conceitos, abordagens e teorias que subsidiam experiências, modelos didáticos, modalidades esportivas e qualquer prática que aglutinam ações para o enfrentamento dos diversos tipos de violências sentidas no espaço escolar com mediação da educação física. As questões que foram apresentadas e dialogadas aqui nesta parte da tese também têm por objetivo alicerçar as atividades dos próximos capítulos.

Percebemos aqui que a EFE, juntamente com as demais disciplinas, projetos ou ações que constituem o espaço escolar, podem proporcionar aos alunos(a) a exercitação da cidadania, a autonomia, o estímulo a formação da crítica e reflexiva com o objetivo da transformação social, isso mediado pela cultura corporal do movimento.

Foi possível compreender que a educação física pode ser uma modalidade potente para penetrar em diferentes culturas, faixas etárias e sistemas por conta de seu caráter lúdico, competitivo, consumista e saudável (principais, dentro da lógica capitalista). E diante desta vertente, foi utilizada como forma de fetichista em diferentes linhas ideológicas de aplicabilidade, dependendo do seu momento histórico.

Também constatamos que a educação física militou por muitos anos para ser reconhecida como uma disciplina igual às demais (português, matemática e etc) dentro do ambiente formal de educação, sendo assegurada sua obrigatoriedade apenas no século XXI. Também as políticas públicas esportivas seguiram quase a mesma lógica das políticas públicas para a juventude no Brasil sendo: escassas e quase inexistentes, sendo viabilizadas e firmadas por lei durante o processo de redemocratização da nação.

Diante de todo esse panorama, foi possível captar que a EFE pode ser uma disciplina potente em lidar com práticas tematizadas para o enfrentamento das diferentes manifestações de violências. Seu papel frente a uma proposta formativa pode possibilitar competências necessárias para ajudar as diferentes pessoas a lerem o mundo de maneira crítica e política.

No próximo capítulo apresentamos como nossa proposta se materializou no campo, realizamos uma escuta cuidadosa em todo o processo de intervenção, na objetividade para o enfrentamento das possíveis violências na ambientação da juventude.

7 POSSIBILIDADES PARA O ENFRETEAMENTO DA VE NA AMBIENTAÇÃO DO LCC

Os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados (Miguel Arroyo).

No compromisso político de militância emancipativa é que conduzimos o campo de pesquisa desta tese e que agora apresentamos como perspectiva potente para o enfretamento das possíveis manifestações de violência no campanário das juventudes. Esta experiência de pesquisa foi colaborada por Várias Mãos⁶⁴ e sustentada pela base teórica apresentada: no capítulo três (3), onde dialogamos as possíveis trilhas percorridas pelas Juventudes, relacionando suas conexões do contexto social (políticas públicas na América Latina e no Brasil e movimento do terceiro setor) com a confluência do manancial teórico das referências sobre as juventudes; capítulo quatro (4) que elencou as políticas públicas básicas da escola pública, pontuando seu percurso a partir dos anos 1990, as quais partilhamos alguns desafios e possibilidades enfrentadas pelo o ensino médio e suas políticas de atuação a nível nacional e regional; o capítulo cinco (5), que buscou situar o estudo diante dos conceitos, percepções e manifestações da violência na ambientação escolar, problematizando o movimento constante que esta temática perfaz diante dos cenários sociais. Neste, compreendemos como a escola recebe, produz e reproduz os tipos de violências (bullying, cyberbullying e entre outras manifestações). Pontuamos como a forma de Governo, o Neoliberalismo, pode potencializar as relações de VE entre toda comunidade escolar; por fim, observamos no capítulo seis (6) como a EFE pode ser uma agente potente para refletir e transformar as relações sociais por meio de suas práticas lúdicas, educativas, democráticas, saudáveis, colaborativas e fundamentalmente dialógicas. Conduzimos o diálogo apresentando seus principais momentos históricos no Brasil, os documentos para embasamento, BNCC e sua potencialidade para o enfretamento da VE.

No entanto, o sopro de vivacidade desta tese foi dado diante da colaboração do grupo-aparente e de forma extremamente dialógica, desde nossos primeiros encontros. Os diversos momentos partilhados foram oportunos e inéditos frente a própria dinâmica de encontros remotos, e que foram capazes de nos revelar novas possibilidades para os enfrentamentos das diferentes manifestações de violência no convívio das juventudes.

Assim, foi possível delinear e executar todo processo metodológico (como apresentado no capítulo dois), vivenciando e apresentando ao longo de toda trajetória no

⁶⁴ Expressão apresentada por Brandão (2003) e trabalhada por Beserra (2020) remete a uma profícua e terna abrolha de conhecimentos, pois esta remete também aos resultados gerados diante de uma experiência de pesquisa no campo perspectivo do educador.

campo da pesquisa as possibilidades experimentadas de forma colaborativa (pelos grupo-aprendente) em seus diferentes momentos (módulos, encontros, temáticas, turmas e atividades) neste percurso. A transcrição detalhada de como transcorreram os momentos deste percurso se fez de extrema importância, pois estes podem ser potentes para contribuir com o movimento permanente de enfrentamento das violências.

Por fim, este capítulo tem como ponto cerne apresentar reflexões acerca de uma proposta praxiológica, de atividades colaborativas e dialógicas mediadas no espaço da escola estadual de ensino médio (LCC), como forma potente para o enfrentamento das manifestações de VE. Apresentamos nossas discussões detalhando cada encontro (foram seis encontros) nos itens abaixo.

7.1 O Contexto da entrada no campo de pesquisa no LCC

A inserção no campo desta pesquisa se estabeleceu em um período bastante trágico (com a pandemia do COVID-19 como explicado na primeira parte deste trabalho) e turbulento devido aos efeitos do próprio vírus e a condução dos representantes políticos partidários frente as medidas profiláticas e de vacinação. Todas as relações rotineiras foram modificadas durante a fase do isolamento social (sugerido por alguns governadores de Estados) e após este isolamento, diante das regras de covivalidade e para o uso de assessórios (mascaras e álcool do tipo 70%).

Esta foi uma das piores crises enfrentadas frente ao cenário mundial e local. As mudanças do transcorrer das relações sociais potencializaram o desenvolvimento de alguns transtornos sociais (depressão, ansiedade, síndrome do pânico e entre outras). No Brasil, este quadro foi maximizado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro que divulgava orientações controversas e radicais diante das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e governadores dos Estados, que estavam embasados na ciência e em exemplos de outras nações.

O presidente confundia as opiniões e atitudes da população, promovendo atos a favor do fim do isolamento social e o uso de medicamentos não orientados pelos organismos científicos (internacionais e locais) de saúde. Essas atitudes provocaram uma série de controversas sociais e políticas, pois o foco das ações deveria estar pautado no diálogo visando a profilaxia da vida humana, no entanto estavam dispersos em debates frente corrupção, economia, divergências partidárias e etc.

Inúmeros setores da sociedade (empresarial, religioso, científico e política) participaram dos debates, os quais eram solicitados o fim das divergências e a tomada de foco para medidas que ajudassem a população brasileira a enfrentar a pandemia. Referências foram abordadas para justificar o isolamento social como no caso das cidades de Milão⁶⁵ e New York⁶⁶, estas que demoraram a acatar as orientações das entidades científicas e o preço foi a morte de inúmeras pessoas.

Todo este cenário mundial e as mortes no Brasil aumentando assustadoramente foi decisivo para alterar o equilíbrio emocional das pessoas. O isolamento social foi a medida profilática encontrada pelas autoridades para diminuir a taxa de transmissão de contágio, lotação de hospitais e conseqüentemente a morte da população.

A quarentena foi um divisor social, chegando a interferir diretamente nas relações sociais da própria escola. Em muitos Estados brasileiros as aulas foram suspensas na forma presencial e orientadas para sua realização na forma remota ou “home office”. No Ceará a suspensão das atividades presenciais ocorrera no dia 19 de março de 2020 por meio de um decreto estadual. Assim inúmeras cidades do estado também aderiram às orientações do decreto, inclusive Fortaleza.

Esta atitude foi a forma mais eficaz para evitar a contaminação em massa de pessoas, pois as crianças e adolescentes poderiam se contaminar e com isso disseminado o vírus em suas casas, comunidade e bairros. No entanto, assegurar o desenvolvimento das atividades de maneira remota foi uma tarefa bastante desafiadora, partindo da efetivação do objetivo central da escola: a inclusão, universalização, participação, reforço alimentar entre outros, até o desenvolvimento prático destas aulas à distância.

Inúmeros questionamentos foram levantados de todos os segmentos (família, professores(a), gestão e profissionais), como: seria possível o desenvolvimento das atividades para todos os alunos(a)? Teria igualdade? Eles têm acesso à internet? Como garantir o reforço alimentar? Os alunos(a) possuem um ambiente e materiais adequados para encontros diários? Como cumprir com o conteúdo diante destas situações? Como oferecer apoio aos alunos(a) e famílias que estão perdendo pessoas queridas? Os professores(a) estão equipados e preparados para este tipo de ensino?

Esses foram alguns questionamentos dentro de inúmeros que surgiam a cada dia de trabalho remoto. A realidade dos alunos(a) da escola pública do estado do Ceará foi

⁶⁵ O prefeito de Milão, Giuseppe Sala, aderiu o movimento “Milão não para” que resultou em um quadro de inúmeras mortes de Italianos causadas pelo COVID-19.

⁶⁶ O Governador de New York, Andrew Cuomo, foi na contramão das orientações para o enfrentamento do COVID-19 e a cidade teve recordes de mortes causadas pelo vírus.

decisivo para a tomada de algumas medidas: as escolas públicas realizaram entrega de kits de alimentação e higiene para cada família, organizando sua distribuição perante as orientações da Secretaria Estadual de Saúde do Ceará (que estava alinhada as orientações da OMS); atividades impressas para os alunos(a); aulas online por plataformas digitais; atendimento personalizado por redes sociais; uso de e-mail, entre outras atividades.

Todos os esforços foram feitos para tentar minimizar os efeitos do isolamento social durante todo o período de aulas remotas. Ainda assim, inúmeros alunos(a) não foram contemplados de maneira igualitária, pois o nível de desigualdade social das famílias é altíssimo. Logo percebemos que a efetivação dos direitos fundamentais escolares, como dialogado no capítulo quatro (4) desta tese, não foi assegurada e repensar novas práticas para o enfrentamento de situações similares se fazem de maneira urgente.

Percebemos neste período que o convívio com o outro, a partilha de saberes, a conexão entre os elementos que compõe o ambiente escolar ainda são fatores determinantes e fundamentais para a corporificação da aprendizagem. Segundo Trilla (2008) a proliferação de novos espaços educacionais deslocados da rotina escolar tem orientado certas mudanças de relações escolares, contudo as referências reais e físicas do espaço escolar continuam sendo o principal mecanismo para assegurar os objetivos constitucionais e pedagógicos dos alunos(a).

Talvez esse fosse o argumento para a pressão, realizada pelos políticos partidários e ministério público, para o retorno das aulas presenciais. Aqui destaco três situações, no campo educacional, que movimentaram todo cenário pandêmico de ensino remoto:

Situação 1: O líder do governo federal na Câmara dos Deputados, Ricardo Barros (Progressistas-PR), criticou os professores por “não querer trabalhar durante a pandemia”. O deputado paranaense reclamou das atitudes dos docentes em entrevista concedida ao canal de notícias CNN Brasil. “É absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação. O professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso [público], está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada”, declarou Barros. (“Só Professor Não quer Trabalhar na Pandemia”. JCONCURSOS, 2021. Disponível em: <https://jconcurso.uol.com.br/noticia/concursos/so-professor-nao-quer-trabalhar-na-pandemia-critica-lider-do-governo-sobre-concursados-84578>. Acesso em: 10 maio 2021).

Notamos que o deputado Ricardo José Magalhães Barros⁶⁷ do Progressista – PR no mínimo é mal assessorado, pois os Servidores Públicos (docentes), assim como o deputado, estão custeando equipamentos, pacotes de internet, energia e cursos do próprio salário para produzir e ministrar aulas remotas para os alunos(a) (que no mínimo levam

⁶⁷ É formado em Engenharia Civil, Empresário (no ramo das comunicações, indústria e finança) e Político Partidário. Foi Ministro da Saúde Durante o Governo do Presidente Temer.

muitas horas para gravar uma aula, editar, subir nas plataformas remotas, criar o link, enviar de maneira didática, de tempo e conteúdo para que o aluno(a) não canse e ache desinteressante). Estão atendendo alunos(a) com seus telefones e redes sociais pessoais, nos turnos de manhã, tarde e noite. E o deputado que já foi Ministro da Saúde, desconhece por completo o cenário escolar e pandêmico.

Em uma pesquisa realizada pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) divulgado pelo site G1 de notícias, revelou que quase 90% dos professores(a) não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia e que 42% seguiam sem treinamento. Isto revela a dificuldade que o setor público tem de lidar com a emergência de pandemia, ainda na matéria:

“sobre o trabalho dos professores da rede pública durante a pandemia, a qual o G1 teve acesso, aponta que 89% não tinha experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas – e 42% dos entrevistados afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais” (ELIDA OLIVEIRA. “Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa”. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2021.

Este foi um assunto que movimentou e revoltou bastante a comunidade escolar, pois o sentimento de injustiça aflorou na pele de cada profissional da educação, em especial pela falta de ética, competência e sensibilidade ao tratar do assunto. Sem falar nas comparações de trabalho (quanto a utilização de recursos, equipamentos e carga horária), remuneração do deputado graduado frente à remuneração dos professores(a) graduados e pós-graduados (mestrados e doutorados)⁶⁸ e por fim seu desrespeito aos protocolos profiláticos frente ao COVID-19.

Situação 2: O Ministério Público Federal (MPF), o Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) e a Defensoria Pública do Estado do Ceará (DPCE) ajuizaram ação civil pública, na última quinta-feira (22), para que o Município de Fortaleza garanta às crianças do ensino infantil e fundamental das escolas públicas municipais o direito de ter aulas presenciais nas séries já autorizadas oficialmente. Para isso, a ação requer à Justiça do Estado do Ceará que determine que, em sete dias, as atividades sejam retomadas no 1º e o 2º anos do ensino fundamental, no berçário e na educação infantil, em conformidade com os protocolos de segurança sanitária

⁶⁸ Salário bruto do deputado Ricardo Barros em maio de 2021 foi de 33.763 reais (<https://www.camara.leg.br/deputados/73788/remuneracao-deputado-detalhado?mesAno=052021>) Acessado em: 31/05/2021), enquanto que o servidor público professor do ensino básico do estado do Ceará tem sua renda bruta mensal de 3.918,46 reais (<https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2020/08/TABELA-SALARIAL-2020.pdf>). Percebam todas as diferenças. Vale salientar que o Deputado foi investigado na CPI da COVID-19 conduzida pelo senado nacional.

(MPF, MPCE e defensoria ajuízam ação para Prefeitura de Fortaleza retomar aulas presenciais em escolas públicas municipais, 2021. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ce/sala-de-imprensa/noticias-ce/mpf-mpce-e-defensoria-ajuizam-acao-para-prefeitura-de-fortaleza-retomar-aulas-presenciais-em-escolas-publicas-municipais>. Acessado em: 31 maio 2021.

Percebemos que existem muitas pressões públicas para o retorno as aulas, de representantes e instituições que deveriam estar focando seus esforços em oferecer condições básicas para o ensino remoto e vacinação de toda a população. Somente assim, ser possível voltar a “normalidade” das relações, inclusive no seio escolar.

Esta também foi uma ação que movimentou bastante o cenário das cidades do Ceará, pois como poderíamos voltar às salas de aulas sem assegurar o cumprimento das medidas profiláticas de quantitativo de pessoas e equipamentos, se nossa realidade conta com salas lotadas, quentes, infraestrutura precária e etc? Assim o pedido para a retomada das aulas presenciais na rede pública foi negado pela justiça, pois não existiam condições mínimas para tal fato, como informa a decisão judicial:

“A justiça cearense negou o pedido de liminar feito em uma Ação Civil Pública para o retorno as aulas dos ensinos infantil e fundamental presenciais na rede pública de Fortaleza. O pedido foi indeferido na segunda-feira (3) pela juíza auxiliar da 3ª Vara da Infância e Juventude de Fortaleza, Mabel Viana. A juíza indeferiu o pedido de tutela de urgência por entender que a atividade presencial nas escolas é complexa e não se limita a professores e alunos” (GERMANO RIBEIRO. Pedido para Retomada de Aulas Presenciais na Rede Pública de Fortaleza é Negada pela Justiça, 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/germano-ribeiro/pedido-para-retomada-de-aulas-presenciais-na-rede-publica-de-fortaleza-e-negado-pela-justica-1.3081950>. Acessado em: 31/05/2021.

Notamos a uma clivagem entre o ideal e real, frente ao pedido do MP para a retomada as aulas presenciais. A escola é um organismo vivo, composta por uma série de profissionais e pessoas, usar uma visão fragmentada de escola, ou querer legislar sem conhecimento específico pode levar a sérias consequências danosas, inclusive a perda de vidas dado ao momento pandêmico.

Situação 3: Pressão da volta as aulas presenciais nas escolas particulares foram bastante opressoras para todos os profissionais, pois voltavam ou estavam demitidos. A notícia da segunda escola da grande Fortaleza suspende aulas presenciais após funcionários testarem para COVID-19, foi resultado de não cumprimento das orientações profilática da OMS. (G1 CE. segunda escola da grande Fortaleza suspende aulas presenciais após funcionários testarem para COVID-19, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/10/07/segunda-escola-da-grande-fortaleza-suspende-aulas-presenciais-apos-oito-funcionarios-testarem-positivo-para-covid-19.ghtml>. Acessado em: 01 jun. 2021.

Esta pressão opressiva da classe dominante aos trabalhadores, causou um movimento de indignação, desrespeito e fatalidades de colegas professores(a) que contraíram o vírus e não resistiram, alimento assim os dados estatísticos. Infelizmente não existe amostra de um estudo para correlacionar estes fatos (por inúmeros fatores). Mas podemos aferir esses dados diariamente em nosso convívio ou em reportagens como da UOL:

Peguei covid na volta às aulas: os riscos para professores na pandemia. "Sou professora da Educação Infantil (para alunos de até cinco anos de idade). Parte de mim foi trabalhar (presencialmente) morrendo de medo e pensando: é questão de tempo até eu pegar (o novo coronavírus). São muitas turmas, muitas chances diferentes todos os dias", escreveu Luiza em mensagem à BBC News Brasil no Instagram. Ela Continua: "Peguei covid-19 na segunda semana de aulas (presenciais)", relatou na mensagem. A situação trouxe revolta para ela, que diz ter tomado muito cuidado para evitar a infecção pelo coronavírus desde o início da pandemia. Para Luiza, não há dúvidas de que foi infectada no trabalho. "Outros cinco professores da escola também pegaram o vírus no mesmo período" (VINÍCIUS LEMOS, 'Peguei Covid na Volta às aulas': os riscos para professores na pandemia, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2021/03/10/peguei-covid-na-volta-as-aulas-os-riscos-para-professores-na-pandemia.htm>. Acessado em: 01 jun. 2021.

O relato da professora representa uma massa de professores(a) que foram oprimidos nesta mesma ocorrência. Esta situação uniu o coletivo de professores(a) e representações sindicais para exigir a vacinação de todos os profissionais da educação como prioridade. Assim, após bastante luta e Re-Existência foi aprovado pelo governador do estado do Ceará, Camilo Santana (PT), a vacinação de todos os profissionais da área da educação como prioridade e que se iniciou no dia 29/05/2021.

Infelizmente, na atual conjuntura do nosso país para fazer se cumprir o texto de Lei ou fazer o que se é coerente (campo ético, científico e político), apenas através de muita militância e embates. Freire (1989) revela que as marchas a favor dos oprimidos são históricas e representam a vontade do povo na tentativa de dar visibilidade aqueles para qual foi retirado o direito de Ser.

A meio tantos percalços nossa entrada no campo ocorreu no dia 08/04/2021 na escola do LCC com uma conversa sobre no projeto de intervenção com os professores(a) regentes das turmas dos 2º anos, e que, este contato também foi realizado na maneira virtual seguindo todas as orientações emitidas pela SEDUC frente aos protocolos de isolamento. Foi então que notamos que a escola seguia um quadro de horário fixo semanal a qual existia hora para começar e encerrar as aulas, estimulando uma cultura de rotina escolar.

De segunda a sexta existia quatro (4) aulas no turno da manhã e tarde para todas as turmas e no turno da noite foram destinadas três (3) aulas por dia para todas as turmas.

Também foi percebido que existia uma carga horária para cada professor(a) de atendimento individualizado para o aluno(a) que desejasse. A escola também distribuiu sextas básicas para as famílias dos alunos(as) segundo o fornecimento e orientações da SEDUC-CE.

Queremos destacar a importância do Projeto Diretor de Turma⁶⁹ (PDT) a qual contribuiu bastante neste momento pandêmico, pois acompanhou cada turma de maneira remota e muito próxima (essa já é uma característica do projeto) na tentativa de diminuir o fosso das desigualdades sociais e promover o apoio necessário as famílias. O projeto PDT foi determinante em mediar às relações em detrimento da pandemia, pois foi identificado quais alunos(as) que não tinham condições para participar do ensino remoto, e alternativas como atividades impressas e etc foram ministradas.

Além de mapear as atividades acadêmicas, o projeto PDT também colaborou na identificação das famílias que mais foram afetadas pela pandemia. Assim, cestas básicas foram destinadas para estas, informações sobre auxílios e sobre os métodos profiláticos destinados ao enfrentamento do COVID-19.

Infelizmente neste período de isolamento social a escola perdeu um aluno(a), vítima da violência por homicídio doloso, este que residia nas mediações da escola, cursava o primeiro ano (1º) do ensino médio. Percebemos que a escola desenvolve uma missão essencial de proteção social, pois o espaço escolar por muitas vezes é o único espaço que pode afastar a juventude de práticas desviantes ou até hediondas e perder a conexão com este espaço pode ser perigoso no processo formativo destes jovens.

Este fato trágico é motivo de pesquisa em inúmeras partes do planeta e nos estudos de Camacho (2001) e Candau (2001) informam que a exclusão da convivência escolar pode ser um fator gerador de incivildades sociais. Também, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ficar longe da escola pode expor os alunos(a) a riscos maiores de violência física e psicológica, exploração sexual e abandono dos estudos.

Podemos observar que os autores trazem para debate a importância do convívio escolar como forma potente para afastar os alunos(a) de diferentes manifestações de violência. Pois é na escola que ações são desenvolvidas com o objetivo de estimular os valores humanos sociais e apresentar as regras sociais de covivialidade coletiva.

⁶⁹ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

Em termos estatísticos a história da violência no Brasil é registrada por inúmeras vidas ceifadas de jovens (principalmente os negros, pobres, que moram em favelas e de comunidades LGBT). A UNESCO (2003) revela que a taxa de homicídios entre os jovens paulistanos é, em média, três vezes maior do que a entre não jovens. Estes dados se corporificam na realidade das escolas e são apresentados por nomes de parentes, amigos, vizinhos e etc que partilham suas trajetórias de vida.

A escola do LCC, mesmo em isolamento social, buscou ajudar a família, comunidade escolar, amigos de sala de aula do aluno(a) que foi vítima da violência com todo apoio possível e necessário. Foi uma notícia impactante. O professor(a) PDT da turma do aluno(a) assassinado postou o seguinte comentário nas redes sociais da escola: *“temos dois inimigos para enfrentar neste momento: o vírus e a violência”*.

Embora nossa atuação de campo não se fizesse presente com as turmas de primeiros anos e mesmo em tempos remotos, toda a comunidade escola foi informada, quase que instantaneamente, do ocorrido. A conectividade em rede da comunidade escolar fez esta trágica notícia chegar, inclusive até aos pesquisadores desta pesquisa.

Segundo Corsaro (2005) a entrada de campo tem seu efeito consubstancia para uma boa aplicação de pesquisa, principalmente dentro do universo escolar, pois seus contextos são múltiplos e dinâmicos. Tendo como objetivo ter uma visão interpretativa do fenômeno observado, a aceitação de alunos(a) e professores(a) deve ser feita de maneira voluntária, pois assim, a dinâmica das atividades tende a serem fidedignas.

Assim nosso primeiro encontro⁷⁰ com a turma foi bastante acolhedor, mesmo de maneira virtual. As aulas da escola e conseqüentemente todos os nossos encontros de pesquisa foram realizados por meio da ferramenta Google Meet⁷¹ e as interações após a aula virtual se fazia diante de um grupo específico de cada turma em um aplicativo de redes sociais (whatsapp), que era possível compartilhar links, imagens, vídeos e etc.

Como já relatado acima, os alunos(a) já estavam com a cultura escola (remota) de acessar suas aulas no horário destinado para cada aula. Também entramos na sala de aula virtual pelo link disponibilizado pelo professor(a) regente da turma. O professor(a) realizou a acolhida com as boas vindas e logo nos disponibilizou um momento para a apresentação do nosso programa de pesquisa.

Em conversa prévia com o professor(a) regente da turma, ele nos informou que geralmente participavam das aulas remotas cerca de 18 a 22 alunos(a) por encontro. E foi o

⁷⁰ Ver o plano de ação do dia disposto no Apêndice C.

⁷¹ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

que encontramos, em nosso primeiro contato com a turma, participavam cerca de 21 alunos(as) no modo remoto. Aqui percebemos que o ensino remoto revela as fragilidades para essa metodologia pelo seguinte fato de não garantir condições igualitárias de acesso, qualidade e universalidade da educação.

Cunha, Rocha e Silva (2021) em estudo realizado no momento de pandemia com o ensino remoto mediado pela componente da ginástica na educação física escolar, afirmam que “ainda há muito que avançar”, pois o ensino remoto deflagra a complexidade da dinâmica social frente às condições familiares, estrutura e fatores emocionais. Assim os autores relatam que a educação básica historicamente tem sua trajetória construída em resistência e bastante militância, e no cenário da pandemia, buscam a Re-Existência das relações apoiados nos princípios Freiranos para a superação de tal realidade:

As categorias de Paulo Freire podem nos ajudar a (Re)Existir diante de nossa atual realidade pandêmica e política, pois tendo por base a compreensão de uma Educação Física ‘com sentidos’ e libertadora, podemos estimular os saberes parceiros na esperança do inédito-viável nos conduzir a superação do COVID-19 e opressão governamental (CUNHA; ROCHA; SILVA. 2021, p. 9).

Os autores ainda relatam em sua pesquisa um diálogo de Miguel Arroyo (2020) em entrevista em formato de Live, dialogando com o livro de Boaventura de Sousa Santos (A Cruel Pedagogia do Vírus, 2020), informando que o ensino remoto revelou inúmeras fragilidades de nossas relações:

A turbulência política ao qual o Brasil vem enfrentando revela "verdades, valores e contra valores que estavam soterrados". E que, para a comunidade da escola pública a luta se faz pela sobrevivência, frente a esta ‘verdade’, se faz muito mais sentido do que a BNCC, pois “quando a vida está ameaçada, que sentido têm a gramática?” (ARROYO, 2020 IN CUNHA; ROCHA; SILVA, p. 9).

Diante destas argumentações, percebemos e sentimos na prática esta realidade quando entramos no campo, pois cerca de 18 a 22 alunos(a) participavam regularmente das aulas enquanto que o restante não dispunha de tais ferramentas (cerca de 13 alunos(a), pois a média de alunos(a) matriculados no segundo ano da escola de 2021 era de 35 alunos(a) por turma⁷²).

Neste cenário apresentamos a proposta de trabalho para cada turma (segundo ano manhã, tarde e noite) e em todas as turmas os alunos(a) receberam com bastante entusiasmo nossa pesquisa de intervenção. Explicamos que sua participação seria voluntária e não seria cobrado nenhum valor e pedimos para efetivar sua participação respondendo o formulário

⁷² Esta é uma média, pois como a escola do LCC é bem referenciada na comunidade esta média tende a aumentar com o passar do ano.

virtual (goolge forms⁷³) enviado por “link” (ver Apêndice B) no grupo de “whatsapp” da turma.

Após este primeiro encontro, esperamos cerca de sete (7) dias para colher as respostas do formulário eletrônico e a adesão para cada turma foi bastante expressiva. No entanto, pelo escopo desta tese e pelos seus mecanismos metodológicos, tendo por referência a Amostragem por Saturação (como já explicado na metodologia desta tese), ficamos com os seguintes quantitativos de participantes: quinze (15) pessoas, sendo oito (8) mulheres e sete (7) homens para o segundo ano manhã; quatorze (14) pessoas, sendo sete (7) mulheres e sete (7) homens para o segundo ano tarde; oito (8) pessoas, sendo cinco (5) mulheres e três (3) homens para o turno da noite. Totalizamos assim trinta e sete (37) participantes de todos os módulos da pesquisa, a qual variava suas idades entre 14 a 18 anos.

Um painel que colabora para desvelar as chaves e os enigmas que as juventudes carregam. Aqui, quero destacar o turno da noite, pois se todas as situações limites que os alunos(as) do turno da manhã e tarde enfrentam, o que dizer dos alunos(a) da noite? A qual em sua maioria passa o dia no trabalho e chegam extremamente exaustos na aula, e tendo que conciliar suas tarefas profissionais, acadêmicas e pessoais.

Braga (2009) relata o seguinte:

No caso do Brasil, a desistência de muitos jovens no Ensino Médio se dá ainda pela precariedade em que suas famílias encontram-se, a baixa ou nenhuma renda, o que faz com que os jovens sejam obrigados a trabalhar, mesmo sem carteira assinada ou com um salário baixo, pois, muitas vezes é só com esta renda que a família conta. Desta forma, a jovem deixa sua formação para mais tarde, e o retorno às vezes não acontece. Pesquisa do IBGE aponta a situação: dos alunos entre a faixa de 15 a 17 anos que estão fora da escola, estão porque precisam completar a renda familiar (BRAGA, 2009, p. 5).

Em linhas gerais Braga (2009) apontou três pontos (3) para o abandono dos alunos(a) ao ensino médio noturno: Gênero (gravidez, casamentos e filhos); Conflitos na comunidade/ juventude (drogas, violências e etc); Relação entre professor(a) e aluno(a) (diálogo, avaliação e etc). Some estas afirmações às novas configurações territoriais dos grupos juvenis, a qual muitos jovens (sem envolvimento com práticas desviantes ou hediondas) são prejudicados simplesmente por residirem em territórios rivais de outros grupos de jovens.

Todas essas argumentações se corporificam no campo de trabalho da escola do LCC, pois no ano de 2010 a escola oferecia ativamente treze (13) turmas no turno da noite,

⁷³ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

em 2019 (antes da pandemia) a escola tinha três (3) turmas apenas e em 2021 a escola oferecia, no ensino remoto, três (3) turmas (1º ano, 2º ano e 3º ano) durante o turno da noite.

Percebemos que estes alunos(a) por si já constituem um movimento de Re-Existência por tentar concluir seus estudos. Encontrar meios para a superação desta realidade se torna primazia absoluta, pois segundo Freire (1989) “não existe nenhuma realidade que não possa ser transformada” pelo trabalho coletivo dos homens.

Foi diante desta realidade que nossa pesquisa foi realizada, a meio a tantos percalços de dores, ansiedades e de diferentes sentimentos que seguimos avançado na tentativa de enfrentarmos o momento pandêmico de cabeça erguida e cheio de esperança que tudo isso passará. No próximo item deste capítulo apresentamos como a concepção dos jovens se movimenta frente ao assunto: Juventude, Sociedade e Violência.

7.2 As Violências diante da percepção dos alunos(a) do LCC

Após uma boa recepção dos jovens participantes na entrada no campo, por todas as turmas, e que foi fundamental, para primeiro sentir uma energia positiva para os demais encontros, segundo para o trabalho de uma temática que permeia o convívio das relações dos alunos(a) e por último, e não menos importante, assegurar o quantitativo de participantes e sua devida autorização voluntária em participar do estudo.

Nesta parte do trabalho vamos apresentar as concepções e relações que as violências estabelecem dentro do cenário das juventudes e suas ramificações no contexto escolar. Esta ação é parte do módulo II⁷⁴ de nossa pesquisa e faz referência ao segundo encontro com os jovens participantes (2º ano manhã, tarde e noite). A partir deste momento vamos nos referenciar aos jovens da pesquisa como: Sujeito I, Sujeito II ou Aluno(a) (nas narrativas) e assim por diante em todos os itens deste capítulo, reiniciando a contagem para cada sub-item, assim, garantindo o anonimato completo dos participantes.

Foi de extrema importância diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos(a) sobre o relacionamento que a violência realiza com a juventude e os seus espaços de atuação. O conhecimento prévio é a condição “sine qua non⁷⁵” fundamental para estimular, organizar, incorporar e compreender a aprendizagem, que podem ser significativas diante de uma realidade.

⁷⁴ Ver Quadro 1 – Disposição dos módulos e Encontros no capítulo 2 desta tese.

⁷⁵ “Sine qua non” ou “conditio sine qua non” é uma expressão que se originou do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

A clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em um dado corpo de conhecimentos, em um certo momento, é o que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos nessa área, em um processo interativo no qual o novo ganha significados, se integra e se diferencia em relação ao já existente que, por sua vez, adquire novos significados fica mais estável, mais diferenciado, mais rico mais capaz de ancorar novos conhecimentos (MOREIRA, 2011, p. 26).

Para Freire (1989) gerar o saber parceiro é fundamental para romper com situações-limites e que isso seria possível por meio da partilha de conhecimentos de forma coletiva nas rodas de interface ou nos círculos de cultura, que para o autor devem ser extremamente dialógicos. Os círculos de cultura foi uma ferramenta potente em estimular uma reflexão crítica sobre a realidade vivida, pois através da dialógica os sujeitos partilham saberes em diferentes perspectivas diante de um objetivo comum.

A própria palavra círculo, apresenta-se no latim como “circulus” que significa “redondeza”, e este movimento permite a circulação dos saberes, tomando, retomando e até se configurando em novos sentidos, mas sendo ‘com sentidos’⁷⁶. Assim os “Os círculos de cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980, p. 28).

Brandão (2010) aponta a experiência de cultura popular (os círculos) como uma possível “forma” e “norma” para o trabalho coletivo. Pois o círculo de cultura se torna uma estratégia metodológica extremamente dialógica e pautada na dialética política-pedagógica da comunidade e escola, extraindo saberes que não foram previamente estabelecidos. Figueiredo (2007) sugere como estratégia para uma boa formatação de círculos de culturas a organização do mediador com a participação entre 14 a 20 pessoas e não mais que isso. Pois assim possibilita os jovens participantes um maior tempo para suas partilhas codificadas e decodificadas frente suas realidades.

Foi diante destes pressupostos que todos os encontros dos módulos desta pesquisa foram guiados em uma experiência remota de ensino devido à pandemia do COVID-19. Cabe salientar que o círculo de cultura digital ou remoto pode ser desenvolvido em diferentes realidades culturais como metodologia e sem ferir a mesma (ROMÃO, 2006).

Para as turmas dos três turnos guiamos o momento do círculo de cultura dialógico, de maneira virtual (goggle meet), tematizando o relacionamento que a violência faz com a juventude (ver cronograma do encontro no Apêndice C) com um vídeo inicial. Aqui se faz

⁷⁶ Aqui utilizamos o termo ‘com sentidos’ de SILVA, FERREIRA E SILVA (2021) de maneira conotativa em alusão aos pressupostos da teoria dialógica de Freire frente aos pressupostos pedagógicos e metodológicos do círculo de cultura.

necessário justificar o tempo de encontro devido a fins didáticos, cada encontro existiu um planejamento de 40 a 50 minutos de intervenção, pelos seguintes motivos: o tempo foi acordado com cada turma de forma coletiva; os alunos(a) já estavam acostumados com este tempo diante dos encontros remotos por aula; não tonar o encontro cansativo, assim extraíndo com maior riqueza seus comentários e respostas. Cabe salientar que existiram momentos que passamos um pouco do tempo acordado devido ao momento da discussão ou relatos, mas que isso também foi problematizado no encontro.

Este foi o modo de início dos encontros, que tinha por objetivo deixar os participantes mais a vontade e descontraír o momento, pois embora os alunos(a) fossem acostumados a utilizar as ferramentas remotas, falar em público e com um mediador recém-chegado, pode ser uma tarefa desafiadora diante deste assunto.

O vídeo apresentado problematizava a recepção e a produção de violência pelas juventudes fora e dentro do espaço escolar de maneira leve e um pouco descontraída, mas sem deixar a seriedade da temática de lado (logo após o vídeo foi disponibilizado em forma de link nos grupos das respectivas salas, para, se possível, todos terem acesso). Após o vídeo, abrimos o diálogo com as seguintes problematizações: O que é Violência? Violência Juvenil? Violência Escolar?

Nos comentários iniciais percebemos que os alunos(a) estavam fazendo um breve resumo do vídeo e que é normal pelo fato da sugestão de vídeo, mas logo a reflexão começou a corporificar seus relatos com o cotidiano vivido dos alunos(as). Kohlberg (1992) afirma que as experiências são pontos cruciais para o amadurecimento moral por meio das reflexões.

Desta maneira, os participantes começaram a refletir as diferentes manifestações de violência em seus cotidianos, como citado pelos participantes:

Sujeito I: “Violência pra mim é você não respeitar as pessoas, agir com preconceito e etc, com relação aos jovens, nos encontramos com a violência em todo os momentos, dentro e fora da escola, sabe. Nas ruas pessoas sendo roubadas, usando drogas, vivendo na rua, vivendo do lixo e na escola inúmeros transtornos desde problemas emocionais, de casa mesmo, até problemas com colegas e até professores. Eu acho isso” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, abril de 2021)!

Sujeito II: “Violência se materializa com as mortes das pessoas, aqui mesmo na comunidade, muitas pessoas jovens morrem. E é quase toda semana. O mundo das drogas é responsável por essa triste realidade. Os jovens têm que procurar Deus, ter mais oportunidades, aprender que a vida é mais importante. Tipo isso. Na escola, quando a gente estava no presencial, ainda no ano passado, no primeiro ano, eu não via muitas “paradas⁷⁷”, mas sei que existe. Tá ligado⁷⁸”(Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, abril de 2021)?

⁷⁷ Gíria comum nas comunidades carentes para se referir aos caminhos que a droga percorre, quer seja de vendas, uso ou outras demandas.

Sujeito III: “Violência é tipo, não só físico, saca? É tipo verbal, chamar o outro de “viado”⁷⁹. Assim, é tão comum que acho que nem é mais violência e na escola só o que rola é isso. As vezes nos grupos tem gente que se “queima”⁸⁰ por que eles “queimam”⁸¹ ou tem vontade de “queimar”⁸², sem preconceito, estou falando de maneira aberta. E isso aí eu acho que é violência. O povo me chama de “viado” direto, mas eu acho normal” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, abril de 2021).

Após este comentário do sujeito III o ciclo dialógico tomou ares em torno da temática preconceito de gênero, a qual os alunos ficaram inflamados e empolgados para falar deste tipo de preconceito, como podemos notar na resposta do sujeito IV:

“Animal”⁸³ só em você falar desse jeito já é um preconceito ou uma violência, não é por que você não liga para isso que outros não possam ou não devem ligar. Tá ligado? Essa galera sofre muito preconceito, e daí com um comentário assim, ficam ainda mais calado. Aqui mesmo na nossa sala. “Se liga doido”⁸⁴ (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, abril de 2021)!

Embora o sujeito III tenha iniciado sua fala chamando a atenção para as manifestações de violências ocorrerem não apenas de forma física, mas também de forma verbal, ele praticou um tipo de violência de orientação sexual, talvez pelo fato do preconceito está inserido no cotidiano de nossas relações. Nosso dever como educador e como pessoa é lutar contra qualquer manifestação de preconceito, seja ela qual for.

Veja, por exemplo, a pesquisa de Castro, Abramovay e Silva (2004) sobre “Juventudes e Sexualidade” que foi incentivada pelo ONU e UNESCO onde se verificou uma maior necessidade para se tratar desta temática de forma aberta e livre de qualquer preconceito. Pois em 14 capitais brasileiras, essa pesquisa revelou que 25% dos estudantes pesquisados não gostariam de ter um colega de classe homossexual (e que essas respostas foram majoritariamente emitidas por estudantes do sexo masculino). E as capitais que obtiveram maior índice de rejeição foram Fortaleza, Recife e Goiânia. Notem que temos duas cidades do Nordeste incluindo Recife e a cidade a qual esta pesquisa se fez.

O movimento “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam) que tomou todas as mídias e redes sociais do mundo em 2020 foi extremamente importante, mesmo em momento pandêmico, para enfrentar todos os tipos de violência (contra negros, homossexuais, mulheres

⁷⁸ Aqui percebemos que o aluno não estava mais à vontade para avançar no assunto, talvez pelo medo das possíveis represálias. Ele encerra com um gíria que remete ao entendimento do professor e do pesquisador, como se soubéssemos como todas essas relações ocorrem.

⁷⁹ Expressão usada na cultura cearense que indica pessoas homossexuais homens.

⁸⁰ Ficar ofendido.

⁸¹ Gíria que remete ao ato sexual de homossexuais homens.

⁸² Gíria que remete ao ato sexual de homossexuais homens.

⁸³ Gíria que quer chamar a atenção fazendo a comparação de seres humanos com animais irracionais.

⁸⁴ Gíria para chamar a atenção em forma de camaradagem.

e etc) e debater este assunto em múltiplos canais de comunicação. Este sem dúvidas foi um movimento que nos fez refletir sobre quais valores queremos para nossa sociedade.

E este debate chega até a escola como alternativa para visibilizar todas as manifestações de violências que podem comungar neste espaço formativo. Charlot apud Miriam Abramovay (2002, p. 69) nos ajuda a mapear um cenário para estas manifestações:

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. Incivildades: humilhações, palavras grosserias, falta de respeito. Violência Simbólica ou institucional: compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, o ensino com desprazer, a obrigação dos jovens a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, as imposições da sociedade que não saber acolher os seus jovens no mercado de trabalho, a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também a negação de identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. Entre tantas outras (CHARLOT apud ABRAMAVAY, 2002, p. 69).

Desta forma, notamos com o comentário dos alunos(a), que a temática da violência é percebida de forma real na realidade deles e que a maioria faz a associação com o valor do respeito ou empatia (podemos afirmar). No entanto, este respeito deve ser estendido diante uma via de mão dupla, a qual os jovens possam conhecer e reconhecer em suas relações.

Nesse conjunto de relações, as aprendizagens se fazem por partilha de saberes a respeito dos momentos vividos, assim, passando a estimular valores humanos (como os supracitados), compondo o painel de convívio do cotidiano extremamente axiológico e necessário como objetivo central da escola.

Um número cada vez maior de educadores de todo o planeta e várias organizações governamentais e não governamentais têm trabalhado sobre a forma de implementar a educação baseada em valores. É uma resposta à preocupação com nossas crianças e ao aumento da violência, do suicídio e do abuso de drogas em todas as sociedades (TILMAN; COLOMINA, 2004, in MATOS; NONATO JÚNIOR, 2006, p. 19).

Pois “não há educação sem valores, que esta não é neutra, uma vez que todas as escolhas e opções que fazemos são axiológicas, que não pode haver educação em valores sem doutrinação” (BARONTINI, 2009, p. 225). E cabe salientar que estes valores trabalhados pela instituição da escola, visa o respeito mútuo, a práticas inclusivas, democráticas, participativas e protagonistas, isso diante da política educacional a qual posta suas diretrizes.

Avançamos ao afirmar que o estímulo educacional a valores positivos pode gerar um movimento de ações que possam enfrentar as diversas situações de violências que possam se apresentar no cotidiano da pessoa envolvida e com aqueles que estão em sua volta.

Também percebemos uma associação entre a produção de violência ao consumo e vendas de drogas pelos alunos(a). Esta é uma realidade que adentrou o mundo vivido dos jovens e conseqüentemente se fez presente no cotidiano escolar. O Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2005) e as ações de saúde voltadas a este público têm incluído os temas violência, álcool e drogas, enfatizando o espaço escolar como estratégico para o enfrentamento destas situações.

A co-relação entre os eventos de violência com o uso de álcool e drogas, é potencialmente mais alto nas regiões de periferias das cidades, e que estas costumam apresentar dados elevados notificados (embora muitos sejam sub-notificados) pelas secretarias de segurança públicas sobre a violência física e fatal de muitos jovens, conforme aponta o CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas (2012).

Um levantamento realizado por este centro demonstrou que no Ensino Fundamental e Médio brasileiro, o uso de bebidas alcoólicas foi constatado em 65,2% dos alunos(a), cigarros por volta de 24,9%, energéticos ficando com 12,0 %, solventes ou seus derivados com 9,8%, maconha com 5,9%, ansiolíticos com 4,1%, anfetaminas tem 3,7%, cocaína por 2,0% e anticolinérgicos por 1,2%. Estes dados apontam ensino fundamental e médio.

A instituição de ensino deve fazer frente a este cenário, no entanto devem se esforçar para não imprimir um movimento de opressão e violência em suas relações, causando o efeito de ação e reação da violência, podendo afastar os alunos(a) do possível ambiente contrário a produção destas violências. No comentário abaixo dos jovens podemos aferir suas concepções sobre violência institucional ou de poder que possivelmente foi trazida de experiências passadas na sua vida escolar.

Sujeito V: “Tipo a violência pode ser produzida pela moral do professor, que indigna a gente, saca? Pela coordenação e sua hierarquia, essas coisas também podem ser causadoras de violência da própria instituição com a gente. As vezes colocam a culpa só na gente “chapa⁸⁵” e não se ligam que muitas vezes a gente só responde na altura certa. Acho que na escola as coisas devem ser tratadas na conversa, no diálogo como disse no vídeo, devem, mas no dia a dia isso não faz parte da escola total. Tá ligado! Tem professor que é de boa, mas outros.... vou te falar viu. Só em estar tratando isso aqui na aula, não são todos que fazem isso. Ainda bem que está no modo remoto, quando me sinto coagido, desligo a câmera e microfone e pronto. Falou” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, abril de 2021).

Sujeito VI: “Também tem o lance dos grupos, quando era presencial, se formava uma galera para “tirar⁸⁶” uma determinada pessoa. Aí isso aí é triste. Chega até dar briga mesmo de verdade. E tem o lance das facções que impedem você de muitas

⁸⁵ Gíria que remete a tratamento de coleguismo.

⁸⁶ Gíria utilizada para se desfazer da outra pessoa de maneira pejorativa.

coisas, posso nem falar aqui, vocês sabem” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, abril de 2021).

Observamos que os alunos(a) acima fazem uma reflexão sobre as estruturas de poder, e de maneira bem tímida, fazem apontamentos de como estas situações narradas podem afastar os alunos(a) do convívio escolar. Nestes depoimentos, percebemos diante dos aportes de Kohlberg (1992), sobre o estudo da moralidade (principalmente no High School), que estes alunos(a) possuem uma capacidade de reflexão diferente dos outros jovens, que pode estar ligado a suas experiências passadas e que são bastantes profícuas para a análise de situações (assim como mostra os dilemas de vidas dos questionários de Heinz e Joe⁸⁷ da teoria de Kohlberg sobre a interação com as situações de comunidades justas).

Beaudoin e Talyon (2006) afirmam, que as regras (rígida e inquestionável), a competição (entre alunos(a), estimulada pela instituição), a visão do aluno(a) como produto (quantidade em detrimento de qualidade) e as avaliações (em suas formas tradicionais), podem ser enquadradas como facilitadores para estimular certas manifestações de “bullying”.

Assim, de forma bem tímida o comentário dos alunos(a) autoriza a afirmação de Chauí (1999) a qual ela informa que existe uma contraposição entre violência, ética e poder. E que Arendt (1973) contribui afirmando de maneira enfática que existe uma oposição entre a violência e o poder. Vejamos melhor detalhamento sobre esta relação:

Não basta dizer que a violência e poder são a mesma coisa. Poder e violência se opõem; onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo, mas se a permitem seguir seus próprios caminhos, resulta no desaparecimento do poder. Isto não implica pensar no oposto da violência como sendo a não violência; falar em poder não violento é redundância. A violência pode destruir o poder, mas é totalmente incapaz de criá-lo (ARENDDT, 1973, p.132).

Como observamos, a violência pode se desencadear na instituição quando seu poder (hierárquico ou não) está sendo colocado a prova. Diante da luz dos autores dos capítulos 3 (versa sobre o cenário das juventudes), 4 (trata do ambiente escolar) e 5 (que remete a violência escolar), afirmamos que: a tendência ao aparecimento das sutis ou de forma bastante evidente de manifestações de violências é o desrespeito, pois a negação do Outro como Ser, viola a igualdade do direitos humanos, principalmente quando o espaço institucional potencializa práticas autoritárias.

Neste caso, falamos da instituição escolar, onde vimos no capítulo 4 desta tese que a escola deve ser um lugar democrático, participativo e inclusivo, bem diferente quando relações opressões dominam a instituição na forma de classe, neste caso gestores e

⁸⁷ Questionários que versam sobre dilemas de vidas em determinadas circunstâncias usados para amparar a teoria de Kohlberg frente ao desenvolvimento moral.

professores(a), sobre alunos(a) (BOURDIEU, 2006). A escola, por essência, já deveria enfrentar as formas veladas de violência social no compromisso ético e estético de diminuir o fosso das diferenças, no entanto Max Weber (2004) relata que se torna mais atrativo estimular uma relação de “domesticação do dominados”, neste sentido podemos potencializar a reflexão dos alunos(a) sobre a violência institucional, partindo da ideia de currículo que estamos colocando em prática, como a BNCC foi dialogada e construída para o projeto de nação, como as relações de ensino foram tratadas no ensino remoto (acesso para todos os estudantes? Equipamentos para todos? Formação para professores(as)?), para quem a educação básica está a serviço?

Aqui me remeto a Freire (1989) para afirmar que todo ato educativo tem uma intenção política, e que essa política deve estar bem definida evitando tipo de currículos ocultos⁸⁸. Essa ideia de violência, em que o indivíduo internalize os meios de sua propagação é um tanto quanto preocupante, pois a dominação dos oprimidos é histórica e Durkheim (1978) deflagra este tipo de relação quando relata “a educação da cidade não é a mesma do campo, a educação do burguês não é a mesma do operário”. E esta situação no ensino do Brasil vem sendo debatido durante anos, tivemos avanços, mas com a situação de pandemia voltamos a ficar alerta para os possíveis retrocessos.

Indicamos a efetivação da criação e uso do PP (Projeto Político) da escola, onde as práticas democráticas, participativas e inclusivas sejam diretamente proporcionais a todos que compõe este universo relacional. Outro fator é investir na formação continuada e qualificada dos docentes para que possam, principalmente em tempos remotos, corporificar práticas inclusivas e não violentas.

Estas sugestões são o ponto de partida, sabemos que o percurso é cheio de sinuosidades, porém o trabalho coletivo diante de uma política inclusiva pode se somar ao enfrentamento de violências geradas já no regimento da instituição e que assim como as fábricas, prisões e o exército podem gerar punição e repressão de corpos (comportamentos, sexualidade e etc) como alude Foucault (1977).

Para a professora Miriam Abramovay “a falta de respeito, a indiferença à presença do professor e a desconsideração pelo poder dos docentes na escola são pontos de tensão no relacionamento entre alunos(a) e professores(a)” (ABRAMOVAY, 2005. p. 106). E esse

⁸⁸ Silva (2003) informa que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

ponto de tensão fica amplificado quando, tanto os professores(a) e alunos(a), convivem com regras de punição sem diálogo comunitário.

Informamos que ao passo que os jovens expõem em público para diálogo estas questões de violência, em especial as que são camufladas pela burocracia das instituições, temos potencia de criar um novo Saber e disseminar reflexões para outras situações de violências. Evitando a ‘Violência da Palavra’, que chamo aqui da negação da expressão do outro, da fala, do depoimento, da narrativa, do diálogo e do embate no campo das ideias.

Diante do exposto, e escrevendo este trabalho na tentativa de ampliar a escuta das vozes da juventude que estão em situações de violências, abrimos o próximo tópico desta pesquisa com as narrativas dos jovens sobre suas experiências com as manifestações de violências dentro ou fora do ambiente escolar.

7.3 Enfrentando a Violência da Palavra⁸⁹: narrativas dos alunos(a) do LCC no enfrentamento das diferentes manifestações de violências

No item anterior observamos como se movimentava o conceito de violência e como esta se relacionava e se apresentava no conviver dos jovens. Foi extremamente positivo e significativo para o transcorrer da pesquisa identificar conceituação dos jovens, pois diante de suas percepções, ficamos curiosos para o encontro das narrativas. Por que com as narrativas, e a retomada de certas experiências, podemos compreender os motivos de tais conceituações.

Nesta seção da tese buscamos descrever as compreensões dos jovens colaboradores da pesquisa, por meio de suas narrativas, frente ao conjunto relacional que seu cotidiano se faz e refaz com as possíveis manifestações de violências. Para tanto, foi proposto no módulo dois (2) e terceiro encontro de nossa intervenção: “Narrativas e conversas sobre experiências de violências dentro ou fora da escola (nas mediações)”. Diante deste marcador foi possível colher, em caráter aproximativo, as experiências e reflexões dos jovens por meio de suas narrativas. Salientamos que esta análise das narrativas dos jovens faz parte de um contexto particular em detrimento do movimento constante que a vida nos conduz, por isso é ponto fundante afirmar que este movimento de desdobrou em um espaço remoto e no tempo-lugar representado pela pandemia do COVID-19 no primeiro semestre de 2021.

⁸⁹ Nesta tese nos referimos a Violência da Palavra como a negação da expressão do outro, da fala, do depoimento, da narrativa, do diálogo e do embate no campo das ideias.

Também faz-se necessário informar que o encontro estava disposto em três (3) momentos (ver Apêndice C), e que a parte destinada para as narrativas contava de 40 – 50 minutos. Passeggi (2011) aponta que o resultado reflexivo desta proposta pode, “situa o coletivo no centro de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia)” (PASSEGGI, 2011, p. 153).

Pelo fato de ser um tempo insuficiente para todos compartilharem suas experiências e por motivos pessoais, alguns alunos(a) optaram por enviar suas narrativas por meio de áudio, mediante o aplicativo de mídias sociais (WhatsApp). Assim, tornando esta parte do trabalho essencialmente vívida e potente para interpretar o relacionamento que as juventudes do LCC estavam fazendo, sentindo e agindo com o movimento das violências.

Com esse entendimento buscamos uma escuta cuidadosa e respeitosa das experiências dos alunos(a), aqui tratamos o conceito de experiência diante de Larossa (2001) que orienta a compreensão da experiência como aquilo que nos passou ou que estamos passando, e o que nos toca significativamente. E que esse tocar significativo, representa de alguma forma, uma espécie de aprendizagem vivencial, como relata Marie-Christine Josso:

O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnica e valores num espaço de tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 41).

Delory-Momberger (2008) afirma que quando contamos uma história experiencial, recriamos ou revivemos o momento vivido, uma vez que essa memória é matéria viva do nosso consciente ou pré-consciente. E que por muitas vezes esta narrativa se torna difícil de fazer pois ela nos faz retomar alguns sentimentos (como dor, raiva, tristeza e etc), por isso, por muitas vezes a narrativa se torna difícil de se fazer, principalmente com experiências traumáticas. Aqui, já expressamos nossos agradecimentos pela partilha dos jovens com suas experiências, pois sabemos que não são fáceis de falar. Josso (2004) avança ao afirmar que os relatos de experiências podem nos fazer refletir, e que o turbilhão desta reflexão gera algumas transformações no interior do ser, antes de se tornar visível ao outro.

“A reflexão sobre a construção da narrativa pode levar a um campo antropológico, ontológico e axiológico do ser” (JOSSO, 2004, p.41), a qual as narrativas de histórias vividas podem ser passíveis de estratégia metodológica de pesquisa. Neste sentido, nesta parte da pesquisa buscamos trabalhar com a sugestão de Lieblich, Tuval-Mashiache e Zilber (1998), onde orienta a análise da pesquisa frente ao conteúdo integral das narrativas, focando em seus

significados específicos (neste caso das manifestações de violência dentro ou fora da escola) da linguagem como prática social.

Notamos a riqueza que este tipo de estratégia pode alcançar nas palavras de Rubem Alves:

Nós, somos feitos de histórias, por isso que gostamos tanto de escutá-las, pois quando contamos nossa própria história voltamos ao passado e refletimos sobre as situações onde vivemos sentimentos do mundo – dimensão fundamental em educação, a do sentir. Também, quando escutamos a história do outro, realizamos estas mesmas conexões sinápticas e nos identificamos afetivamente, chegando até a nos apropriarmos da história do outro, modificando nosso olhar para a nossa própria história (ALVES, 1999, p. 167).

No entanto Dewey (1959) chama a atenção para o fato que nem toda experiência tem caráter educativa, podendo encontrar aquelas que podem produzir dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida e que muito frequentemente contribuem para a impossibilidade de experiências de alteridade.

É no sentido de enfrentamento das diferentes manifestações de violências dentro do campanário das juventudes, que a temática desta tese percorre as veias de nossa Re-Existência, possibilitando dar voz aqueles que foram oprimidos e potencializar a partilhar experiências caladas, trancafiadas no nosso íntimo ou perdidas nas nossas memórias. E por meio do círculo dialógico, impulsionar um saber parceiro, e possivelmente o inédito-viável, no encontro e reencontro com o outro, para que estes tipos de situações possam ser enfrentados por todos ao redor.

O início deste encontro para todas as turmas seguiu o cronograma (ver Apêndice C) estabelecido, a qual iniciava com as devidas saudações e após, começamos com a leitura de um relato sobre a violência de “Bullying” disposta pelo professor Rubem Alves (ver Anexo A) e descrita nesta tese no capítulo 5. A leitura foi feita como uma atividade inicial para deixar os alunos(a) mais a vontade e apresentar a seriedade do momento.

Após a leitura foi realizada algumas considerações sobre o assunto e logo após foi pedido aos participantes que estivessem bem para relatar alguma experiência que tivesse relações com as manifestações de violência. Esta foi a primeira turma que estávamos iniciando o encontro do módulo. Então um silêncio se fez, isso foi inusitado, tendo com referência o encontro anterior com as turmas, após uns segundos de absoluto calar, começamos a indicar alguns jovens mais participativos no encontro passado e no mesmo silêncio ficamos.

A partilha de experiências tão pessoais pode ser difícil para muitas pessoas, principalmente no modo remoto e para amigos de sala de aula. Também foi uma situação

inédita para nós, os pesquisadores, pois conduzir e mediar um tipo de situação dessa já é bastante desafiadora, some esta situação ao modelo remoto de encontro. Qualquer posição mais enfática poderia trazer sérias complicações para a relação com os jovens e conseqüentemente para a disposição de suas narrativas.

Para Gil (2012) o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não deve ser de maneira impositiva. Neste tipo de técnica empregada, os participantes devem se sentir bem para compartilhar suas experiências. Assim, a meio um silêncio generalizado, abrir “um rasgo neste silêncio” se fazia de maneira urgente, foi então que tivemos a ideia de convidar o professor regente da turma para partilhar alguma experiência sua com a temática proposta, e prontamente este se fez disponível para sua narrativa.

Sujeito I: “Bem, é difícil falar sobre isso. Mas é importante. Esta foi uma coisa que aconteceu que nunca contei para nenhuma pessoa, nem para minha mulher, nem para meus amigos mais próximos, nem para meus pais, enfim... Será a primeira vez depois de anos que vou falar de como fui perseguido na escola por uma garota mais velha. Ela me agredia verbalmente e até fisicamente quase todos os dias, como eu era menor que ela ficava indefeso, a professora não fazia nada, os outros colegas a ajudavam a me “aporrinhar⁹⁰”. Na época, eu não entendia por que aquilo acontecia, hoje eu acho que era por conta das minhas notas, da minha desenvoltura na sala de aula e etc. A professora não me ajudava, meus colegas não me ajudavam, então eu não contava para os meus pais, por que se eles fossem na escola eu tinha medo de sofrer mais. Essa situação, me gerou sentimentos ruins para esta garota, mas isso foi passageiro, por que logo ela saiu da escola e tudo ficou bem, porém se tivesse continuado e com o desenvolvimento da minha puberdade, certeza teria dado violência física séria, por que eu queria me vingar e me defender. Graças a Deus ela saiu da escola e nada de mais grave aconteceu. Mas o tempo que durou a perseguição, era como se todo dia eu fosse torturado. Eu não tinha vontade de ir para a escola, mas não podia deixar meus pais desconfiarem, enfim. Quando somos mais novos não sabemos como nos defender, hoje tenho filhos pequenos e fico bastante atento a este tipo de situação de violência na escola, sempre conversando com meus filhos e explicando que não devem aceitar nenhum tipo de incômodo na escola” (Professor (a), 37 anos).

Percebemos na narrativa acima que diferentes manifestações de violência se revelaram nesta cena e que algumas ações e atitudes reforçavam este movimento de violência e de “tortura” (como narrado pelo sujeito) ou de terror. Vamos tratar o assunto das narrativas em categorias de temáticas (E sim, no plural, narrativas). Pois, após a contribuição do docente regente da turma, os alunos(a) se permitiram a compartilhar suas experiências. Quase todos queriam falar ao mesmo tempo. Mas por conta do tempo destinado para o momento do dia, incentivamos os alunos(a) a enviarem suas narrativas em formato de áudio no privado da rede social “WhatsApp”. Esta didática de condução do encontro foi tão proveitosa que logo adaptamos para os outros encontros com as duas turmas restantes.

⁹⁰ Expressão que remete a incomodar.

Continuamos apresentando algumas narrativas que representaram, em forma simbólica, os sentimentos, os significados, os transtornos, as dores, os dilemas vividos e sentidos por todas as vítimas que sofreram e sofrem em silêncio por conta das violências. É importante destacar que o trabalho de escuta e transcrição dos depoimentos dos alunos(a) foram provocadores de um turbilhão de sentimentos, principalmente de indignação que foi combustível para o aprontamento desta tese, no sentido de revelar, denunciar e disseminar as diferentes formas que a violência se relaciona no cotidiano das juventudes e oferecer apontamentos prospectivos para seu enfrentamento.

Sujeito 2: “Eu achei muito importante você trazer esse tema pra escola, pra uma aula, porque “bullying” prejudica muito. Eu tava pensando sobre isso esses dias, aquele texto que você leu veio em boa hora pra mim entender algumas coisas. Eu já comecei a sofrer “bullying” acho que assim que eu entrei na escola, eu não sei se era creche ou se eu tinha tipo pulado a creche, mas tinha começado logo né na escola, Deus eu sei que eu era pequena e uma menina começou a implicar comigo ela. E acabou que a professora também começou a implicar comigo. Um dia ela, a menina, derrubou um biscoito no chão e ela disse que foi eu que derrubei para a professora. E a professora, é... com alguma coisa na mão, hum... não me lembro bem, ela tipo fez um gesto como se fosse me bater eu acabei pegando um biscoito no chão e engolindo. Aí também, é... tinha outra menina com mesmo nome que o meu também e... Aí, em um dia trocaram nossas pastas, por que era uma pasta escolar com a mesma cor amarela e acho que o mesmo nome, e ela, a professora e todo mundo estavam falando que eu tinha roubado a pasta dela, eu não entendi, então ela me tirou da sala e eu fui pro pátio né. E quando eu estava no pátio uma mulher, acho que sem querer tacou a lixeira na minha cabeça, mas acho que não tinha como ser sem querer, por que a lixeira tava era longe, e eu sempre pedia para o meu pai me tirar daquela escola, por que minha mãe não tirava. Aí... até que um dia ele tirou, por que meu pai sempre foi de me ouvir. Como eu sempre pensava qual era o motivo, eu pensava se era racismo né, mais minha mente, minha mente sempre se conformava por que tinha outra pessoa negra no grupo né, no grupo de agressores, e eu ficava pensando: deve ser racismo não né, por que tinha uma negra também? E quando você leu o texto na aula né, e aí falou né, que, que eles procuravam a vítima que não saberia se defender, e eu não sabia me defender, então acho que elas viram isso em mim, é... acho que foi isso. Quando eu fui pra segunda escola eu fui fazer o jardim né, que esse é um jardim um jardim dois e eu acabei sofrendo “Bullying” de novo. Era no recreio né, e cinco meninas me cercavam e ficavam batendo na minha cabeça... *(pausa de silêncio)*... E tinha dias que elas falavam: bora dar dois murros na cabeça dela. Ou então um murro né, era por dia que cada uma dava um murro. E eu sempre pensava na minha cabeça que um dia eu ia revidar, né. E que um dia eu ia conseguir, que elas não batessem na minha cabeça, e que iria sair correndo... Mas não era assim, eu ia, elas batiam e eu voltava pra sala. Eu fui muito assim de falar para as professoras mas elas não fazia nada. Ela, elas diziam que era coisa de crianças mesmo... eu ficava quieta e sempre fui de ficar refletindo, por que eu queria saber qual era o motivo da pessoa está agindo assim, como uma pessoa ruim. E tinha outra menina que os pais dela era de brigar muito, eu acho que ela via isso e repetia o comportamento.

A menina da primeiro da troca das pastas, que eu falei que o nome dela era parecido com o meu e a mesma pasta que que até a cor era igual, ela é negra então pensava que não era racismo né, porque... mas o resto, todos os outros alunos eram brancos. Quando eu fui pro primeiro ano do fundamental eu tava até com medo sabe de entrar na sala, minha mãe teve que que ficar me segurando na porta. Ainda bem que a professora era muito legal, e aí eu sofri “bullying” de novo e na minha sala tinha mais meninos. E no dia eles, eles esconderam boneco nas minhas coisas. E daí a professora pediu pra gente revistar nossas bolsas e... eu não, não encontrei o boneco

nas minhas coisas né acho que estava escondido no meio dos livros. E aí eu só achei ele quando eu cheguei em casa, aí eu acho que eu taquei fogo no boneco (risos). Porque eu sempre fui assim de esconder coisas que, de me livrar de coisas que me trazem memórias ruins e pois é, neste dia eu não fui acusada de roubo, ainda bem. É essa foi a coisa ruim do dia, mas ainda bem que a professora dessa turma era muito legal e não aconteceu mais nada.

Segundo ano e terceiro ano né, é... foi tranquilo, e aí acabou chegando na hora de trocar de escola eu fui eu fui pra uma escola que tinha do quarto ano ao nono ano. E... no quarto ano eu eu tinha muito piolho e eu acabei encontrando também uma menina ruim ela me ameaçava, ela dizia que se eu não fizesse o que ela mandava, ela ia contar pra todo mundo que eu tinha piolho e eu morria de medo do que as pessoas pensavam sobre mim. E, e... essa escola já tinha muitas pessoas não era que nem a outra que só tinha criança. E... pois é... e isso durou muito, essas ameaças duraram muito. Eu até cheguei a contar para minha mãe aí minha mãe foi lá tentar resolver, e... aí ela falou que, que a mãe dela ia bater no na minha mãe. Mas eu não fiquei com medo porque eu sei que minha mãe sabia se defender. E pois é, ela acabou indo para outras salas né tipo quinto ano, quarto e sexto ano, sétimo... mas o piolho chegou a sair da minha cabeça, mas ela não saía da escola. E... Pois é, ela chegou a discutir comigo, e eu me tremo toda quando alguém discuti comigo, eu sei que era só ameaça, mas ameaça dói muito, você fica se sentindo, não sei, um prisioneiro né, você tem medo de fazer outra coisa que a pessoa não goste. E chegou um dia que eu estava em uma sala que era cheia de gente que, eu não sei explicar muito bem como eram essas pessoas, mas a maioria era ruim, não sei... e teve um dia que o menino tacou uma bolinha de papel em mim tão forte que eu me senti humilhada e... pois é, mas ainda bem que eu tinha um amigo lá e aliviou e além de lidar com coisas na escola, eu tinha que lidar com coisas aqui dentro de casa, por que o meu irmão que é filho só as minha mãe, ele sempre me diminuía, ele sempre foi autoritário. E pelo sétimo ano, pelo sexto ano, parou né o “bullying” e eu sempre pedia essa menina não cair mais da minha sala né, eu pedia pra Deus, mais só que ela voltava pra minha sala sempre e aí desde o sétimo ano nunca mais vi ela, ainda bem. No oitavo ano chega eu fiquei aliviada, graças a Deus que ela não caiu na minha sala. E também eu encontrei amigos né, a minha amiga que ela também é daqui da rua. E ela. Ela estudava, começou a estudar no mesmo turno que eu, e ela me defendia, então eu fiquei em paz né, e eu consegui estudar bem direitinho e tal⁹¹. E aí eu via violência, mas não comigo, com outras pessoas porque, porque quando era no final da aula tinha péa⁹² do lado de fora da escola e teve um dia que chamaram até a polícia pra defender um menino que tava apanhando. E a professora era muito de perguntar tipo no nono ano.

Mas como o “bullying” se foi, ainda ficaram as feridas do “bullying”, que é, eu sempre olhei pra baixo, que eu sempre me sentir diminuía, eu tenho um vergonha de falar, eu não levo minha fala sério eu. Eu... eu não consigo me defender e todas essas feridas eu não sabiam nem olhar pra elas e se algum dia gente for para médio né, ensino médio. E acabei aí, para ir uma escola profissional, que ela é muito pesada né, escola profissional que tem um monte⁹³ de coisa, monte de matéria e tem que entregar tudo quase na mesma hora eu acabei ficando muito triste e muito isolada e veio né essas coisas. As coisas que me aconteceram, é eu só conseguia pensar nisso, nas feridas né eu só conseguia pensar nisso. E nessa escola tinha que fazer é muito apresentação e como a gente tinha que estudar pra monte de matéria as vezes eu não consegui estudar para uma apresentação, e teve dias que eu sumir é pra apresentar e querem grupo né sempre e eu não eu não sabia. Não sabia o que falar e você estava na parada eu me sentir humilhada e a que eu acabar vou lembrando né das coisas que eu passava antes e o segundo dia que nas férias né eu acabei ficando com depressão, eu não sei se eu fiquei com depressão, porque eu não tenho laudo né, eu não fui no médico. É eu não fui no médico, mas eu passei as férias toda chorando, não conseguia nem me levantar, só ficava pensando nas feridas o quanto eu me sentia. Quanto o quanto eu me sentia importante né e... Quando eu fui para o ensino

⁹¹ Gíria que remete a continuidade de algum assunto.

⁹² Gíria nordestina que remete a briga (violência física).

⁹³ Gíria que remete a quantidade de muitas demandas.

médio eu não gostava de nada em mim não, eu me sentia humilhada só em andar sabe, eu não eu não me sentia nada eu não, não gostava de mim, e... pois é. Isso também ajudou pra mim sair desse escola, aí minha mãe me tirou de lá e eu fui pra escola vizinha lá, e lá era muito bom ela, eles me ajudaram muito, me ajudaram a passar nas disciplinas. Em algumas coisas também eu não conseguia fazer apresentação também e eles deixaram passar, o que era um trabalho que pareceu um outro, que eu fiquei com trauma. Eu vou contar... eu fiquei com trauma nessa escola profissional, que, por que, como eu não falava muito eu acabei, era 45 alunos, e sempre era separados em grupos de cinco né, e era sempre tarefa em grupo e as meninas do grupo eram amigas, e só sobraram três pessoas, que era eu e dois meninos, e elas não deixavam a gente participar, e a gente ficou excluído até no grupo de whatsapp elas colocavam elas como administradoras e não deixava a gente falar e... no dia da apresentação foi só humilhação, só humilhação mesmo né, e eu não comi direito, sempre eu tinha transtorno alimentar e eu não comi direito e eu não sabia o que falar, no dia foi muito ruim mesmo. Aí, pois é, eu fiquei com esse trauma de apresentação, e quando eu fui para essa escola vizinha eles deixaram que eu não fizesse apresentação, por que eu chorava só de ver os outros se apresentando, e quando foi no dia da minha apresentação, eles deixaram que eu não fizesse apresentação, e acabei passando no primeiro ano. Quando foi para o segundo ano, agora né, eu fui para o Liceu. Aí nesse ano eu acabei nessa escola, e entrei no Liceu que eu queria muito entrar, por que tipo era só um turno, e também eu não precisava comer a comida da escola né. E... quando eu fui para o Liceu eu sei que eu sentia muita vergonha, e eu sei que lá também uma escola muito boa, gostei muito. É... pois é, eu acabei repetindo né, porque eu passei a pandemia só pensando nas coisas que me aconteceram porque eu estava com depressão né eu acho. Eu tentei até ir em um psicólogo, mas a clínica que eu achei ela era muito ruim, porque eu tinha que ter que esperar muitas horas pra ser atendida e também muitos dias para ser chamado lá, e pra gente poder ir lá. E eu acabei desistindo né no psicólogo, eu também já fui muito no médico da cabeça também e eles acabaram rindo do que eu sentia, eu já fui em um cabeça para saber só sobre enxaqueca e... Ele, ele disse, ele, ele não levou a sério minha dor de cabeça e falou que era piolho. Essas clínicas do centro que que, eu não sei, é que o atendimento não é muito bom. É muito áudio né? Mas é por que como o Bullying me afetou tanto, como afetou minha vida eu tive que contar cada parte do que eu passei sabe né. Pois é, que bom que você está fazendo isso na escola por que pode ser que alunos sofram violência e acabem como eu acabei, marcados para o resto da vida. Eu, eu falei no começo né, que que eu estava pensando sobre o “bullying” e agora né, porque, porque eu estava pensando em ir para um supletivo, pra mim acabar logo com a escola, mas só que sempre pensei quando eu pular de escola e escola eu pensava que eu ia encontrar os meus agressões né. E ele sempre dá um medo porque eu não ia saber me defender. E... eu queria acabar logo né, todas as séries do ensino médio né, eu queria ter logo o ensino médio completo para eu ter que ir mais para a escola. É, mais o Liceu é um lugar bom, dar certo eu ficar lá. Agora eu estou tendo atendimento com psicólogo, ela eu achei um grupo no Instagram, quando já estava quase desistindo, eu achei um grupo no Instagram que o nome do grupo é _____ ele, eles são de São Paulo. É on-line né e é pago, mais meu irmão está podendo pagar e elas e eu e a psicóloga né tamo conversando e ela estava vendo as coisas que eu tenho mais dificuldade, e tamo tentando consertar eu vou conseguir superar. E... Psicólogos online, é 55 reais por sessão e é uma sessão por semana. É sempre pago no fim do mês, a soma das sessões. E eu vou ter atendimento com psiquiatra também presidencial pra vê se preciso de remédios. E é isso.... espero ter ajudado” (Alun@, 18 anos).

Ao ouvirmos, lermos e transcrevermos esta narrativa ficam impossíveis não fazer sentir-se no mesmo local de fala, principalmente quando habitamos o mesmo espaço de convívio. E como já citado, cada palavra e cada momento da história nos transporta para o momento vivido do outro, provocando um turbilhão de sensações e sentimentos frente as

experiências citadas. Um dos sentimentos gerados por estas sensações foi a indignação pelas injustiças sofridas, e estes sofrimentos, por tantos e tantas pessoas que são invisibilizadas todos os dias no nosso contexto escolar. Ouvir e transcrever o relato nos faz refletir nossa prática diária como docente e perceber como nossas ações impactam a vida dos estudantes de maneira tão profunda.

Esta narrativa partilhada pelo sujeito 2 denuncia a fragilidade, praticamente em todos os níveis da educação básica, com omissões ou com produções da própria violência. Ler este relato nos revela o quanto nossas atitudes (como docente ou como pessoas) podem marcar profundamente a vida de cada estudante, produzindo diferentes traumas em cada pessoa e o tratamento especializado com a ajuda de psicólogos pode ajudar a amenizar alguns traumas.

Na partilha experiencial podemos observar diferentes situações provocadas pelas manifestações de violência, como: medo; silêncio; vingança; depressão; ansiedade; impotência entre outros sintomas e que foram se estendendo e se ramificando com o passar do tempo. Seus efeitos foram danosos de forma múltipla e composta para o convívio social, para as aprendizagens, para a saúde mental e entre outras valências. Por isso, o enfrentamento de todos os tipos de violências se faz extremamente necessário, e para isso, julgamos como primeiro passo para tal enfrentamento o repúdio sobre a Violência da Palavra.

Assim, esta tese se fez com esse compromisso, diante da citação – A Máquina do Tempo de Rubem Alves, no início da tese, de oferecemos as narrativas das juventudes e seus desdobramentos como forma potente para denunciar as formas de opressão, ativar a reflexão de toda a comunidade da educação básica, da educação superior, de toda sociedade e por último apontar caminhos para enfrentamento das violências. Saber que cada pessoa pode ser um agente ativo para tal fim, pode ser um dos caminhos de militância para ajudar a evitar a frequência dessas situações, como narrado pelo sujeito 2.

Esta experiência vivencial se corporifica em cada aluno(a) nas relações do dia-a-dia, este foi um exemplo narrado e que pode ser transportado para o inúmeros outros que estão sendo negados de Ser (em silêncio). Traumas que são trancafiados no íntimo, gerando feridas e cicatrizes profundas, com percebemos no depoimento. Estas feridas e cicatrizes necessitam serem tratadas, também como vimos na narrativa, e estar preparado para ajudar no tratamento destas se faz um compromisso social.

Sem dúvida trabalhar o “Sentido dos Sentidos” (JÚNIOR, 2009) para tal fim se torna uma primazia absoluta. Fazer “Sentir” principalmente em uma época de pandemia do COVID-19 é essencial para Re-Existência do humano em cada um de nós. Com isso,

avancamos ao apontar o caminho para a formação permanente de professores (a) diante desta temática, como estratégia de enfrentamento das violências no ambiente escolar.

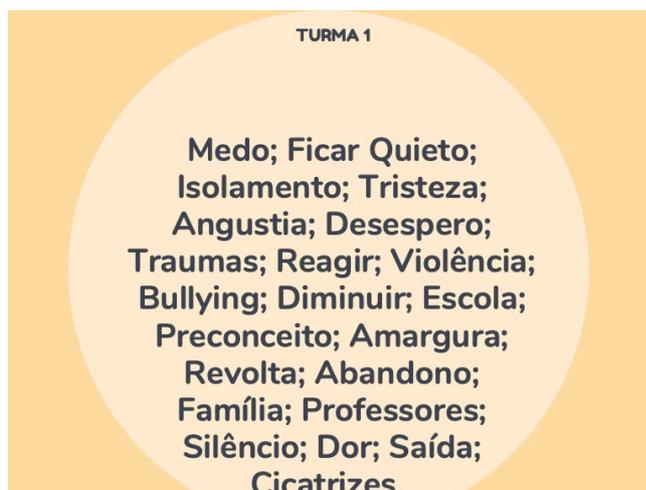
Para a continuidade analítica da transcrição das narrativas⁹⁴, e garantindo a uniformidade do seu espaço e tempo narrado, realizamos o enquadramento de temáticas em categorias como sugerido por Minayo (1998), as quais seguimos todas as etapas de interpretação dos dados: ordenação dos dados; classificação dos dados; e análise final. Pois, “O tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 93).

As transcrições dos depoimentos foram realizadas seguindo tais orientações, assim sendo potente ao extrair as significações de cada depoimento. Após essa etapa começamos a fazer a análise de categorias como sugerido por Minayo (1998) a qual orienta: "descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado". Esta técnica permitiu o manuseio dos relatos de forma objetiva, visando às unidades categoriais, onde isolamos os elementos sobre as experiências dos jovens diante das manifestações de violência e por diante a organização das mensagens dos alunos(a) em categorias.

Na tabela abaixo podemos notar quais foram as palavras, mas presente nas narrativas dos jovens colaboradores:

⁹⁴ Buscamos analisar os dados aproximando ao máximo seus significados diante do enquadramento temático.

Quadro 3 – Palavras Geradoras das Categorias de Análise (Turma 1)



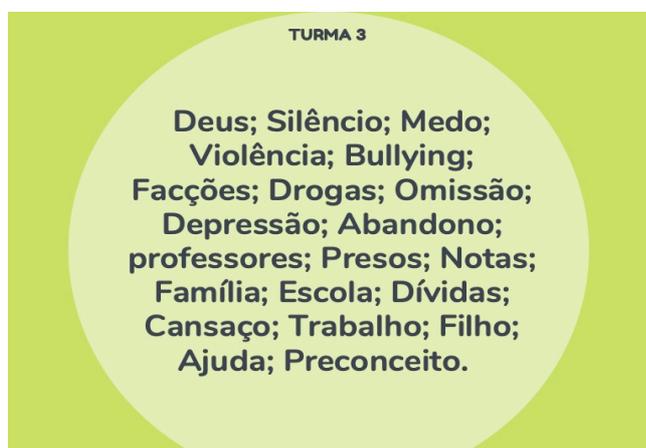
Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 4 – Palavras Geradoras das Categorias de Análise (Turma 2)



Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 5 – Palavras Geradoras das Categorias de Análise (Turma 3)



Fonte: Dados da Pesquisa

Nem sempre formular categorias a partir dos dados coletados é simples, no entanto Silva (2011) afirma que uma das relevâncias desta metodologia é a tomada para o ponto de partida frente aos problemas reais, a reflexão sobre os mesmos e, diante destas reflexões, ser potente para superar algumas situações-limites. Assim, os próximos itens desta tese, dialogam com as seguintes categorias: Silêncio, Medo e Omissão – Indicadores que avigoram o movimento das violências; Alunos(a) frente ao Bullying e CyberBullying – Uma relação de vigilância constante; Família e Escola – Uma união potente para o enfrentamento da VE.

7.3.1 Silêncio, Medo e Omissão – Indicadores que avigoram o movimento das violências

Iniciamos esta seção temática das narrativas com alguns relatos dos jovens sobre as questões relacionadas ao silêncio, medo e omissão na produção das violências no cenário das juventudes. Crianças, adolescentes e quaisquer outras vítimas de violência (física, verbal, racial, entre outras) devem ser incentivadas a expor o problema e não banalizar ou silenciar tais ações. Para Abramovay, Castro e Silva (2004) o silêncio ou omissão (ativa ou passiva⁹⁵) são agentes que potencializam o número de vezes que o ato ocorre, como também a intensidade que das atitudes.

Vejamos um fragmento da narrativa do sujeito III:

[...] Todo dia que eu saia para ir para a escola era uma coisa muito ruim, mas quando eu chegava em casa era muito bom. E pensar em voltar no outro dia... tinha dias que eu até chorava. Os dois meninos da minha sala me batiam, me “esculhambava⁹⁶”, me chamava de “bicha⁹⁷”, queriam me arrastar para o banheiro da escola. Mas nunca conseguiram. Eu só usava o banheiro de casa, quando saía e quando chegava. E tudo isso, eu não tinha coragem de contar pra ninguém, nem meus pais, nem meus irmãos, por que iria ser mais confusão. Eu tinha e ainda tenho muito medo deles, morro de medo de encontrar eles na rua. Meus amigos de sala ficavam era rindo, achando normal, e se eu falasse algo para os professores, aí que eles faziam mais coisas. Mas ainda bem que isso não durou muito, por que esses garotos saíram da escola, eles “se envolveram sabe⁹⁸”? Aí pronto, ficou tudo na paz, era como se tivessem tirado um peso das minhas costas, sabe? [...] (Alun@, 16 anos).

⁹⁵ Existem alguns agentes frente as situações de violências (que podem ser chamadas de ‘testemunhas’), que não têm envolvimento direto com a ação, mas podem ter um envolvimento indireto, sendo, por muitas vezes, uma das chances reais que a vítima tem de ser salva. Como? Por exemplo, os agentes passivos presenciam tal ato de violência e calam-se, se omitem diante das cenas, por medo de se tornarem vítimas ou simplesmente porque acharem que a situação não lhes diz respeito. Os agentes ativos em casos omissos atuam dando apoio ou incentivando os agressores.

⁹⁶ Gíria para ofensas.

⁹⁷ Gíria pejorativa com referência a homossexualidade.

⁹⁸ Aqui o sujeito revela que os alunos se envolveram com grupos que dominavam a comunidade.

Podemos aferir do exposto do sujeito III que o silêncio predominava por medo de falar, medo de expor a situação, e observamos inúmeras semelhanças diante dos depoimentos dos jovens I e II. O fato de não falar era intrinsicamente ligado ao medo das situações ficarem mais intensas. E sem perceber isso era o que acontecia, pois, os agressores não ficavam satisfeitos e intensificavam suas maldades.

Segundo Assis (2010), no geral as vítimas não reagem as intimidações e tampouco pedem ajuda (neste caso aos colegas, aos professores(a) e aos pais). Eles realizam o comportamento de fuga, por profundo medo e se submetem ao movimento violento empregado (por exemplo, entregando a merenda ou o dinheiro). Este tipo de atitude pode enaltecer, alimentar e fortalecer o comportamento dos agressores.

Assis (2010) ainda traça de forma geral, um perfil das vítimas dessas manifestações de violência dentro do ambiente escolar, sendo pessoas tímidas, introvertidas, isoladas, com dificuldade de estabelecer um bom relacionamento social com os colegas, baixa estima da sua imagem, entre outros fatores. Torna nítido que existem inúmeros outros fatores que podem ser apontados, mas entendemos que Assis (2010) estava querendo contribuir com o enfrentamento da violência escolar, e mapeou alguns cenários gerais que podem se repetir em outros espaços.

Aqui avançamos em apontar, diante de nossas pesquisas (ver Revisitando Algumas Cenas), que a família pode ser o remédio mais profilático para este tipo de situação na escola ou fora dela. Manter um diálogo aberto e esclarecedor com os filhos pode ser a tônica necessária para se evitar inúmeros traumas. Sabemos que as situações de vulnerabilidade sociais são múltiplas e complexas, e que as políticas públicas para a juventude são escassas no Brasil (Abad, 2010), no entanto, voltamos a afirmar que a instituição família tem um papel essencial para no enfrentamento da violência.

Também foi possível observar nos relatos, que a omissão dos professores(a) frente as manifestações de VE foram altamente nocivas para as vítimas, pois esta ação além de autorizar tais práticas, também reforçam comportamentos preconceituosos e violentos. Essa posição contrasta com a missão da escola e compromisso dos docentes para a formação de humanos. Podemos observar estas questões na fala do sujeito IV:

“Então... vou dizer aqui uma coisa que aconteceu comigo. Foi assim, na escola tinha uns colegas de sala que ficavam falando mal das minhas pernas, por que elas eram muito finas, ficavam me chamando de perna de pau, perna de varetas, ficavam me perguntando como eu conseguia me equilibrar? Essas coisas. Eu falava para os professores, mas eles nunca davam atenção, tinha uns que brigavam com os meus colegas, mas a maioria não. E todos ficavam rindo, até eu ria as vezes. Não que eu achasse bom, é... você fica meio sem chão saca? Tipo, você entra na sala, uma

pessoa fala “merda⁹⁹” e todo ficam rindo. Macho¹⁰⁰, isso é muito ruim, a vontade mesmo era detonar todo mundo, inclusive os professores. Por que tinha uns que, tipo ficavam rindo, disfarçavam, mas eu sei que ficavam. Muitos podem achar isso uma besteira, mas pra mim não era “má”. Eu ficava puto. Mas daí as coisas foram piorando, até que começavam a tentar me agredir, tipo eles diziam: vamos ver se essas varetas quebram?... e tentavam me chutar. Até que em uma hora, fui obrigado a me defender de maneira violenta, sabe? Não era para eu ter feito isso, meu mestre me puniu na academia, fui suspenso, fui castigado em casa. Mas ninguém levou a sério o que eu passava todo dia. Aguentei vários meses, de verdade, eu juro que tentei. Aí quando eu me defendi parece que todos ficaram contra mim e a favor daqueles “putos¹⁰¹”, aqueles “arrombados¹⁰²”... se eu soubesse que iria receber todas essas punições, principalmente na academia, eu tinha colocado para a F¹⁰³ logo. Poucos professores puniram por mim, e só não fui expulso da escola por que essa foi a minha primeira ida a coordenação. Má, da muita raiva só de lembrar, aqueles (palavrão), ficaram como vítimas e para a escola toda eu passei a ser o vilão. Isso aí é “foda¹⁰⁴” meu irmão. Mas tipo, depois disso, nunca mais esses baitolas¹⁰⁵ nem olharam pra mim. Quando eu voltei da suspensão, baixavam a cabeça e depois um pessoal quis ser meus amigos e ganhei um monte de amigas gatinhas no insta e no meu Whats. Parece que fazer o errado é melhor e vantajoso, quem não tem orientação se perde mesmo. Ainda bem que meu mestre do Jiu¹⁰⁶, me alertou de tudo que iria acontecer, ele me puniu, e até acho que foi muito severo, mas foi importante. Hoje vejo como fui extremo, era para eu ter apenas ignorado e contato para meu verdadeiro professor, não aqueles caras da escola. São uns merdas mesmo. Bem essa foi a única vez que aconteceu esse tipo de coisa comigo, por que quando eu cheguei no Liceu, todos me conheciam e são bastantes parceiros. Tenho amigos do Liceu que treinam comigo, outros que vão me prestigiar nos campeonatos de jiu. Me sinto bem aqui, se eu tivesse sempre estudado aqui, não teria atrasado minha graduação no Jiu. E eu sei que você sabe muito bem o que é ser punido no Jiu, me falaram aqui na escola que na sua época você foi punido ainda mais severo pela sua equipe e pelo seu mestre. Mas ele só queria seu bem, mas é “foda¹⁰⁷”, você tá “puxando o gás¹⁰⁸”, dando seu melhor, construindo seu “jogo¹⁰⁹” no tatame aí volta tudo novamente. Mas é isso mesmo negão¹¹⁰ vamos para cima, luta só no tatame. Essa parada que você tá fazendo é massa, você teria sido um ótimo mestre. Valeu” (Alun@ 16 anos).

Percebemos que o aluno(a) por inúmeras vezes tentou falar com os professores(a) sobre o que estava acontecendo. No entanto não encontrou ajuda, notamos que algumas situações narradas reforçaram as atitudes dos agressores, também observamos que as ações violentas foram se intensificando e o nível também foi aumentando. Na narrativa do sujeito observamos a reflexão do aluno(a) frente aos seus docentes e que faz a distinção entre “verdadeiro professor” quando fala do seu mestre das artes marciais e “aqueles cara” remetendo aos professores(a) da sua escola.

⁹⁹ Gíria que revela uma expressão pejorativa.

¹⁰⁰ Gíria nordestina que denota continuidade no assunto.

¹⁰¹ Gíria no sentido pejorativo.

¹⁰² Gíria pejorativa ligada a prática do ato sexual homossexual masculina.

¹⁰³ Gíria das artes marciais que significa agredir o oponente de maneira eficiente e tirando a consciência.

¹⁰⁴ Gíria neste momento empregado para algo ruim.

¹⁰⁵ Gíria pejorativa com referência a homossexuais homens.

¹⁰⁶ Gíria que faz menção a arte marcial Jiu Jitsu.

¹⁰⁷ Gíria que remete a algo ruim.

¹⁰⁸ Gíria que remete estar bem preparado, fisicamente e mentalmente.

¹⁰⁹ Gíria que sugere a forma de lutar.

¹¹⁰ Gíria comum no Jiu Jitsu da região que remete a cumprimento cordial.

Se extrairmos pontos semelhantes nas histórias narradas podemos encontrar situações bastante semelhantes, como por exemplo, na narrativa do sujeito II deste tópico:

[...] E acabou que a professora também começou a implicar comigo. Um dia ela, a menina, derrubou um biscoito no chão e ela disse que foi eu que derrubei para a professora. E a professora, é... com alguma coisa na mão, hum... não me lembro bem, ela tipo fez um gesto como se fosse me bater eu acabei pegando um biscoito no chão e engolindo [...]. [...] Aí, em um dia trocaram nossas pastas, por que era uma pasta escolar com a mesma cor amarela e acho que o mesmo nome, e ela, a professora e todo mundo estavam falando que eu tinha roubado a pasta dela, eu não entendi, então ela me tirou da sala e eu fui pro pátio né [...]. [...] Eu fui muito assim de falar para as professoras, mas elas não fazia nada. Ela, elas diziam que era coisa de crianças mesmo...[...]. [...] Ainda bem que a professora era muito legal [...]
(Alun@, 18 anos).

Podemos entender que os alunos(a) conseguem fazer a distinção dos professores(a) que ajudam para aqueles que não ajudam. Isto se torna óbvio para os alunos(a) e nítido nas suas narrativas. A qual a omissão do docente em fechar os olhos para o problema pode entregar a vítima a própria sorte, onde poucas encontram êxito em sair dela e muitas ficam marcadas por traumas. Os educadores têm um papel fundamental para estas situações; ouvir, acolher e combater tais atitudes são ações, extremamente, valiosas neste processo.

O medo também pode existir nos docentes e segundo Assis (2010) isto pode acontecer devido ao medo de se expor às consequências adversas oriundas de outros alunos(a), ou da família do aluno(a), ou ainda dos grupos formados fora dos muros da escola. E quando o docente vai para casa, ao sair da escola, se torna a vítima da vez. Outros consideram a violência familiar um assunto que diz respeito à esfera privada da família, não cabendo à escola a ação de notificar.

No tocante desta temática, queremos salientar que em diferentes projetos do LCC (linguagens e códigos; ciências humanas e exatas), estes procuram aproximar as famílias do corpo funcional da escola como a culminância de projetos no sábado, caminhadas da paz, camerata aberta para comunidade e etc. Estas ações procuram reduzir o fosso entre famílias, professores(a) e gestão.

No entanto, Assis (2010) alerta que o treinamento ou uma formação inadequada pode ter relação direta para a não notificação de situações de VE. Ela ainda continua informando que as experiências negativas, com notificações anteriores, as quais não resultaram em tratamentos adequados, são desmotivadores para tal empreitada.

Aqui também queremos trazer para reflexão a violência que o professor(a) é submetido e que por muitas vezes contribuem para esta situação apresentada, como: inexistência de uma formação continuada por meio das administração pública ou privada;

inexistência de um amparo de segurança física e psicológica para o profissional trabalhar; inexistência de estrutura digna de trabalho (salas lotadas, quentes, sem materiais, salários precários fazendo o docente trabalhar três turnos para sustentar sua família, desmonte da educação públicas e entre outros fatores estruturais); inexistência de uma equipe multidisciplinar na escola; inexistência de uma idealização e implementação pedagógica e entre outros tantos sintomas que afligem essa profissão que carrega na sociedade atual inúmeras funções, e que não estão previstas no ato de sua contratação.

Ainda, Debarbieux (2002), tratando da VE e seu cotidiano, dividem em três aspectos está problemática:

Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna “sitiadas” (Guimarães, 1998) e se manifesta por intermédio da atuação de gangues, do tráfico de drogas e da crescente visibilidade da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento (DEBARBIEUX, 2002, p.33).

Nosso compromisso nesta categoria foi apresentar, com a ajuda das narrativas dos jovens colaboradores, como o silêncio, medo e omissão andam de mãos dadas causando sintomas de: frequência e intensidade destas relações. A Violência da Palavra sem dúvidas se torna um campo fértil para o acolhimento e incentivo de violências, inclusive na ambientação da escola.

Fazemos aqui novamente a sugestão de uma formação continuada na identificação destas situações, como tratá-las, enfrentá-las e preveni-las. E aqui deixamos nosso repúdio de como o professor(a) é tratado pelo sistema de educação do Brasil, especificamente no governo do presidente Jair Bolsonaro, que sucateia e oprime a ação do docente.

Chaves (2004) orienta a formação continuada do professor(a) com o foco nas novas tecnologias, inclusão de pessoas com necessidades peculiares: trabalho infantil, exploração sexual, exposição ao crime organizado, desestrutura familiar e trabalho coletivo.

Também queremos alertar para o acúmulo de funções que o professor(a) da educação básica aglutina no seu cotidiano (assistente social, psicólogo, juiz de paz e etc). Na próxima categoria extraída das narrativas, apresentamos a imbricação Bullying e CyberBullying na ambientação da escola e como se relacionam com a teoria diante das narrativas dos alunos(a).

7.3.2 Alunos(a) frente ao Bullying e CyberBullying – Uma relação de vigilância constante

Nesta parte da categoria temática extraída das narrativas dos alunos(a), procuramos dialogar frente ao compromisso social da escola, para o ensino médio, e que foi fundamentado no capítulo 4 (Escola – Uma Política Básica Essencial), onde trabalhamos alguns cenários da educação básica. Aqui foi possível compreender o movimento que os alunos(a) e o LCC têm realizado com o tipo de violência conhecido como Bullying. Este que também foi fundamentado nesta tese durante o diálogo do capítulo 5, no item 5.2 (Bullying – Uma Ameaça Real na Rotina da Escola). Esta análise se fez de extrema importância pra o ambiente escolar e para este estudo, pois identificando a genitura desta violência, podemos traçar caminhos para enfrenta-la.

Desta forma Pereira (2000) informa que dizer não à violência implica em manifestar-se contra as correntes que a originam. Para Abramovay (2009) a violência dentro do contexto escolar tem sido corriqueira e extremamente dinâmica, estas geralmente são consumadas na forma verbal e física, e tendo diferentes atores nesta produção (alunos(a), professores(a), gestores, funcionários e pais), por diferentes motivações (homofobia, grupos rivais, religião, racismo, entre outros sintomas).

Sabemos o que acontece na escola é resultante de problemas sociais que estão na sociedade a qual estamos inseridos, com suas fragilidades e carências de políticas sociais básicas, principalmente para a juventude (Morgadinho, 2007). Reconhecer os conflitos sociais em torno da escola pode ser uma atitude potente para enfrentar as manifestações de violências no cotidiano, em especial aquelas de forma verbal (na maioria das vezes originadora das demais violências), como: incivildades, humilhações, preconceito, intimidação que se transmutam no “Bullying”.

Por isso, essa parte da tese procura dar voz aqueles que sofreram com este tipo de violência e como já vimos, ficaram em silêncio, este que corrói o íntimo de cada pessoa podendo se ramificar em diferentes outros sintomas. No movimento de Re-Existência a favor desta causa é que apresentamos algumas falas e trechos de narrativas dos jovens e chamando para diálogo alguns autores que foram fundamentais para entender esta categoria temática. Para isso, acompanhemos a narrativa abaixo:

Sujeito V: “Aqui vou contar uma “parada¹¹¹” que aconteceu comigo, mas graças a Deus que passou e ninguém mais sabe disto. Na escola que eu estudava, que era no bairro que eu morava, tinha uns colegas de sala que moravam na minha rua, e eles

¹¹¹ Gíria que remete a uma história.

levaram o meu apelido da rua para a escola, e foi muito ruim. Eu sei que parece ser uma besteira, todos achavam isso, minha família, professores, amigos, todos, mas pra mim não era e nunca deixou de ser. Não vou falar aqui o que eles me chamavam, mas está ligado à minha aparência. Por muitos anos no ensino fundamental 2 fui chamado deste apelido que me tirava e acho que ainda tira do sério. Já briguei com colegas, já bati até em meninas, mas quanto mais eu, tipo me incomodava com esse nome, mas eles me chamavam disso. Cara ficou de um jeito que até quem eu não conhecia me chamava disso. Na escola, quando eu ia para casa, uns caras bem mais velhos que ficavam na rua me chamava disso, pior que eu nunca falei com eles, joguei pedra neles um monte de vezes, um dia eles me pegaram e me deram um “cascudo¹¹²”. Tá “ligado¹¹³” como era a “parada” era sinistro mah. Parece ser besteira minha, mas ser chamado desta coisa todos os dias me causava revolta, tristeza, raiva, confusões um monte de coisa junto, eu nunca gostei disso. Até tentei não ligar, passa a impressão de que não me afetava mais saca, para ver se diminuía, mas não rolou, não sei porque, mas isso me tira do sério. Cara o ensino fundamental foi um verdadeiro inferno, porque ninguém ligava para o que eu sentia, nem meus pais se liga? Se nem meus pais levava a sério essa parada, quem diria os professores, coordenadores e todos. Mas eu não sei, sabe, era para eu achar besteira também, mas não consigo, eu ficava muito “puto¹¹⁴”. Mas aí nós se mudamos para o Conjunto Ceará e iniciei o ensino médio no Liceu do Conjunto Ceará, e como estou em outro bairro e pessoas novas na escola ninguém sabe deste apelido, e nunca sofri nenhum tipo coisas assim no Liceu, tenho já de dois anos de paz. Todos meus amigos, amigos entre aspas, da outras escola e bairro, retirei todos das minhas redes sociais, excluí mesmo, e não me arrependo nenhum pouco. O que importa é que tenho paz e está tudo ocorrendo bem. Você nunca vai entender o que eu sentia, mas não sentir mais aquilo...(suspiro)... só Deus sabe. Então foi essa minha narrativa, espero ter ajudado e ajudar outras pessoas. Até mais” (Alun@, 15 anos)!

Percebemos nesta narrativa, que, mesmo o problema enfrentado pelo aluno(a) tenha passado, e neste caso narrado já fazendo alguns anos que não esteja ocorrendo, as situações de “bullying”, o aluno(a) não fica confortável em expressar a palavra ao qual era geradora de todas ações conflituosas. Pois ao narrar fatos ou experiências passadas, o sujeito acabar por reviver aquelas situações dolorosas, suas recordações, sonhos e falas podem causar novamente um sofrimento intenso e não querer falar sobre o assunto ou fugir do espaço e ambientes que causaram tal experiência torna-se o caminho mais fácil no momento.

A palavra que foi suprimida pelo narrado representa tantas outras (“gorda, baixa, alta, vareta e etc”) que são empregadas todos os dias no cotidiano das escolas, podem parecer coisas simples a meio tantos problemas sociais existentes, mas elas podem ser fortes demais para serem suportadas por crianças e adolescentes de nossas escolas, a qual os alunos(a) tem uma rotina de 04h à 06h de convivência com seus perseguidores em cinco dias na semana. Alves (2005) relata que isso é uma forma de tortura a qual ocorre todos os dias nas relações escolares e que por muitas vezes invisibilizamos. Esta narrativa nos mostra como é doloroso cada situação vivida, gerando sentimentos de solidão, dor, revolta, medo, silêncio entre outros

¹¹² Gíria que remete a um golpe físico na cabeça.

¹¹³ Gíria que remete está atento a situação.

¹¹⁴ Gíria que remete a raiva.

sintomas. A rejeição pode nos marcar e machucar profundamente, vejamos alguns trechos da narrativa do sujeito II:

“[...] Deus eu sei que eu era pequena e uma menina começou a implicar comigo [...]. [...] Era no recreio né, e cinco meninas me cercavam e ficavam batendo na minha cabeça... *(pausa de silêncio)* ... E tinha dias que elas falavam: bora dar dois murros na cabeça dela. Ou então um murro né, era por dia que cada uma dava um murro. E eu sempre pensava na minha cabeça que um dia eu ia revidar, né. E que um dia eu ia conseguir, que elas não batessem na minha cabeça, e que iria sair correndo... Mas não era assim, eu ia, elas batiam e eu voltava pra sala [...]. [...] Quando eu fui pro primeiro ano do fundamental eu tava até com medo sabe de entrar na sala, minha mãe teve que ficar me segurando na porta. Ainda bem que a professora era muito legal, e aí eu sofri “bullying” de novo e na minha sala tinha mais meninos. E no dia eles, eles esconderam boneco nas minhas coisas[...]. [...] Pois é, ela chegou a discutir comigo, e eu me tremo toda quando alguém discuti comigo, eu sei que era só ameaça, mas ameaça dói muito, você fica se sentindo, não sei, um prisioneiro né, você tem medo de fazer outra coisa que a pessoa não goste [...]. [...] Mas como o “bullying” se foi, ainda ficaram as feridas do “bullying”, que é, eu sempre olhei pra baixo, que eu sempre me sentir diminuída, eu tenho um vergonha de falar, eu não levo minha fala sério eu [...]” (Alun@, 18 anos).

Percebam como essas palavras são fortes e como elas se fazem presentes nas outras narrativas. Alves (2005) informa que a palavra “sadismo” define o que representa o “bullying”, pois uma pessoa ou grupo de pessoas sádicas não medem esforços para fazer sua presa sofrer, pois isto lhe trás prazer. O resultado para as pessoas que forem “bullying” são extremamente negativos, para Fante (2005) estes que podem ir desde a um mau rendimento escolar (como apreender? se o aluno(a) está em um espaço que ele sofre todos os dias) ou até o desenvolvimento de transtornos psicológicos (ansiedade, depressão, síndrome do pânico, entre outros). Outro dado que tem extrema urgência para o tratamento do “bullying” com a seriedade devida são os casos de suicídio entre crianças e adolescentes¹¹⁵ e de massacres de vidas no ambiente escolar¹¹⁶.

¹¹⁵ Estudo realizado em grandes cidades brasileiras constatou que a taxa de suicídio entre adolescentes aumentou 24% entre 2006 e 2015. Em relação às tentativas de suicídio no país, foram registradas 48.204 ocorrências de 2011 a 2016, sendo que 25,9% dos casos acometeram o sexo feminino e 19,6% acometeram o sexo masculino, considerando apenas as pessoas de 10 a 19 anos de idade (fontes: Jaen-Varas D, Mari J, Asevedo E, Borschmann R, Diniz E, Ziebold C, et al. The association between adolescent suicide rates and socioeconomic indicators in Brazil: a 10-year retrospective ecological study. *Braz J Psychiatry*. 2019. Ahead of print. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0223>. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Perfil epidemiológico das tentativas e óbitos por suicídio no Brasil e a rede de atenção à saúde. *Bol Epidemiol*. 2017;48(30): 1-14.

¹¹⁶ Segundo especialistas, é comum que autores desse tipo de crime tenham uma ligação com a instituição que é atacada. Um levantamento do ano passado feito pelo canal americano CNN, dos 37 massacres com armas de fogo em que mais pessoas morreram, nos Estados Unidos, 8 aconteceram em escolas e universidades. No Brasil, o histórico de assassinatos em massa nas escolas é recente — um dos casos de maior repercussão foi o de Realengo, no Rio de Janeiro, em 2011, que deixou 12 mortos. Alguns pesquisadores revelam que os autores destes ataques são pessoas com histórico familiar terrível e que já sofreram eventos traumáticos, estresse crônico ou abuso. PERES e MINOZZO. “Por que a escola é escolhida como alvo de massacre?”. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/16082/por-que-a-escola-e-escolhida-como-alvo-de-massacres>. Acessado em 19/06/2021.

Podemos afirmar que o “bullying” se corporifica nas relações sociais diante de discursos carregados de ideologias violentas e cruéis, regida por uma interação de poder¹¹⁷, que por muitas vezes são veladas, polissêmicas, construídas historicamente e de interação verbal. Cabe aqui salientar que esta interação verbal não se faz de modo dialógico como Freire (1989) sugere, aqui elas se transmutam nos pressupostos da teoria anti-dialógica de sua teoria.

Também podemos entender que o “bullying” pode acontecer em diferentes setores na escola e produzido por diferentes atores, no entanto Ristum (2008) aponta que o local preferido dos agressores para importunar suas vítimas é a hora do intervalo ou recreio, já que é mais difícil a detecção destas práticas e o agressor tem um público vibrante com suas atitudes. E aqui podemos aferir esta questão no relato do sujeito II: “[...] *Era no recreio né, e cinco meninas me cercavam e ficavam batendo na minha cabeça... (pausa de silêncio) ... E tinha dias que elas falavam: bora dar dois murros na cabeça dela [...]*” (Alun@, 18 anos).

Assis (2010) traça o perfil dos agressores caracterizando – os como sujeitos de autoconfiança, destemidos, que não aceitam ser contrariados, populares (embora seja rejeitado por inúmeros outros colegas, e geralmente essa popularidade vem dos esportes, medo ou aparência física) e raramente são socialmente isolados, pois eles necessitam de plateia para seus atos (como observado no relato acima: “cinco meninas me cercavam”). Fante (2005) também informa que muitos agressores tem um baixo rendimento escolar, e se remete a condutas de violência como formas de objetivação do poder, como vimos no relato do sujeito I: “[...] *Ela me agredia verbalmente e até fisicamente quase todos os dias, como eu era menor que ela ficava indefeso, a professora não fazia nada, os outros colegas a ajudavam a me “aporrinhar”¹¹⁸. Na época, eu não entendia por que aquilo acontecia, hoje, eu acho que era por conta das minhas notas, da minha desenvoltura na sala de aula e etc [...]* (Sujeito (a), 37anos)”.

Aqui entendemos que todos tem parcela de culpa, principalmente aqueles ditos como responsáveis, pais (responsáveis legais), professores(a) e gestão escolar no enfrentamento desta problemática. Esta responsabilidade certamente não se sectariza apenas neste campo de atuação, mas é fundamental desta instituição e seus participantes

¹¹⁷Aqui nos aproximamos, usamos e sugerimos a leitura de: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979; FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985; FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996; para situar nossa compreensão sobre relacionamento que o poder pode realizar com as manifestações de violências.

¹¹⁸ Expressão que remete a incomodar.

sensibilizar, ampliar a discussão, promover a prevenção e sem dúvidas estimular a resolução de conflitos por meio de diálogos e negociações.

No entanto, sabemos que esta se torna uma tarefa árdua e complexa, pois as produções do “bullying” rompe a fronteira da dos muros da escola e ecoam pelo mundo por meio da internet e suas redes sociais¹¹⁹. Como já explanado no capítulo 5 desta tese o “cyberbullying¹²⁰” é uma realidade presente em nossas relações com o uso das tecnologias globalizadas. E principalmente em tempos de pandemia do covid-19 que estas relações foram potencializadas.

As produções do “bullying” no meio “cyberpace” se configuram um espaço para o alcance mundial das agressões e tornando o sofrimento da vítima ainda mais elevado. Pois como vimos em algumas narrativas, quando as vítimas não encontram mais o agressor, a relação de violência deixa de existir. Porém no meio virtual, as produções de violências se fazem com uma velocidade assustadora, por meio de visualizações e comentários de pessoas em todas as partes do mundo.

Este tipo de ataque potencializa os sintomas negativos desta prática de maneira exponencial, levando a vítima, em casos extremos, de suicídio. Em muitos casos, as pessoas que sofrem com isso procuram isolamento de todas as pessoas, deixam de interagir nas redes sociais ou publicam mensagens extremamente negativas, deixam seus dispositivos sempre

¹¹⁹ Em 2015, a Intel Security realizou uma pesquisa no Brasil, entrevistando 507 crianças e adolescentes, dos 8 aos 16 anos. No levantamento, 66% relatou ter presenciado situações de agressões nas redes sociais. Outros 21% afirmaram que já vivenciaram episódios de cyberbullying. (HOSPITAL SANTA MÔNICA. Cyberbullying e suicídio: como influenciam crianças e adolescentes? Fonte: <https://hospitalsantamonica.com.br/cyberbullying-e-suicidio-como-influenciam-criancas-e-adolescentes/>. Acessado em: 19/06/2021).

¹²⁰ Um dos diferenciais do cyberbullying está na vantagem do agressor se esconder por trás de perfis anônimos. Por essa razão, as denúncias de calúnias estão cada vez mais frequentes nas redes sociais, em e-mails, blogs, aplicativos e outros canais. Felizmente, o cyberbullying — assim como o cyberstalker (prática de perseguição online) — já é visto como crime cibernético. Caso o agressor seja localizado, a legislação do país prevê uma pena de até 2 anos de detenção — podendo variar de acordo com o crime que foi praticado. As contravenções com menor teor de gravidade, como é o caso das invasões de dispositivos, podem ser punidas com detenção que varia de 3 meses a 1 ano. Nas situações em que os crimes foram praticados por indivíduos menores de 18 anos, o cyberbullying será caracterizado como ato infracional, podendo ser punido com atividades socioeducativas, como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Além disso, é indicado que os jovens praticantes dessas infrações sejam inseridos em um programa escolar para combater o bullying. (HOSPITAL SANTA MÔNICA. Cyberbullying e suicídio: como influenciam crianças e adolescentes? Disponível em: <https://hospitalsantamonica.com.br/cyberbullying-e-suicidio-como-influenciam-criancas-e-adolescentes/>. Acessado em: 19/06/2021).

Brasil, Leis, Decretos. Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio [Internet]. Brasília (DF): Diário Oficial da União; 2019. [citado 2019 Mai 30]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796> » <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acessado em: 19/06/2021.

desligados, tendem a mutilar seu corpo e acabam por entrar em uma depressão profunda acreditando que tirar a própria vida é acabar com o sofrimento de uma vez¹²¹.

Podemos perceber essa prática de maneira real diante da narrativa do sujeito VI:

“Olha nem sei se eu deveria contar essa história sabe, por que tipo não foi comigo, foi com uma colega de sala. É por que o que você apresentou na sala casou exatamente com o que presenciei com uma amiga. Macho a parada foi “sinistra¹²²”, a menina saiu com dois caras da sala ao mesmo tempo, foi para casa de um deles, fizeram sexo a três só que um dos caras estava filmando. Aí já viu. Mah, “papocou¹²³” nos grupos da escola, todo mundo tinha recebido ou visto o vídeo, cara pior que os caras começaram a colocar isso nas redes sociais na hora da aula mah. Foi “trash” quando a menina do vídeo ficou sabendo, saiu correndo para o banheiro e se trancou, a escola toda parou. A direção e os professores tentaram acalmar a galera, por que tinha gente de outras salas querendo lixar os caras. Foi tenso mesmo a escola teve que chamar a polícia para os caras saírem da escola, sei que tinha um monte de gente já querendo entrar na escola, pessoas da comunidade. Os pais da menina foram chamados na escola para levar a filha para casa. Foi bastante tenso no dia. Fomos liberados até mais cedo neste dia. Só chapa, que essa parada de redes sociais não ficou só na escola, todo o bairro já estava com o vídeo, eu chegava na “lan¹²⁴” a galera chegava me mostrando, chegava na quadra e o pessoal “bufo¹²⁵” já me mostrava o vídeo. E eu ficava “assim né¹²⁶” mah, por que a menina era tipo minha vizinha, e também por que já tinha rolado um lance com a gente sabe, e a galera sabia de tudo isso. Na escola, os caras que fizeram isso foram expulsos e os pais deles tiveram que ir na delegacia e tudo, só que tinha uns carinhas aí que ficaram de “pegar¹²⁷” os moleques. Pior que ninguém mais via os caras e nem minha colega. Quando eu pensei que o negócio estava passando aí que ficou pior, cara, a menina deixou de ir para a escola de vez, ela entrou em um estado tipo de depressão, ninguém conseguia falar com ela, nem o pessoal aqui de casa. A gente só ficava sabendo das coisas que a mãe dela falava. Tipo, ela mal comia, só chorava e só dizia que não queria ver ninguém. Foi muito triste, por que ela era uma gatinha e por causa de uma parada dessa a menina ficou muito, mas muito mal mesmo. Tiveram noites que os pais delas levaram ela para o hospital, ninguém sabe o por que, mas isso aconteceu umas cinco vezes enquanto eles moravam do nosso lado. Pois é eles se mudaram do bairro. Cara isso mexeu com a vida de todas as famílias, tanto dos caras quanto da menina, foi uma “parada doida¹²⁸”. Ainda hoje minha mãe me falou que a menina do caso ainda está fazendo terapia, como você disse na aula, essa parada de “bullying” marca a vida da galera mesmo, por isso que as vezes tem uns tiroteios nas escolas de “bacanas¹²⁹”. Cara sei que essa história não foi a minha, mas foi minha forma de contribuir para que esta parada não ocorra mais, tipo eu ainda vi coisas assim, só que foi na rua mesmo, agora na escola que eu estudo hoje em dia ainda não vi. Então... foi isso” (Alun@, 17 anos).

Aqui neste relato percebemos como os efeitos ou resultados desta agressão se desdobraram pela linha do tempo, gerando outras formas de violências com novos agentes

¹²¹ HOSPITAL SANTA MÔNICA. Cyberbullying e suicídio: como influenciam crianças e adolescentes? Fonte: <https://hospitalsantamonica.com.br/cyberbullying-e-suicidio-como-influenciam-criancas-e-adolescentes/>. Acessado em: 19/06/2021.

¹²² Neste ponto da mensagem essa expressão remete a história pesada ou tensa.

¹²³ Gíria que remete a disseminação em massa da informação.

¹²⁴ Gíria que remete a Lanhouse: local de acesso de jogos virtuais.

¹²⁵ Gíria que remete a uma ação imediata ou repetida.

¹²⁶ Gíria que remete a ficar envergonhado ou desconcertado.

¹²⁷ Gíria que remete a agressão com violência física.

¹²⁸ Gíria que remete a situação inusitada.

¹²⁹ Gíria que remete as pessoas de classes financeira mais altas.

envolvidos. Compreendemos que o “cyberbullying” tem um grande potencial de propagação dos seus efeitos na linha do tempo, fazendo a vítima sentir todos seus efeitos de uma forma bem intensa.

Na narrativa foi possível observar que os atores da agressão não foram vistos com bons olhos perante a comunidade de alunos(a) e do bairro. No entanto, queremos chamar a atenção a qual inúmeros casos, os algozes destas práticas não têm o mesmo destino que o caso narrado. Por muitas vezes, nem sequer denunciados são, diferente do exemplo narrado onde os responsáveis pelos jovens foram prestar esclarecimentos na delegacia de polícia e sofreram uma repressão da comunidade do bairro. Aqui queremos deixar claro que todos os atos de violência devem ser denunciados e tratados de forma legal perante a Lei do código penal brasileiro e o processual penal, fazer “justiça” por conta própria só alimenta o cenário de mais violência entre as juventudes.

Também foi possível observar na narrativa, que a vítima preferiu sair ou evitar os locais que lhe traziam lembranças sobre a situação, saindo da escola e posteriormente saindo até do bairro onde sua família residia. Esta é uma situação também que não ocorrem com todas as famílias, pois em sua maioria não dispunham de recursos para tal finalidade. Por último, também foi possível destacar que a vítima está fazendo terapia que ajudar a lidar com os traumas produzidos pelo “bullying”. E no próximo tópico abordamos como se faz necessário a vítima e a família reconhecerem a terapia como uma possibilidade de tratamentos para os traumas produzidos pelo “bullying” e o “Cyberbullying”.

7.3.3 Família e Escola – Uma união potente para o enfrentamento da VE

Como vimos, o “bullying” é uma das formas de manifestações de violência no cenário das juventudes dentro da ambientação escolar. E esta pode ocorrer em diferentes vertentes, por exemplo, na forma: individual, em grupo, presencialmente ou pelas redes sociais. Certamente esta é uma questão complexa, pois sua dinamicidade de tempos e momentos, assumem características particulares, assim Fante (2005) contribui informando que a própria estrutura familiar pode incentivar ou enfrentar estas dinamicidades da violência.

Chalita (2004) informa que para os alunos(a) a atenção, o cuidar¹³⁰, boas referências, ambiente familiar acolhedor e saudável, são formas potentes para limitar e cercar o alcance das violências. Para Zimerman (1999 apud FANTE e PEDRA, 2008, p. 92) “o

¹³⁰ Levemos em consideração aqui o conceito do cuidar de LEONARDO BOFF (2000), “quem ama cuida e quem cuida ama” (ética do cuidado).

grupo familiar exerce profunda e decisiva importância na estrutura do psiquismo da criança, logo na formação da personalidade do adulto”.

Assim, enfrentar as diferentes formas de violência tendo como ponto de partida a instituição familiar se torna uma estratégia fundamental, pois impede a possível atitude violenta no seu seio inicial de desenvolvimento de crianças e adolescentes. No entanto, esta seria uma tarefa ideal, e temos que conviver com o real, pois a dinamicidade das estruturas familiares é múltipla e diversa, por causa da cultura, graus de instrução e etc. Para MUSSEN (1987) a família pode:

Se os pais permitem ou reforçam abertamente a agressão, é possível que as crianças se comportem agressivamente em casa e, por generalização, em outros lugares em que sintam ser a agressão permitida, esperada ou encorajada. A presença de um adulto permissivo favorece a expressão do comportamento agressivo (MUSSEN, 1987, p. 87).

Ainda PEREIRA (2009) continua a considerar sobre a instituição familiar:

Seria aquela que predominasse o amor, o carinho, a afeição e o respeito. Mas nem sempre isso acontece. Nesses casos, muitas crianças e jovens se desvirtuam e passam a reproduzir o que aprendem com seus familiares (PEREIRA, 2009, 73).

Indicamos aqui nesta tese uma das possíveis soluções para o enfrentamento da VE a articulação entre família e escola (em seus projetos, na construção do PP e etc), já que a formação dos jovens passa pela supervisão destas duas instituições. Faz-se fundamental entender que a configuração das famílias é diferente e complexa, e também compreender que existem responsabilidades dos responsáveis com deveres e direitos sobre a participação da vida dos filhos na escola.

Para Durkhem (1978) a educação, na sua forma geral, se torna a força geradora motriz para influenciar uma geração de jovens e adultos, com o objetivo de prepará-los para o convívio em sociedade, seu maior objetivo é identificar e estimular as habilidades destes de forma intelectual, moral e física. Aqui, avançamos em dizer que trabalhar a fase emocional, na atualidade (2021), a meio uma sociedade capitalista líquida¹³¹ e agora com a pandemia do COVID-19, se torna uma estratégia não só para o enfrentamento da VJ ou VE, mas para um cenário de sociedade que esgotou suas possibilidades civilizatórias (Forrester, 2002).

Aferimos nas narrativas dos jovens que em situação escolar, falando de crianças e adolescentes, todos carregam uma parcela de sofrimento, tantos as vítimas quanto os agressores e os espectadores, estes necessitam de amparo, orientações e intervenções para que

¹³¹ Conceito registrado no livro: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Zahar Editora, 1999.

cresçam e se desenvolvam saudáveis, para que possam ser estimulados valores positivos para as diversas situações aviltadas pela sociedade capitalista.

Assim a escola é um espaço que tem a missão de se adequar as diferentes realidades e épocas e garantir uma formação democrática, participativa e extremamente humana.

Apego, família e educação constituem os pilares sobre os quais a criança configura sua estrutura emocional, bem como características e peculiaridades importantes de sua personalidade e de seu modo pessoal de estar no mundo. É muito provável que se de certa continuidade entre o apego, o estilo educativo e as estruturas que caracterizam as respectivas famílias. Isso quer dizer que o modo como se configuram as estruturas familiares possivelmente depende do estilo de apego existente entre pais e filhos e do modo como a criança e o adulto se relacionam. (FREDDO, 2004, p.56).

Estas duas instituições devem manter os esforços para sua comunhão, pois uma é interdependente da outra, e formar seres mais sensíveis, mais Seres Mais¹³² para enfrentar não apenas as diferentes manifestações de violências, mas para colaborar com a produção de relações mais humanas frente a um mundo desumanizador.

Santos (2021) aponta cinco lições ou reflexões que a violência do COVID-19 estimulou na nossa sociedade:

Lição 1 - O tempo político e midiático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre; Lição 2 - As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga; Lição 3 - Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro; Lição 4 - A extrema-direita e a direita hiper-neoliberal ficam definitivamente (espera-se) descreditadas; Lição 5 - O colonialismo e o patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda (SANTOS, 2021, p. 48 – 56).

E que o resultado destas lições deve ser a união e comunhão de todas as camadas da sociedade objetivando o bem comum. Diante deste momento fica evidente que é a contribuição da escola como espaço formativo se torna uma das possíveis saídas para superar alguns obstáculos e a formação de pessoas humanas (no sentido de seres sensíveis e empáticos) e políticas (conscientes das formas de opressão) a chave fundamental para abrir caminhos de superação de todas as formas de violências (inclusive a provocada pelo vírus).

Pois segundo Freddo:

A escola precisa tornar-se sensível as histórias familiares de seus alunos, para de forma responsável, juntamente com os pais, buscar a resolução para as dificuldades cotidianas e, assim, propiciar a criança a conquista de sua autoconfiança, que lhe oportunizará, o sucesso social no futuro. (FREDDO, 2004, p.171)

¹³² Termo Freiriano na Pedagogia do Oprimido.

Por meio tomada de consciência de trabalho conjunto destas instituições é que podemos avançar na partilha de saberes tanto para identificar as situações de “bullying”, quanto para traçar estratégias para enfrenta-lo. E essa partilha de saberes envolve um diálogo extremamente amoroso (Freire, 1989).

Sobre este tema Paggi e Guareschi revelam que:

Através da prática do diálogo, é possível se entender e se pode chegar a um acordo sobre como as coisas devem ser, isto é, do que vai ser ético nesse momento, e nessa situação. O ponto mais importante aqui é as pessoas estarem dispostas a conversar, aberta, sem querer impor posições já tomadas. Isso não quer dizer que você não possa dizer o que pensa. Não só pode, como deve, pois esse é seu ponto de vista, e ele vai enriquecer, junto com os outros, a discussão. (PAGGI & GUARESCHI, 2004, p.164).

Freire (1989) orienta que o diálogo entre dois sujeitos é a forma mais potente de superação de situações-limites, pois o reconhecimento do pertencimento dos outros nas formas coletivas de convívio, remete a uma consciência única de classe. E foi diante desta visão que promovemos o ciclo de cultura, indicado por Figueiredo (2007), na objetivação do reconhecimento perante o pertencimento das histórias dos outros em cada um de nós, na tentativa de gerar uma empatia coletiva frente esta problemática, sendo potente para identificar e enfrentar cada situação de violência que possa aparecer em situação escolar ou familiar.

Certamente a união destas duas instituições podem produzir cenários propícios para o estímulo de boas relações, como supracitados, e onde podemos verificar isso com os depoimentos dos jovens sobre a escola do LCC, vejamos:

Sujeito II: “[...] quando foi para o segundo ano, agora né, eu fui para o Liceu. Aí nesse ano eu acabei nessa escola, e entrei no Liceu que eu queria muito entrar, por que tipo era só um turno, e também eu não precisava comer a comida da escola né. E... quando eu fui para o Liceu eu sei que eu sentia muita vergonha, e eu sei que lá também uma escola muito boa, gostei muito [...]” (Alun@, 18 anos).

Sujeito IV: “[...] bem essa foi a única vez que aconteceu esse tipo de coisa comigo, por que quando eu cheguei no Liceu, todos me conheciam e são bastantes parceiros. Tenho amigos do Liceu que treinam comigo, outros que vão me prestigiar nos campeonatos de jiu. Me sinto bem aqui, se eu tivesse sempre estudado aqui, não teria atrasado minha graduação no Jiu [...]” (Alun@, 16 anos).

Sujeito V: “[...] mas aí nós se mudamos para o Conjunto Ceará e iniciei o ensino médio no Liceu do Conjunto Ceará, e como estou em outro bairro e pessoas novas na escola ninguém sabe deste apelido, e nunca sofri nenhum tipo coisas assim no Liceu, tenho já de dois anos de paz [...]” (Alun@, 15 anos).

Percebemos que o Liceu do Conjunto Ceará tem se constituído um espaço que tem militado frente ao enfrentamento da violência escolar, pois desde de 2003, com o estudo

de Miriam Abramovay (2003) e as Escolas Inovadoras¹³³, o Liceu tem sido um espaço de acolhimento e Re-Existência desta problemática.

Cunha (2017) apontou os projetos interdisciplinares (esportivos, ecológicos, culturais e científicos) do Liceu como fatores determinantes para o bom relacionamento da escola com os alunos(a) e com toda a comunidade. Além da culminância de seus projetos interdisciplinares, assembleias e reuniões com a comunidade nos finais de semana ou no turno da noite (horário em que congrega um maior número de pais), a escola também oferece um projeto chamado de Busca Ativa Escolar¹³⁴.

Esta Busca Ativa Escolar tem como finalidade diminuir o abandono escolar e aproximar as famílias da escola. Esta ação foi extremamente importante no cenário pandêmico, pois com o incentivo de bolsa para seis alunos(a) do LCC, foi possível os jovens ajudarem suas famílias e ajudar alguns colegas próximos na comunidade. O projeto foi de extrema valia, pois com a ajuda dos alunos(a) (conhecedoras dos ritos da comunidade) foi possível chegar até as famílias mais distantes e reduzir significativamente o abandono no LCC.

Salientamos um motivo bastante positivo deste projeto, a ajuda prestada a estas famílias diante da pandemia do COVID-19.

Outro ponto em destaque foi a possibilidade da escuta no círculo dialógico, pois a partilha contextualizada impulsionou o desabrochar reflexivo em torno da temática e fecundou para outras áreas que tomam a vida dos educandos na comunidade. Freire (2005) relata que por meio do encontro com o outro posso me encortar consigo e transmutar as relações da realidade concreta. Fica evidente que por meio da partilha de experiências coletivas, a tomada de uma consciência intencionada pode ser capaz de resolver os problemas de uma determinada localidade.

O conjunto destas ações, torna potente a efetivação de possíveis caminhos para o enfrentar o cenário de diferentes situações opressoras. Pois, como observamos no depoimento dos alunos(a), que a escola tem se constituído um espaço protetor para diferentes mazelas, inclusive a VE.

¹³³ ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas Inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: Unesco, 2003.

¹³⁴ A Busca Ativa Escolar já tem uma série de ações capitalizadas por todo o Ceará, com a finalidade de encontrar alternativas para reverter quadros de infrequência e de abandono. Os alunos-monitores se incorporam à força-tarefa que já conta com a iniciativa dos quase 5.400 Professores Diretor de Turma (PDT), além de psicólogos educacionais, educadores sociais do protagonismo e integrantes do GCAPE (Grupos Cooperativos de Apoio à Escola), SEDUC-CE, Governo do Estado do Ceará destina 3 mil bolsas para fortalecer a ação de estudantes na busca ativa. www.seduc.ce.gov.br. Acessado em 11 de outubro de 2021.

Mas como dialogado, este é movimento contínuo que precisamos estar vigilantes durante o tempo todo. Assim, o próximo tópico procura apresentar como a componente da educação física escolar pode se potente para ajudar no enfrentamento das manifestações de violências escolares e juvenis.

7.4 A Educação Física Escolar como possibilidade potente para ajudar no enfrentamento das possíveis manifestações de violências dentro da ambientação juvenil.

Diante do exposto acima, foi possível perceber como a violência do “bullying” tem se manifestado nos contextos dos alunos(a) participantes que estão vivendo de forma remota o segundo ano na escola do Liceu do Conjunto Ceará. Compreendemos que esse tipo de violência tem várias formas de manifestar, e que seus resultados podem ser devastadores para a vida dos jovens, se prologando no tempo por meio de um trauma que se arrasta ou por conta de seus efeitos nas redes sociais (cyberbullying).

Foi possível acolher nas narrativas alguns indicativos de enfrentamento para esta problemática, dialogamos com alguns autores sobre os apontamentos e sugerimos formas de superação para alguns momentos destas violências. E diante deste item, oferecemos uma possível aliada para se somar as diferentes estratégias de enfrentamento da violência na ambientação da escola: a Educação Física Escolar.

Esta disciplina é oferecida como componente curricular de forma obrigatória na educação básica e carrega elementos que podem ser utilizados de forma positiva para o enfrentamento da violência escolar. A BNCC (Base Nacional Comum) para o ensino médio tem assumido no seu texto de orientação o compromisso de enfrentamento de todos e todas as formas de violência, como podemos observar no exposto abaixo:

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes; o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade. E reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BNCC, 2018, p. 465).

Percebemos que o documento orienta a idealização de uma sociedade mais justa, e que os jovens devem ser estimulados, na sua formação, desenvolvendo valores que visem

enfrentar situações de diferentes tipos de violências, utilizando a justiça social como porta para o desenvolvimento ético-moral. Kohlberg (1992) informa que o trabalho em forma de comunidade justa com jovens pode ser positivo para estimular um senso crítico coletivo, pois o amadurecimento ético-moral ocorre através de experiências refletidas, principalmente com a partilha com os que estão ao seu entorno.

Para isso, a BNCC orienta de forma específica para o cotidiano de suas práticas a utilização da seguinte competência:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (BNCC, 2018, p. 564).

Desta forma aferimos que existe uma preocupação das diretrizes nacionais para o tratamento desta questão que circunda o mundo das juventudes do ensino médio de maneira geral no seu texto. E em cada disciplina esta questão é indicada para ser trabalhada frente a particularidade de cada área. Dentro da disciplina de Educação Física Escolar, estas sugestões são incentivadas a serem trabalhadas dentro da cultura corporal do movimento vinculada em suas práticas corporais (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura).

Perceba que o documento ainda releva a seguinte preocupação com as juventudes:

(EM13CNT207) Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (BNCC, 2018, p. 543).

Observe que a habilidade da competência específica dois da base, também versa sobre a promoção de saúde diante da visão de bem-estar, que a OMS (Organização Mundial da Saúde) sugere a tomada de concepção de saúde baseada em três segmentos: saúde física; saúde social; saúde mental. Estas, não se dissociam, e em conjunto, permitem o equilíbrio das relações homeostáticas do corpo. Embora esta problemática não pertença ao objeto de estudo da saúde pública (Minayo, 1990), a produções destas violências afetam a qualidade de vida das pessoas, acarretando inúmeras demandas para os serviços de sociais¹³⁵ (saúde, educação e etc).

¹³⁵ Para Rosen (1994) e Prata (1994) relatam que atualmente os problemas de saúde podem estar sendo influenciadas pelas desigualdades sociais, onde a pobreza e a falta de políticas públicas básicas para a educação e saúde tem sido indicativos de diferentes tipos de violências (ver o Relatório do Desenvolvimento Humano - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano – 1998. Lisboa: Trinova, 1998).

Então, como já visto na tese, as situações de violências que estão em torno das juventudes podem revelar a incidência de vulnerabilidade¹³⁶ a qual os humanos estão inseridos, assim trazendo um desequilíbrio para a saúde social do indivíduo influenciando sua saúde mental e física. Neste sentido, se o exercício físico for trabalhado de maneira correta, tem potência para trazer benefícios para a formação dos indivíduos.

Esta formação que para a disciplinada EFE oferece um campo experiencial vasto por meio de suas práticas, permitindo um maior contato social com os colegas de sala e de escola. A BNCC orienta e incentiva as práticas corporais na EFE em uma práxis axiológica e avançamos ao afirmar que devem ser extremante, dialógica, pois assim tende a assumir o compromisso de uma formação reflexiva. Vejamos como a BNCC aborda esta questão:

Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens tenham experiências corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens que são objetos de conhecimento da área; Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas da cultura corporal de movimento como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Essa diversidade de modos de praticar e significar a cultura corporal de movimento é objeto de aprendizagem da área, a fim de proporcionar aos jovens incorporar a cultura corporal de movimento em seus projetos de vida de forma crítica e consciente (BNCC, 2018, p. 487).

Perceba como o documento da base orienta as atividades diante de um relacionamento experiencial, de vivências coletivas e com valorização da cultura local. Essa vertente de trabalho oferece para a área da EFE oportunidade de se estimular valores que possam lidar com o enfrentamento das diferentes manifestações de violências no cenário escola, permitindo a utilização da cultura corporal do movimento como forma para estimular reflexões acerca do assunto.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento. (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças. (EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida (BNCC, 2018, p. 486).

¹³⁶ Aqui utilizamos a abordagem da vulnerabilidade segundo Castro e Abramovay (2002) que é caracterizado e embasado pelas Ciências Sociais e Humanas, buscando compreender, para além dos determinantes epidemiológicos, a qual buscam compreender os sentidos e os significados da exposição dos sujeitos a determinadas situações de risco, bem como suas implicações e os seus efeitos diante das exposições frente as trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos.

Então foi diante do amparo destas argumentações que oferecemos aos alunos(a) participantes da pesquisa um módulo que abordou a educação física como agente ativo para o enfrentamento das manifestações de violências. Este encontro ocorreu dividido em três (3) momentos (ver Apêndice C), o qual contou com considerações iniciais, onde problematizamos a questão das práticas esportivas na escola e na comunidade, apresentando o vídeo do Sport Impact¹³⁷ e imagens da Vila Olímpica do Conjunto Ceará¹³⁸, este último que fazia parceria com Liceu em diversos projetos, esta ação objetivava deixar os participantes mais a vontade para expressar suas opiniões e com um exemplo contextualizado na realidade dos alunos(a), ser possível extrair o máximo suas impressões e conceituações frente ao tema.

Logo após problematizamos como esta parceria era importante tanto para a escola quanto para a comunidade, citando os sintomas produzidos pelo o cancelamento das atividades da Vila. Logo um aluno(a) ativou seu microfone (do google meet) para partilhar sua opinião, começar com este assunto foi potente para estimular o diálogo dos participantes em todas as turmas (logo utilizamos esta estratégia para todas as turmas), pois a vila era um espaço vivo na rotina dos alunos(a), pais de alunos(a), familiares e amigos (pois ela oferecia atividades para crianças, jovens, adultos e idosos). Vejamos o diálogo:

Sujeito I: “Cara a Vila era massa, eu cheguei a participar quando era criança, mas lá em casa todos iam para a vila, agora.... “ram139” só tem é coisa errada lá dentro, tudo abandonado mah. Mato grande, tudo escuro e cheio de usuários de drogas lá dentro. Eu sei por que moro do lado, de noite fica perigoso até pra mim que moro do lado. Mas parece que vão fazer uma “areninha140” lá” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito II: “Nada haver, faz é tempo que prometeram essa “areninha” e nada. Enquanto isso, já vi um monte de gente aqui da escola perdendo a mochila e celulares em assaltos vindo ou saindo da escola. Eu mesmo já fui assaltado, levaram até meus livros, nam. Depois que a vila fechou, só coisa ruim aconteceu por lá” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito III: “Tipo, o pessoal respeitava mais quando a vila estava aberta, acho que porque era um espaço bom né, tinha comida, esportes, estudo, cursos lá. Era bom, minha mãe fez um curso lá de costura, até hoje ela trabalha em casa por causa disso. Não sei por que fechou, mas uma “areninha” também vai ser uma boa” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

¹³⁷ Sport Impact programa do governo Inglês que incentiva a prática da educação física escolar como possibilidade de reduzir os índices de violência e promover saúde e o bem-estar.

¹³⁸ A vila Olímpica do Conjunto Ceará fica ao lado do Liceu do Conjunto Ceará e que recebia as aulas de educação física prática em suas dependências, no entanto a Vila foi fechada em 2014 e o Liceu teve que construir uma pequena quadra de esportes para os alunos desenvolverem suas praticas corporais.

¹³⁹ Gíria que remete a uma situação inconformada.

¹⁴⁰ Areninha é uma política pública de lazer da prefeitura de Fortaleza, que oferece espaços públicos para a pratica de esportes com campo de futebol, quadra de futebol, área para caminhada, parquinho de crianças e monitores da comunidade para organizar os horários e espaços.

Os alunos(a) já se sentiram bem livres para expressar suas opiniões diante dos cotidianos deles, e em seus comentários percebemos que a vila olímpica era um espaço de convívio social, esportivo e de lazer que percorria caminhos para enfrentamento da violência. Na pesquisa de CUNHA (2010), que foram entrevistados 20 jovens que participavam ativamente das atividades oferecidas pela Vila Olímpica do Conjunto Ceará, foi observado que além da Vila oferecer a prática de atividades físicas, ela também era um grande centro de encontro para a socialização para crianças, jovens, adultos e idosos.

Cunha (2010) ainda aponta em sua pesquisa que os alunos(a) reconheciam a Vila como aparelhagem importante em suas vidas, chegando até a livrando-os de inúmeras mazelas sociais presentes no bairro. E que era possível compreender que a vila protegia seus alunos(a) do envolvimento em práticas hediondas, como podemos observar no trecho da pesquisa:

É muito evidente que os jovens acham que seu comportamento teria sido outro se não fosse a sua vivência na Vila. Podemos reconhecer estas afirmações nos comentários dos alunos 4: “sinceramente, pelo meu jeito que eu tinha antigamente eu acho que eu não chegaria nem a vinte anos. Por que eu morava na favela e só andava com quem não presta e só fazia coisa com quem não presta. Com certeza a Vila me tirou disso”; do aluno 11: “mais uns desses que estão roubando aqui dentro né, a vila acho que meio me tirou disso. Como antigamente eu não parava em casa ficava no meio do pessoal que gosta de cheirar droga, fuma droga. A Vila me ensinou isso.” O forte comentário dos alunos mostra que a realidade na qual eles se encontram transparece a fragilidade social em que a cidade de Fortaleza se encontra, mas que esforços têm sido somados como forma de enfrentamento destas calamidades públicas (CUNHA, 2010, p. 58).

Assim entendemos o quanto esta instituição era importante para a comunidade e também para a comunidade escolar do Liceu. Logo após os depoimentos dos alunos(a), passamos para nosso terceiro momento do encontro, onde apresentamos alguns exemplos de como a educação física, atrelada aos seus conteúdos podem ser efetivos para enfrentar o movimento que a violência vem percorrendo no cenário das juventudes, que foram: Futebol Callejero¹⁴¹ e os Projetos do Liceu¹⁴² (Esportivos, culturais e artísticos).

¹⁴¹ Trata-se da iniciativa “Futebol Callejero” (futebol de rua, na tradução), que nasceu a partir da ideia da Organização Defensores del Chaco de ampliar o espaço de diálogo entre jovens argentinos de comunidades com altos índices de violência. Hoje, a iniciativa se difundiu por toda a América Latina e países na Europa e África, fazendo do popular esporte uma eficiente metodologia de transformação social e formação de lideranças juvenis. De acordo com a carta do Movimento Futebol Callejero, “os valores que unem as organizações em volta do esporte são baseados no respeito ao ser humano, independente da origem, classe social, gênero, religião, orientação sexual ou opinião política” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, Futebol Callejero colabora na construção de cidadania de jovens, 2014. Disponível: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/futebol-callejero-colabora-na-construcao-da-cidadania-de-jovens/>. Acessado em: 25/06/2021).

¹⁴² São projetos interdisciplinares trabalhados durante o ano letivo na escola do Liceu do Conjunto Ceará, onde destacamos aqui a gincana verde que tem ações esportivas e ecológicas, e também a caminhada da paz. Estes dois projetos têm forte incentivo da disciplina de educação física. Abramovay (2003) e Cunha (2015)

Após a apresentação destas duas ações, continuamos com o ciclo dialógico, as quais problematizaram este momento com seguinte questão: estas práticas frente à educação física escolar são potentes para enfrentar as manifestações de violência na ambientação da escola?

No item anterior desta pesquisa, onde dialogamos com as narrativas dos alunos(a), foi possível entender que as práticas atreladas a educação físicas podem ser potentes em estimular reflexões de detrimento do contexto vivido, no trecho da partilha do sujeito IV podemos observar a seguinte situação:

[...]Parece que fazer o errado é melhor e vantajoso, quem não tem orientação se perde mesmo. Ainda bem que meu mestre do Jiu, me alertou de tudo que iria acontecer, ele me puniu, e até acho que foi muito severo, mas foi importante. Hoje vejo como fui extremo, era para eu ter apenas ignorado e contato para meu verdadeiro professor, não aqueles caras da escola[...] (alun@, 16 anos).

O sujeito reflete a sua punição da luta em detrimento da sua má atitude na escola como uma ação necessária e positiva, pois por meio desta, o aluno(a) refletiu sua situação e conseguiu entender a situação e corrigir seu comportamento. E também com as orientações do seu mestre se antevê a possíveis situações problemáticas que poderiam acontecer. Notamos que a prática do esporte é potente para trabalhar questões axiológicas, estimulando a reflexividade por meio, neste caso, de uma situação problema.

Perceba que para Tubino (2005) as atividades físicas e principalmente aquelas com conteúdo lúdico e esportivo, são altamente indicadas para estimular melhores relações de convivência humana. Ainda Darido (2001) orienta que ao ensinar Educação Física e seu conteúdo esportivo, não deve ser encarada como uma simples transmissão de conhecimento ou imitação de gestos técnicos, mas, sim, mas sim levar o entendimento de uma prática pedagógica que leve em conta o sujeito, e o seu contexto.

Segundo estes autores é possível compreender que os alunos(a) devem ser estimulados, por meio deste conteúdo, a desenvolver competências ou valores que possam lhe auxiliar em seu cotidiano. No entanto, cabe aqui chamar a atenção que o estímulo destes valores deve estar em consonância com os valores orientados pela BNCC na prática diária da escola ou pelos princípios Freirianos¹⁴³ frete a Educação como Prática de Liberdade.

Diante destas argumentações, Roitman (2001, p. 150) afirma que:

expressam que os projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola do LCC são importantíssimos para os alunos e para toda a comunidade.

¹⁴³ Criticidade; Reflexão crítica sobre a prática; Reconhecimento e assunção da identidade cultural; Apreensão da realidade; Segurança, competência profissional e generosidade; Convicção de que a mudança é possível; Reconhecer que a educação é ideológica; Disponibilidade para o diálogo.

O ensino é um processo complexo: abrange uma situação interativa, na qual professores estão envolvidos em relações interpessoais e na interpretação de comunicações não-verbais. As aulas de Educação Física constituem-se em locais privilegiados, para o professor desenvolver hábitos, atitudes e valores - objetivos da área afetiva - que contribuem para a formação de um cidadão. Ao professor de Educação Física, dadas as características das atividades que desenvolve, é facilitado atender às diferenças individuais dos alunos e oferecer uma atmosfera social que estimule a cooperação, a segurança, a criatividade e a auto-estima (ROITMAN, 2001, p. 150).

Cunha (2017) afirma que os jogos são potentes em estimular valores coletivos para a realidade vivida dos sujeitos. Então podemos notar que o desenvolvimento destas práticas no cotidiano escolar é de fundamental importância para o enfrentamento de diferentes problemas, inclusive os que circundam as movimentações das violências na ambientação dos estudantes. Veja o comentário do sujeito IV (desta seção):

“Olha professor, não sou estudioso, nem sei as coisas que você fala, mas o que eu entendi é que o esporte é super importante. E eu não preciso estar estudando para saber isso, vejo isso aqui na “Área Verde¹⁴⁴”, depois que a Vila fechou só ficou o Liceu com eventos para a gente, problema é que poucas pessoas da “área verde” estudam aqui no liceu. Aí o senhor sabe o que rola lá¹⁴⁵. Um “monte¹⁴⁶” de “parças¹⁴⁷” entraram para o “mundo¹⁴⁸”, sabe. E outros já perderam a vida, triste, se não fosse minha família e as orientações e exemplos do pessoal da igreja e o time de futsal, sei lá se eu estaria também nisso. Eu tenho um objetivo de tirar minha família daqui, e vou batalhar para ser um jogador de futsal, assim como o Dudu¹⁴⁹. Me dedico com os treinos no Liceu, e sendo jogador ou não vou realizar esse objetivo. O problema é essa pandemia que faz mais de ano que não treinamos e não participamos de competições, aí já viu né. Temos que estar sempre treinando e participando de copas para ser vistos. Está muito ruim, mas tenho fé em deus que vamos voltar e terei mais um ano na escola para me destacar no futsal. É isso” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito V: “Professor esse tipo de futebol que o senhor apresentou é bem diferente né, queria experimentar ele na escola. Mas na educação física aqui da escola, é muito top como os tios representam. Tipo, quando estão com notas ruins ou sofremos algum tipo de punição na escola a educação física também não fica isenta sabe... tem colega meu aqui na sala mesmo, que no ano passado foi posto para fora de sala e a preocupação dele era com a educação física e os jogos de interclasse. Não é “sujeito VI¹⁵⁰”? Tem gente que morria, mas não faltava a educação física, não sei como eles estão suportando nesta pandemia, no grupo aqui do “whats” as vezes eles nem ligam para a pandemia ficam só falando quando voltarem para a escola para treinar bola. Eu acho isso o “ó¹⁵¹” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

¹⁴⁴ Conjunto de casas em situação de vulnerabilidade social (falta de políticas públicas básicas) localizada no bairro do Conjunto Ceará e situada bem próximo ao LCC.

¹⁴⁵ O sujeito faz referência as práticas hediondas que estão presentes na comunidade e a relação do domínio dos grupos (Facções) com a dinamicidade do uso e venda de drogas.

¹⁴⁶ Gíria que remete a grandeza: muitos.

¹⁴⁷ Gíria que remete a amigos.

¹⁴⁸ Expressão que informa que seus amigos entraram para algum grupo da comunidade.

¹⁴⁹ Ex-aluno do Liceu que hoje é jogador profissional de futsal.

¹⁵⁰ Os nomes dos participantes foram preservados em cada seção desta tese.

¹⁵¹ Gíria que remete a desaprovação de alguma atitude.

Sujeito VI: “Sim! Tu quer que a gente fique fazendo o que? Único lugar que tem para sair é a escola, único lugar que eu me sinto bem e que a educação física faz bem para a saúde, quero que volte logo sim, “pertubo¹⁵²” todo dia e se achar ruim que ache. Mas os professores tem a vidas deles, eles não moram aqui, não sabem o que é ficar preso em casa e na própria rua, você do que estou falando, então ir para a escola e ir para os jogos é a única coisa boa que tem aqui pra gente, a Vila, o “ABC¹⁵³” tudo fechado, tá muito ruim, não aguento mais mesmo” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito V: “Pois vai estudar em casa “animal¹⁵⁴”, tu não tá vendo que tá morrendo um monte de gente morrendo por causa do vírus. Só vamos voltar com a vacina, nem nos estádios podem ir pessoas. Pelo Amor de Deus” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021)!

Sujeito VI: “Tu tá se passando é? Esqueceu como é aqui em casa, nem para assistir essa aula aqui consigo direito, imagina estudar em paz. Tá é doido, sei que se continuar assim eu que vou ficar doente e morrer, e sem covid. *Risos...*” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Percebemos no diálogo dos sujeitos que a escola tem cumprindo sua função social no sentido de ser um local que traga condições para a inclusão social de alunos e alunas, que seja um espaço acolhedor para estimular a formação de diversas pessoas. Também percebemos que a educação física escolar tem sido vista como forma de interesse, talvez pela sua forma lúdica e promotora de bem estar, pela proteção que esta pode oferecer devido seu caráter de proximidade com os alunos(a) devido as práticas corporais e pela sua perspectiva de superação da realidade (neste sentido, da profissionalização que o esporte pode oferecer).

Também foi possível aferir que a educação física praticada na escola tem um caráter bastante positivo no sentido de socialização e de como são conduzidas suas práticas. O esporte trabalhado na educação física escolar pode estimular um estilo de vida mais saudável, e que lhe possa trazer prazer (ludicidade), atuando no estímulo da cooperação, e possibilitado o equilíbrio das relações homeostáticas e sociais (Gaspári, 2001). Destacamos aqui o potencial reflexivo que o esporte pode gerar, principalmente com práticas como o futebol Calejjero, Cunha (2017) por meio de sua pesquisa, afirmou que o futebol Calejjero foi potente em estimular as situações de justiça, perante a construção e cumprimento das regras, estimulando diferentes vertentes de visões no diálogo da prática com alunos(a) do ensino médio.

Descortinamos também no diálogo dos jovens a dificuldade que todos têm encontrado com a situação de isolamento social provocada pelo COVID-19, que transmutou

¹⁵² Gíria que remete a acionar alguma pessoa ou setor inúmeras vezes.

¹⁵³ Projeto ABC busca contribuir com ações sociais por meio do esporte, arte, lazer e cultura. Busca retirar crianças e adolescentes da rua, proporcionando-lhes, educação e desenvolvimento de habilidades, para que possam se preparar para a inserção no mercado de trabalho e conviver, harmoniosamente em sociedade.

¹⁵⁴ Gíria que remete a chamada de atenção por uma pessoa.

todas as relações habituais. Percebemos que o isolamento social, trabalho e estudo remoto não é tão simples para uma grande parcela da população, principalmente as de baixas rendas. Veja na reflexividade dos alunos(a) ao apontarem a dificuldade para participar nas aulas, para estudar em suas residências e como fazem a associação com a dinâmica de vida dos docentes por não morarem na comunidade.

A situação das juventudes de periferia, no Brasil, tem sido demarcada por uma histórica falta de políticas públicas destinadas para esta população (Abad, 2000), e o vírus veio deixar essa situação ainda mais preocupante. O painel da territorialidade das juventudes de periferia tem sido sectarizado por anos pelas classes dominantes e neste relato e em outros aqui já vistos, a juventude tem sido privada de conviver em suas próprias comunidades devido as práticas hediondas de alguns grupos.

Este apontamento transversal da pesquisa se faz altamente importante para se debater como as juventudes foram afetadas em suas convivências por conta do confinamento. Dificuldade de assistir as aulas, dificuldade de estudar, dificuldade para se locomover livremente em sua comunidade, falta de espaços de lazer, escola fechada devido à pandemia e entre tantos outros fatores. Certamente essa é uma questão que devemos dar a devida atenção, pois estas dificuldades reverberam em toda a sociedade, inclusive para dentro da escola como já tratado acima.

Pires (2020) chamou a atenção para os impactos do COVID-19 em países e regiões mais pobres do mundo, uma vez que áreas menos favorecidas e carentes de políticas sociais básicas usam com mais frequência o transporte público, possuem maior número de moradores por domicílio, têm menor acesso ao saneamento básico e saúde, lidam frequentemente com as dificuldades de manterem no isolamento social devido suas características de emprego e renda.

Certamente, o contexto da pandemia nos apresentou uma realidade que foi necessária repensar as diferentes metodologias para o ensino, aprendizagens e seus propósitos; conteúdos e suas finalidades; os métodos e suas consequências; a avaliação e os impactos que esta gera nos processos de educação (CUNHA, ROCHA E SILVA, 2021). Isso para todas as disciplinas, inclusive para a EFE, como podemos observar:

A pandemia nos fez refletir e perceber que ainda há muito por avançar. Olhar para a Educação Física Escolar no decorrer da pandemia implicou num movimento complexo associado a uma ampla compreensão que envolveu dimensão social, política, epistemológica. Tivemos que repensar o próprio propósito fundante desta disciplina (CUNHA; ROCHA; SILVA, 2021, p. 5).

Neste sentido entendemos que a educação física escolar pode ser potente em estimular a reflexividade e ser utilizada como ferramenta potente para o enfrentamento das diferentes formas de violência escolar. Os autores CUNHA, ROCHA e SILVA (2021) sugeriram a seguinte estratégia para esta componente escolar: “Acreditamos e queremos expandir essa nossa compreensão de que uma leitura de Paulo Freire já exerce influência sobre as metodologias críticas da Educação Física”. Desta forma, o trabalho desta disciplina, municiado com a problematização dialógica sugerida por Freire (1989), pode ser utilizada como meio para o enfrentamento da VE no cenário das juventudes.

Podemos notar a implicação desta afirmativa observando os comentários dos jovens quando se posicionaram sobre os projetos que o Liceu oportuniza, vejamos:

Sujeito VII: “Assim professor, acho que não podemos falar muito da nossa participação sabe? Por que quando entramos aqui no ano passado fomos logo para a forma remota. E esse ano tivemos um projeto de humanas¹⁵⁵ sobre as “Fake News¹⁵⁶”, que foi muito massa, mas acho que se fosse de maneira presencial tinha sido mais top. Deu para sair um pouco da rotina, foi muito legal deu para debater muitas coisas sabe. O preconceito de cor de gênero e como o senhor disse, são tipos de violências. Então. Eu também já participei só assistindo os projetos do Liceu, com meu irmão, tipo quando ele estudava aqui eu ia assistir o interclasse, a copa do liceu e fui para a caminhada da paz, sempre quis vim estudar aqui por causa destas coisas, mas infelizmente só estamos em casa. Ainda bem que teve esse projeto de humanas, vai ter das outras áreas. Já estou na expectativa. Muito “paia¹⁵⁷” esse lance de remoto, tomara que volte logo, pelo menos fazer alguma coisa no teatro¹⁵⁸. E é isso” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito VIII: “Ela tem razão professor, tipo, minha maior motivação era participar das gincanas, feiras culturais e os outros eventos, sempre via a galera vizinha aqui de casa falando as coisas do liceu. Aí quando chegou minha vez de participar de tudo isso.... Pandemia. Oh coisa triste. Mas vamos ver né. A semana das humanas foi legal mesmo, e estou esperando pelas outras áreas também. E também essas aulas aqui com o senhor tá sendo outra coisa diferente que nunca tinha tido participado, como você falou, isso vai passar e vamos sentir o liceu de maneira presencial. Nem que seja no terceiro ano” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito XIX: “O projeto foi legal mesmo, os trabalhos ficaram muito “dá hora¹⁵⁹”, discutir e apresentar as coisas da vacina, o que é verdade, o que é mentira, as coisas do preconceito, foi tudo muito importante e bom. Mas o que eu achei mais melhor

¹⁵⁵ Projeto da semana de humanidades 2021, que teve como tema: Memes, arte e política. O qual objetivou apresentar e compreender de forma multidisciplinar a internet como espaço importante da cultura contemporânea, cujos conteúdos simples, como memes, *gifs* e vídeos curtos, não apenas tem a função de entreter e divertir, mas também de disseminar informações (verdadeiras ou falsas), veicular críticas e fomentar debates. E outro importante objetivo deste projeto é discutir a questão das *fake news*, atentando à responsabilidade da criação e pelo compartilhamento de notícias falsas na internet, refletindo sobre a necessidade de verificação das notícias, tanto no momento da leitura dos memes quanto nos momentos de compartilhamento e sua criação. Neste projeto, os estudantes foram incentivados a produzir memes a partir da crítica a realidade por eles vivenciadas, objetivando transformar no gênero textual meme informações relevantes sobre Cidadania e Direitos Humanos.

¹⁵⁶ Notícias falsas.

¹⁵⁷ Expressão nordestina que remete a alguma situação ruim.

¹⁵⁸ A escola também oferece aulas de teatro no contra turno das aulas como projeto social.

¹⁵⁹ Expressão que remete a alguma situação ou ação boa de qualidade.

foi conhecer pessoas que estão na minha turma e eu nunca tinha falado, foi muito “clean¹⁶⁰”, trocamos contatos e agora já estamos nos organizando para os próximos projetos virtuais, agora nossa sala vai ficar em primeiro lugar. Ne não galera?” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Percebemos no relato dos alunos(a) que os projetos desenvolvidos no Liceu são motivadores para os estudantes ingressarem na escola. Abramovay (2003) e Cunha (2015; 2017) informaram que os projetos interdisciplinares praticados na escola do LCC são motivadores potentes para estimular a reflexão do assunto em torno da temática. Diante do exposto dos autores, entendemos que a temática do projeto se faz em uma época bastante apropriada, pois a propagação de informações erradas sobre as tratativas para o enfrentamento do vírus do COVID-19 tem sido avassaladoras no Brasil, partindo do nosso presidente da república Jair Messias Bolsonaro, que dissemina opiniões pessoais e de nenhum embasamento científico, com isso, estimulando a disseminação do vírus no Brasil. Segundo alguns pesquisadores¹⁶¹, o número de vítimas no Brasil poderia ter sido menor se as políticas governamentais tivessem agido com alinhamento nas medidas profiláticas.

A importância da disseminação de informações verdadeiras, principalmente para quem tem dificuldade em acessá-las, se torna uma primazia vital, pois quanto mais temos informações válidas para o enfrentamento deste vírus mais rápido podemos ter a perspectiva de supera-lo, através da vacinação e etc. Concluimos que esta ação da escola foi de extrema importância para toda a comunidade do bairro, pois os alunos(a) levam essas informações para seio de suas casas, promovendo inúmeros outros debates.

Também foi possível notar uma militância para acabarem com qualquer tipo de preconceito nas redes sociais, preconceitos estes que podem facilmente se tornar um “cyberbullying” e traumatizar vidas de diferentes formas, como visto anteriormente. Observamos que os alunos(a) acharam e refletiram esta ação importante, acharam inovadora (pois saíram das rotinas de aulas remotas), mas ainda apontam que talvez em sua forma presencial o projeto tinha ficado mais atrativo.

O aguardo pelos outros projetos das demais áreas é esperado de forma ansiosa pelos alunos(a), a competição estimulada por estes projetos, tem a finalidade de competição positiva, onde o maior vencedor é a troca de saberes e experiências. Entendemos que estes projetos, mesmo que de forma remota, podem estimular a sociabilidade, protagonismo juvenil e outros valores a favor do bem coletivo (Pacheco, 2001).

¹⁶⁰ Expressão usada para remeter a algo de bom.

¹⁶¹ SAÚDE E CIÊNCIA. Brasil lidera mortes por covid-19 em 2021. Total de vítimas se aproxima de 490 mil, 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2021/06/brasil-lidera-mortes-por-covid-19-em-2021-total-de-vitimas-se-aproxima-de-490-mil/>. Acessado: 03/07/2021.

Uma educação com sentidos se faz de urgência para estimular práticas e saberes comuns e favor do bem coletivo, Silva, Ferreira e Silva (2021) revelam que é urgente fazer uma educação “com sentido¹⁶²” na educação escolar, pois desta forma podemos gerar uma rede de saberes que possam superar as diferentes situações-limites localizadas em cada contexto social. Desta forma urgimos para que a EFE possa continuar sendo exemplo incentivador e motivador para enfrentamento de diferentes sintomas sociais, inclusive para a VE e VJ, quer seja fora do espaço escolar ou fora deste.

Torna-se imprescindível a implementação de uma EFE significativa ‘com sentidos’ libertadora, contextualizada, com espaço-tempo para aprendizagem, oportunizando a experimentação, a livre expressão e a criação, pautada nos referenciais críticos, progressistas, uma prática contextualizada, que valoriza o protagonismo dos(as) estudantes (CUNHA; ROCHA; SILVA, 202, p. 09).

Neste sentido, a próxima seção deste capítulo versa sobre decorrentes projeções futuras (de medidas, de projetos ou ações) que os alunos(a) do segundo ano possam idealizar e realizar junto a toda comunidade escolar para o enfrentamento das manifestações de violências.

7.5 Prospecções futuras dos alunos(a) do segundo ano do LLC para o enfrentamento das manifestações de violências em seu lócus de convivência escolar

Utilizar diferentes estratégias para o enfrentamento das manifestações de violência no campanário das juventudes deve se uma ação permanente, pois o dinamismo do relacionamento que estas mantêm com os indivíduos são múltiplos, diversos e por muitas vezes complexos.

Então no item anterior vimos como a educação física mediada pela sua cultura corporal do movimento, com exemplos exitosos fora e dentro da escola, tem sido uma alternativa potente para lidar com esta situação. Foi visto no comentário dos jovens colaboradores que a educação física tem um potencial de estimular valores e a reflexividade das pessoas por meio de suas práticas e a forma em que esta componente, dentro ou fora do espaço escolar, se relaciona com as interações sociais de seus participantes.

Certamente utilizar ações efetivas em rede para o tratamento desta problemática é uma das promissoras atitudes que devemos incentiva-las e divulga-las, pois, como vimos, no

¹⁶²A utilização do termo ‘com sentidos’ de SILVA, FERREIRA E SILVA (2021) nesta parte da tese, remetemos a uma associação dos pressupostos destes autores frente a EFE para estender sua abrangência para a educação de forma geral, pois os princípios Freirianos podem ativar para estimular os saberes parceiros na esperança do inédito-viável.

cenário escolar, a violência atua em diferentes vertentes e produzindo efeitos danosos que podem até se propagar no tempo, como no caso do “bullying” e o “cyberbullying”.

Nesta seção do capítulo, apresentamos as sensações e possíveis ações que os jovens prospectam para os próximos meses na escola (no modo remoto ou com o fim da pandemia) como forma de enfrentamento da violência. Estas, que foram geradas diante de um diálogo rico e amistoso (um verdadeiro círculo de cultura), pois percebemos a vontade e intenção dos participantes em trilhar caminhos voltados para o enfrentamento desta problemática, com o objetivo comum de superação.

Assim começamos este encontro¹⁶³, que foi dividido em três (3) momentos: acolhida e recepção dos alunos(a) no encontro virtual, onde aqui procuramos deixar os participantes bem a vontade com a partilha de boas energias; vídeo provocador, o qual apresentava algumas ações para o enfrentamento da VE e que seus maiores idealizadores e protagonistas foram os alunos(a) (este vídeo teve a missão de estimular e descontraír o próximo momento); círculo dialógico, onde foi possível os alunos(a) partilharem diferentes visões e perspectivas focados em um objetivo comum; considerações finais e agradecimentos, onde finalizamos todos os encontros (das três turmas) com reforços positivos e fazendo entender que nenhuma realidade é sempre igual, ela muda diante a intervenção de seus atores.

Esta metodologia de encontro foi utilizada para todas as turmas participantes, e o assentimento dos jovens sobre seu empoderamento frente esta problemática foi potente em estimular todos os presentes (até os professores(a) e pesquisadores(a), pois o pertencimento da realidade local diante do sentir a violência diária (de diversas formas, desde a negação de políticas públicas, com no caso da Vila até a violência letal), impulsionou nos jovens um sentimento de luta empolgante, que foi sentindo em todas as turmas.

A identificação¹⁶⁴ dos jovens com a proposta de enfrentamento da violência é resultado, como podemos observar até aqui (conceitos, narrativas, experiências, partilhas vivenciais), de uma desaprovação inquieta que a violência produz em suas relações.

Oportunizar condições aos jovens para tomar as rédeas da superação dessa situação, pode ser a abertura necessária para o transacionamento destas relações que almeje a sujeição da VJ e VE. “É possível que dessas comunas, novos sujeitos – isto é, agentes coletivos de transformação social – possam surgir, construindo novos significados em torno da identidade de projeto” (CASTELLS, 2001, p. 86).

¹⁶³ O cronograma do encontro pode ser visto no Apêndice C.

¹⁶⁴ Conceituação de Hall (2006) para a vivência de uma linha do tempo contínua, mas que tem inúmeras mutações.

Castells (2001) apresenta a significação para uma identificação de resistência liderada por aqueles que sofrem sob a opressão (aqui no caso da violência) em seus espaços, e que podem projetar a transformação social por meio de um projeto formador. A identidade de resistência, para este autor, é a que pode levar a formação necessária para as comunidades, pautando o projeto de superação da realidade local em redes.

No entanto, avançamos ao apontar que o projeto de ressignificação e de Re-Existência (Walsh, 2009), frente à escassez histórica de políticas públicas para as juventudes no Brasil (Sposito, 1999), somadas a esta a recente configuração governamental (governo do presidente Jair Messias Bolsonaro) do Brasil (implantação das políticas neoliberais com a retirada de direitos das populações menos favorecidas) e a esmagadora crise pandêmica deflagrada pelo COVID-19, pode ser uma solução para a superação. Certamente o movimento de resistência é de luta e de marchas diante destas inúmeras violências que as juventudes e a população (principalmente as menos favorecidas) vêm enfrentando.

Então, na trilha deste movimento constante é que sugerimos este encontro (referência ao módulo da tese) como ponto de assunção das juventudes do LCC a favor do seu empoderamento para o enfrentamento das situações de violências na escola. Vejamos como o diálogo das turmas afirma a posição das afirmações acima:

Sujeito I: “Então professor, falar de alguma coisa que a gente pode fazer para aqui na escola é simples eu acho, primeiro deve ter respeito com todos se não existir respeito a pessoa deve ser punida até que ela aprenda a conviver aqui na escola, tirar ela dos projetos, dos esportes de tudo. Assim acho que a pessoa vai apreender e se conscientizar que ela não está certa. Acho que o respeito é fundamental para qualquer coisa. Essa é minha opinião” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito II: “Eu acho que pode existir punição sim, tipo afastar mesmo a pessoa. Mas acho que devemos fazer alguma coisa para essa pessoa aprender sabe e ter consciência, tipo primeiro informar as regras da escola, de algum projeto e etc. Por que se for só punição gente, vai ser é mais violência, tipo quando alguém trata o cachorro só com ruindade. Sabe? O cachorro fica é bravo. Tem que ter alguma coisa a mais” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito III: “Eu concordo. Mas gente tudo pode ser resolvido na conversa, tipo no projeto de humana a gente só não ganhamos por que faltou conversa e tal, uns queriam uma coisa, outros queriam outras, outros não falavam, nem ligavam a câmera” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito IV: O que tem isso haver? Tá é “bobocando¹⁶⁵”(Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito III: “O que tem haver? O que tem haver é como o professor disse, sem diálogo, sem conversa nada vai para frente, veja o que aconteceu?”

¹⁶⁵ Expressão que remete a falar algo indevido ou fora do contexto.

Sujeito V: “Eu acho que tem razão, a gente devia ter ganho, mas..... serve de experiência” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

É possível identificar no diálogo dos participantes que os alunos(a) reconhecem o respeito como parte central das relações, apontam a punição da falta de respeito como alternativa para solucionar o problema de forma imediata e conseguem refletir a cerca da problemática da punição, pois por meio de um comentário começam a estabelecer alternativas para a conscientização da problemática.

Em Freire (1980), é possível entender que as pessoas são seres de conhecimento e que podem produzir conhecimento, mas a relação de conhecimento (gnosiológica) não está relacionada com a estrutura de sujeito- objeto, pois é necessária uma relação intercomunicativa perante os envolvidos.

Assim, a intersubjetividade, se faz presente na relação dialógica entre os envolvidos e o objeto analisado, neste caso a tratativa da punição. O ser humano conhece e transforma o mundo e sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1980).

Os efeitos de suas próprias transformações são corporificados diante das relações experienciais que o sujeito realiza em seu cotidiano. Por meio dessa, observamos que os jovens partilham da mesma problemática social, codificando e aprimorando a mesma mensagem dialogada. Para Freire (1980, p. 67), o mundo humano é dependente da comunicação (como a mensagem é produzida, encaminhada e recebida), pois: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

Por meio da partilha dos jovens, eles foram costurando ideias e formas para o tratamento desta problemática e foi possível observar associações e apontamentos prospectivos (como no caso da associação dos maus tratos do cachorro). As diferentes formas de coerção se traduzem em novas formas de manifestações de violência no ambiente escolar, trazendo uma falsa sensação de paz por meio do medo, ordem e obediência. A concepção da utilização do castigo (disciplinar ou físico) pela ordem das relações é nada mais do que o controle de corpos na organização espacial do ambiente, e essa ação não agrega e nem congrega valores colaborativos, cooperativos, participativos, democráticos, de liderança e etc.

O diálogo na escola deve ser preservado e estimulado em diferentes ambientes, pois é por meio deste que a comunidade escola pode traçar caminhos para superação de suas problemáticas. Notem como os alunos(a) começam a vislumbrar alternativas para solução de suas experiências unidos em um objetivo comum, sem dúvida o diálogo pode codificar experiências e ideias, transmitindo uma mensagem única para determinadas situações.

Vejamos os demais apontamentos sugeridos diante do ciclo dialógico:

Sujeito VI: “Gente estas coisas que estamos aqui discutindo com professor faz é tempo, podemos falar na reunião do projeto das outras áreas e colocar tipo umas regras para não ter falta de respeito e ter mais igualdade. Por exemplo no projeto de exatas colocar umas regras para os trabalhos de cada turma e no projeto de linguagens colocar uma apresentação virtual sobre os preconceitos, sobre o “bullying”, colocar uma peça de teatro com esse tema, sei lá. Sim. Sim. E colocar umas regras nos jogos virtuais e se tiver na forma presencial, se a gente voltar, colocar na prática, vai ser perfeito, por que todos querem jogar e ganhar e quem sabe a gente não coloque a modalidade que o professor falou desse futebol¹⁶⁶ aí. Vai ser “top¹⁶⁷ viu” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021)!

Sujeito VII: “Verdade. Podemos colocar umas regras para os meninos que gostam de jogar futebol, podemos falar com os professores de educação física e dizer se tiver algum aluno que tiver sido suspenso não participar do projeto esportivo. Dos jogos, sabe” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito VIII: “Pessoal eu acho que não era isso o que o professor estava falando, ele estava pedindo para a gente falar o que podemos fazer para melhorar a questão da violência para todos, e não usar isso a favor da nossa sala, só por que vocês querem ganhar o interclasse dos terceiros anos. Acho que isso não é muito bom fazer, e usando essa questão aí. Sei lá parece meio errado, né não” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021)?

Sujeito VII: Nada haver, nada haver mesmo. Primeiro não tenho medo de perder para eles, segundo nem jogamos nada ainda, desde do primeiro ano que estamos nesse ensino em casa, e que é muito ruim, terceiro todos estarão em baixo das mesmas regras, então fica justo se todos concordarem. Outra, passou no vídeo que o esporte ajuda a diminuir os casos de violência justamente pelas suas regras. Fica ligado” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021)!

Sujeito VIII: “Ok, não falei por mal” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Sujeito IX: “Não mah, tá tranquilo, aqui é pra nois trocar um “tá ligado mesmo¹⁶⁸” e tentar fazer uma “parada¹⁶⁹” massa. “Mano¹⁷⁰”, vou te passar uma ideia, o lance é a gente fazer uma parada para todos, se liga. Se alguém não cumprir a regra de todos essa pessoa tem que receber “um tá ligado¹⁷¹”. Em todo lugar é assim, até na rua é assim, “tá ligado né¹⁷²” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021)?

Após o comentário do sujeito XI os participantes do ciclo dialógico virtual concordaram em massa. Na nossa percepção (de quem olha a realidade de fora), foi o sentimento de que o sujeito exerce uma liderança sobre os demais, por meio deste diálogo não foi possível aferir que tipo de influência o sujeito tem. Por isso torna indispensável para a prática docente ou de pesquisa qualitativa se apropriar da realidade local para compreender

¹⁶⁶ Expressão que remete ao Futebol Calejjero.

¹⁶⁷ Expressão que remete a algum fato positivo.

¹⁶⁸ Expressão que remete a um diálogo.

¹⁶⁹ Expressão que remete a alguma ação.

¹⁷⁰ Expressão de companheirismo.

¹⁷¹ Neste sentido essa expressão remete a alguma punição.

¹⁷² Expressão que remete a algum tipo de aviso ou exortação.

melhor o significado das significações ou como vimos anteriormente: o real sentindo da mensagem.

Mas foi possível identificar no diálogo que os jovens desta turma a motivação para a implantação de regras de convívio decididas de maneira coletiva, Kohlberg (1992) afirma que o respeito às regras impostas não estimula o desenvolvimento moral, agem somente pela obediência a autoridade ou pela manutenção de alguma situação favorável. No entanto, quando estas são decididas de maneira coletiva frente a um projeto comum, esta revela potencia para o estímulo do desenvolvimento moral dos envolvidos.

É perfeitamente normal e plausível pensarmos assim, pois nossa sociedade é estruturada a meio as regras e padrões morais, muitas sem construção coletiva. A indicativa dos alunos(a) vislumbra um prelúdio de comunidade justas, que para Kohlberg (1992) é fator determinante no amadurecimento das relações sociais entre os jovens.

Diante desta afirmativa, notamos que a germinação da semente plantada ocorrendo, como o rompimento do tegumento pela radícula¹⁷³, um dos objetivos deste trabalho foi germinando e se materializado frente ao diálogo dos alunos(a), pois a reflexão a cerca da importância do enfrentamento das possíveis formas de violências na escola se torna concreto quando aferimos a motivação potente dos alunos(a) em desenvolver nos próximos projetos¹⁷⁴ da escola com regras de cunho coletivo a favor da temática. Esta atitude revela o potencial existente para o desenvolvimento de relações mais conscientes e críticas, sendo facilitadoras para uma transformação social, instaurando um inédito-viável no enfrentamento da VE.

Também foi possível notar que a EFE é usada como forma de punição para condutas infratoras das regras de convívio, este motivo pode estar relacionado ao fato de que a EFE ser a disciplina preferida pelos alunos(a) (DARIDO, 2004). Pois a EFE tem o potencial de movimentar todo o ambiente escolar com seus momentos de alegria, descontração, oportunidades para conhecimento de limitações e superação destas, reconhecimento de potencialidades, convivência, conhecimento do próprio corpo e entre outros diversos fatores.

Cruz e Fiamenghi Júnior (2010) ainda relacionam tais ações ao fato dos sentimentos gerados por sua prática que favorecem maior integração social e afetiva entre os participantes, gerando um turbilhão de sensações influenciando seu pensar e agir no cotidiano. Aqui, chamamos a atenção para toda a comunidade escola para não usarem a EFE como forma de punição, pois seus resultados podem ser copiados por alunos(a) e entre outras

¹⁷³ Processo de crescimento da planta ou germinação da semente.

¹⁷⁴ Projetos Interdisciplinares da área das exatas e humana na escola.

peessoas estimulando atitudes errôneas frente a esta disciplina. Esta tese incentiva o trabalho da educação física na contramão da punição, aqui favorecemos o conhecimento da cultura corporal do movimento de forma dialógica, participativa e crítica como maneira de estimular valores coletivos em comunhão para o enfrentamento de diferentes sintomas sociais, neste caso da tese das diversas manifestações de violências no campanário das juventudes.

A LDB em seu artigo 26^a estabelece a obrigatoriedade das aulas de EFE, tornando a participação do aluno(a) um direito. Darido (2004) relata que o aluno(a) que não participa da EFE pode perder ótimas oportunidades de reconhecimento e conhecimento da cultura corporal, aumentando a chances deste aluno(a) se tornar um não adepto das atividades físicas. Objetivamente a EFE é um componente curricular como qualquer outra disciplina da educação básica e deve ser trabalhada na escola de forma igualitária e harmônica com as outras áreas.

Cabe aqui demarcar na escrita da pesquisa o momento que foi excitada a ideia de continuidade de trabalho a cerca desta temática no contexto pesquisado. Certamente o círculo dialógico produz e ramifica seus efeitos reflexivos em diferentes vertentes, neste caso, foi especificamente após o ciclo dialógico com a última turma deste módulo. Então assim, repousou a quimera reflexiva em continuar trilhando marchas sobre esta temática, agora para além dos muros da escola, por meio de um seminário comunitário envolvendo as lideranças (escolas, UVs¹⁷⁵, postos de saúde, líderes comunitários, conselheiros tutelares, membros religiosos; representantes de projetos sociais, Ongs e associações) do bairro. Esta continuidade possível de trabalho terá potência de dialogar com a problemática da violência juvenil em diferentes setores do bairro, ampliando as frentes de enfrentamento em inúmeras maneiras.

Este foi à ocasião que se materializou um dos resultados da teoria dialógica de Freire, quando ele afirma que a “relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, por isso, a educação é, necessariamente, um que-fazer problematizador” (FREIRE,1980, p.81). Neste caso os participantes com pertencimento da cultura local, foram capazes de reconduzir a motivação para a continuada desta jornada, agora enfrentando as manifestações de violências no cenário comunitário do bairro.

Vejam os momentos da fala do participante que estimulou tal ideia e desejo de continuidade:

¹⁷⁵ UV's (Unidade de Vizinhanças), cada UV equivalia a cem residências, e possuíam um colégio público como referência. No total o bairro possui 11 UVs, sendo que a UV 11, possui dois colégios.

Sujeito X: “Professor, eu acho que podemos falar no grupo do grêmio da escola sobre a questão do “bullying” e do preconceito, aí a gente convida os professores de capoeira do meu grupo para falar também sobre isso. Por que sofremos muito preconceito, sabe? Essa é minha opinião de fazer como o senhor disse de lutar contra a violência” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, maio de 2021).

Certamente a “A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2009, p. 78), pois o processo dialógico tem um caráter de integrar o sujeito na realidade local, que provoca uma ação e uma nova reflexão acerca da problemática. E foi isso que ocorreu neste momento, o mediador do encontro sendo tomado por novas reflexões a cerca do enfrentamento da violência juvenil no cenário comunitário do bairro do Conjunto Ceará.

Para esta pesquisa a contextualização dialógica foi imprescindível para afluir um manancial de sensações e reflexões diante da temática, que também se ramificou em outros assuntos do cotidiano dos alunos dentro e fora do espaço escolar. Segundo Figueiredo (2007) a tomada de consciência sobre um determinado assunto no círculo dialógico pode ser fecundo em aproximar valores, crenças e conceitos que estavam se distanciando do pensamento coletivo.

Encerramos esse módulo com um sentimento de dever cumprido pela germinação de ideias dos alunos(a) frente a tomada de ações para o enfrentamento da VE nos projetos futuros da escola, com o lançamento da semente para a continuidade de enfrentamento da VJ agora no cenário comunitário do bairro e curiosos para saber dos desdobramentos do próximo módulo, que tratou do ‘que ficou e do que mudou’ para os alunos(a) depois dos encontros acerca do enfrentamento da violência na ambientação da escola.

7.6 O que ficou e o que mudou para os participantes da pesquisa sobre as diferentes relações que a violência faz na ambientação dos jovens

Parece que o consciente flui em torrentes para dentro de nós, vindo de fora sob a forma de percepções sensoriais. Nós vemos, ouvimos, apalpamos e cheiramos o mundo, e assim temos consciência do mundo. Estas percepções sensoriais nos dizem que algo existe fora de nós. Mas elas não nos dizem o que isto seja em si. Isto é tarefa, não do processo de percepção, mas do processo de apercepção. Este último tem uma estrutura altamente complexa. Não que as percepções sensoriais sejam algo simples; mas sua natureza complexa é menos psíquica do que fisiológica. A complexidade da apercepção, pelo contrário, é psíquica. Podemos identificar nela a cooperação de diversos processos psíquicos. Suponhamos ouvir um ruído cuja natureza nos pareça desconhecida. Depois de algum tempo, percebemos claramente que o ruído peculiar deve provir das bolhas de ar que sobem pela tubulação da central de aquecimento. Isto nos permite reconhecer o ruído. Este reconhecimento deriva de um processo que denominamos de pensamento. É o pensamento que nos diz o que a coisa é em si (JUNG, 2000, p. 34).

Começamos este item com a citação de Jung (2000) para aludir nosso compromisso em entender as percepções e apercepções das significações atribuídas pelos participantes para todos os encontros realizados e entender o que ficou e o que mudou depois destes momentos.

Este módulo se fez de maneira extremamente importante para nosso estudo, pois observar os impactos gerados por esta proposta de trabalho é apontar horizontes para a solução desta problemática, diante do espaço e tempo experiencial desta pesquisa. Até aqui, foi possível identificar o processo de construção de conhecimentos coletivo mediado pelos ciclos dialógicos, pois esta abordagem permite cada sujeito exprimir de forma experiencial suas sensações e opiniões (sendo capaz de refletir cada momento).

E resgatar na memória os momentos partilhados é reviver algumas cenas, refletindo os saberes passados e presentes. Hoffman (2005) informa ao provocar as memórias sobre um determinado assunto passado, os humanos passam a coordenar seus pontos de vistas, reorganizando-as e partilhando novas visões.

O processo de avaliação é comprado ao: fogo que eu vejo, ele provoca reações emocionais de natureza agradável ou desagradável, e as imagens de recordação assim estimuladas trazem consigo fenômenos emocionais concomitantes denominados tonalidades afetivas. Deste modo um objeto nos parece agradável, desejável, belo ou desagradável, feio, repelente, etc. Em linguagem ordinária este processo se chama sentimento (JUNG, 2000, p. 68).

Foi diante desta perspectiva, articulando pensamento, ação e sentimentos, que nosso último encontro foi realizado e dividido em três momentos: primeiro, acolhida e considerações iniciais sobre a trajetória de nossos encontros, desde a constituição do grupo até nossas prospecções futuras e apresentação de um vídeo temático sobre uma experiência exitosa no enfrentamento da VE tendo como protagonistas os alunos(a), este tinha como objetivo deixar os participantes estimulados, empolgados e mais a vontade para expressar suas opiniões; segundo, círculo dialógico tematizado com a situação do que ficou e do que mudou em suas concepções a respeito da violência; terceiro, considerações finais e agradecimentos.

Este foi realizado com todas as turmas participantes, onde por meio do círculo dialógico foi possível extrair a significação dos significados do discurso dos sujeitos sobre suas experiências vividas nos encontros dos módulos desta pesquisa, dentro do contexto social dos participantes (escola, família, pessoal, amigos e etc) e frente ao seu contexto particular (as vezes íntimo).

Então desta maneira iniciamos este módulo, com a intenção de realizar uma avaliação a luz do círculo dialógico, pois foi neste que questionamos alguns pontos de nossa

realidade, refletindo juntos (por meio das experiências corporificadas de cada um), para que juntos possamos possibilitar o abrolho de práticas saudáveis, éticas e morais para o enfrentamento coletivo da VE.

Toda a pesquisa foi traduzida diante de uma relação gnosiológica entre os humanos perante os círculos dialógicos, pois acreditamos que a relação dialética, coletiva e crítica do humano possam ser capaz, neste caso, de romper com estruturas impostas de diferentes tipos de violências (juvenil, estruturais, institucionais, de gênero, de raça, religiosa e entre tantas outras) enraizadas em nossa sociedade. Pois assim, o diálogo nesta pesquisa se fez fundamental, não apenas por meio do encontro com os jovens do Liceu e nem tanto pelas busca de suas significações a cerca do comportamento da violência, mas sim, pelo encontro realizado diante da práxis (conceituação dos jovens diante de suas vivências coletivas e particulares¹⁷⁶ com esta problemática) de cada um e com um pensamento aguerrido e único para a militância a favor da causa.

Traduzamos estas conceituações no diálogo dos sujeitos, tematizados pela proposta do módulo:

Sujeito I: “Assim, professor, eu tô ligado nessa para de violência sabe, mas no que a gente viu aqui e conversou sobre isso eu não sabia como é ruim para as outras pessoas o “bullying” e principalmente quando cai nas redes sociais. Caiu ali, “chapa¹⁷⁷, já era, a galera tira logo print e pá, fica marcado. Tipo e quando é informação “fake”, rapaz pode dar até cana viu, nós vimos isso na semana de humanidades, informações falsas em corrente do insta, do face, do whats é muito prejudicial, principalmente com o lance do vírus. Enfim. Há sim, aprendi aqui nessas aulas do senhor que nós podemos começar a mudar essas coisas, tipo lutar contra, igual como falamos nas aulas, podemos começar logo nos próximos projetos¹⁷⁸. Vai ficar irado” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, junho de 2021).

Sujeito II: “É isso aí, vamos usar a educação física para isso professor, por que todo mundo gosta, e os meninos só falam de jogos. Eles ficam loucos só em pesar em não ter os jogos, imagina não poder jogar se voltarmos, e praticar aqueles jogos que o senhor falou pode dar resultados igual os mostrados nos vídeos. Acho que tudo depende da gente, se a gente tiver unido podemos fazer a diferença no Liceu” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, junho de 2021).

Sujeito III: “Gente também podemos lutar contra o preconceito nos projetos e jogos, fazer tipo uma campanha, ato nas redes sociais igual aos jogadores. Se a gente fizer isso podemos fazer nossa parte, tem gente aqui na sala que tem 8.000 seguidores isso aí da uma mídia do “caralho¹⁷⁹” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, junho de 2021).

¹⁷⁶ Aqui referimos á todo o processo dialógico e em específico as narrativas que foram pessoais, íntimas e extremamente significativas para dar potencia a esta pesquisa em enfrentar a violência em diferentes vertentes.

¹⁷⁷ Expressão que remete a uma maneira de tratamento de pessoas de maneira cordial.

¹⁷⁸ Alusão aos próximos projetos que serão desenvolvidos na escola (semana das exatas e das linguagens).

¹⁷⁹ Expressão usada neste sentido para atribuir nossas de grandeza em acesso.

Notamos aqui que os encontros mediatizados pelos círculos dialógicos foram potentes em estimular o sentimento de luta perante as injustiças cometidas por qualquer manifestação de violências. Assim podemos compreender que o diálogo vai além da partilha de ideias, ele pode elevar a motivação para a mudança social, rompendo com as situações-limites impostas pela sociedade.

Povo, classe popular, oprimido, são os sujeitos que sofrem a massificação, que são domesticados pelo capital e pelas ideologias dominantes (opressores) e que, em virtude desta dominação, se tornam como marionetes a serviço dos mesmos, responsáveis apenas pela prestação de serviços que geram capital (FREIRE apud TREVISAN, 2008, p. 58).

Como podemos aferir dos aportes de Freire (1989) sobre a tomada de consciência coletiva por meio do diálogo, as classes populares devem re-inventar práticas e saberes que possam ser usadas em comunhão, extinguindo a exploração das camadas desprivilegiadas e conduzindo relações de horizontalidade entre os sujeitos. Gadotti (1996) ainda relata que o diálogo se tornou exponencialmente um ato revolucionário de se fazer educação, pois esta pode retirar a situação de submissão e passividade dos sujeitos, autorizando suas vozes e utilização da palavra-ação. Estas visões entram em consonância com o objetivo de Re-Existência que esta tese teve intenção de lutar diante do campo da violência na ambientação das juventudes.

Certamente esta não se faz uma tarefa fácil, historicamente acompanhamos marchar em diferentes vertentes que se somam para a organização das classes menos favorecidas. Por isso, este momento buscou selar as reflexões dos alunos(a) acerca da temática da VE e gestar condições para os alunos(a) enfrentarem as manifestações de violência por si mesmos em seus espaços. O diálogo entre os oprimidos oferece condições para uma organização revolucionária contra os atos de opressão (Freire, 1989), neste caso, os gerados das diferentes formas de violências.

Assim, continuemos observando como os encontros foram potentes em provocar reflexões e acomodações referentes a esta temática:

Sujeito IV: “Professor, pra mim cara essas aulas foram bastante importantes sabe, eu nunca sofri esse negócio de “bullying”, na verdade eu achava era engraçado isso, principalmente quando via o seriado do Chris¹⁸⁰. Mas eu fazia isso com meus amigos, e não sabia como isso era ruim para a vida deles, eu não sabia como as brincadeiras que eu fazia podia ser tão sérias para eles sabe. Por que pra mim não tem nada haver, mas é como o senhor disse, que não vive essa situação nunca saberá

¹⁸⁰ Menção a série de TV Everybody Hates Chris ou Todo Mundo Odeia o Chris (tradução da tv brasileira). Esta série tornou-se bastante famosa no Brasil por contar a vida do ator Chris Rock e tratar de forma sarcástica todos os preconceitos de cor e diferentes formas de Bullying que o ator sofreu em sua adolescência na escola e fora dela.

o que se passa. Tenho uma amigo que é homossexual e eu tirava muita brincadeira com ele, mas depois, acho da terceira aula do senhor, vi como eu poderia esta fazendo mal a ele, por que tipo eu não sei o que ele sofre no íntimo né. Tipo família a igreja, essas coisas que falamos aqui. Isso foi o que eu aprendi. Nunca é tarde para mudar né professor, queria até pedir desculpas aqui por meus memes no grupo aqui da sala, na minha cabeça era só brincadeira. Foi mal pessoal” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, junho de 2021).

Sujeito V: “Eu achei importante sabe, não tanto pra mim professor, por que meio que minha mãe me corrige muito meu pai, eu e meus irmãos, então tipo eu já escuto ela falar isso direto. Ela briga muito com a gente e não deixa a gente fazer “bullying” nem entre nós em casa, imagina se ela fica sabendo que fizemos isso fora de casa, acho que ela me mataria (risos). Mas sério, achei importante para a gente conversar aqui sabe, nessas aulas remotas é só atividade, só atividade e coisas assim ficam sem ser tratadas. Esse ano tivemos pelo menos o projeto de humanas que foi legal. Deu para falar das fakes, do vírus e etc. E agora o senhor com essas aulas aqui, foi muito legal. Acho que a gente precisa disso as vezes, por que só aula, só aula é desmotivante. Ainda bem que esse ano está diferente” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, junho de 2021).

Sujeito VI: “Olha eu não gosto muito de falar, respondi seu questionário para participar, mas nunca tinha falado. Mas eu gostei muito de tudo, era uma coisa que eu passei e não tinha vontade de falar sobre isso, por isso fiquei só escutando. E desculpa por não ligar a câmera, sei que o senhor pediu, mas, enfim. Quero dizer que pra mim foi importante escutar todas as conversas dos outros e saber que eu não sofro sozinho e que agora podemos combater isso. Obrigado professor, se for possível mandar minha narrativa ainda, agora me sinto a vontade para falar. Falo com você no privado¹⁸¹” (Círculo Dialógico, LCC, turma do 2º ano, junho de 2021).

Foi possível notar neste diálogo que os encontros foram potentes em estimular a reflexividade dos alunos(a) acerca da problemática e também estimular um sentimento de empatia devido aos diálogos marcados pelas experiências vivenciais. Observamos que o círculo dialógico produziu efeitos também no campo atitudinal dos sujeitos, pois a partir dos diálogos foi possível que reorientar algumas ações do cotidiano dos participantes, como observamos na fala do sujeito IV.

Aferimos nos relatos dos participantes que a maneira remota de condução das aulas estava sendo rotineira e não estava estimulando a curiosidade dos alunos(a), segundo Alves (2002) a aprendizagem acontece diante do estímulo da curiosidade, e Freire (1989) avança ao afirmar que é por meio da curiosidade ingênua que desenvolvemos uma curiosidade rigorosa e potente. Diante destas afirmativas, percebemos como a rotina das aulas, principalmente neste momento pandêmico, podem ser desmotivadoras e reverso para esta situação podemos identificar quando os jovens se remetem a experiência do Projeto de Humanas no ano de 2021, como também a empolgação dos jovens para os próximos projetos.

A escola do LCC se destaca com a aplicação de projetos interdisciplinares com os alunos(a) e com suas diversas parcerias, como relatado nos estudos de Abramovay (2003) e Cunha (2015, 2017). No entanto a situação de pandemia instaurou uma situação ainda não

¹⁸¹ Referência ao contato pessoal no aplicativo WhatsApp.

vivida em nossa sociedade moderna, e é extremamente natural que ocorra um período de adaptação e acomodação para estas novas relações. Diante da adaptação no cenário de 2020, que não houve o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no LCC, foi que neste ano de 2021 a comunidade escolar começou a trilhar projetos de áreas na forma virtual de ensino, inclusive acolhendo de maneira bastante receptiva e motivadora a realização desta pesquisa.

Vejam as conclusões de ABRAMOVAY (2003), diante de sua pesquisa sobre ‘*Escolas Inovadoras*’ no enfrentamento da violência escolar, em específico se referindo aos projetos interdisciplinares da escola do Liceu do Conjunto Ceará em 2003:

Estes projetos se desenvolvem utilizando uma metodologia contextualizada e interdisciplinar, fortalecendo a dinâmica curricular e tornando a escola efetivamente viva e prazerosa. Tais iniciativas, no âmbito do pedagógico, têm contribuído para a diminuição de situações de violência no interior do estabelecimento, considerando que a qualidade do ensino se mostra como estratégia importante na aproximação do jovem com a escola (ABRAMOVAY, 2003, p. 167).

Na pesquisa de Cunha (2015) desenvolvida na escola do Liceu do Conjunto Ceará o autor relata que os alunos(a) que participam de maneira eficaz dos projetos interdisciplinares da escola, tem tendência em participar mais ativamente na busca de soluções para os problemas que circunda a escola e conseqüentemente adentra seu espaço.

Pierre (2013) comenta nos seu estudo sobre a escola da Ponte em Portugal, que a escola tem percorrido um caminho bastante significativo para a construção de uma cultura de paz. Em sua metodologia democrática de ensino, a escola supõe valores como a liberdade de expressão, e a consideração pelo parceiro, alguém de igual direito. Por estas características, e por alguns valores próprios do modo de convivência democráticos, tais como a relação de parcerias, podem firmar interações sociais na escola se configuram um espaço formativo para uma cultura de não violência e de respeito à vida.

O espaço formativo regado por práticas e valores que possam valorizar relações coletivas, inclusivas e democráticas deve oportunizar diferentes frentes para o enfrentamento desta problemática, inclusive ações específicas voltadas para a Cultura de Paz¹⁸², pois por meio desta também é possível estimular a reflexão acerca das diferentes desigualdades sociais, inclusive a da violência, na tentativa da instauração do inédito-viável.

Freire (1996) destaca que o importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência.

¹⁸² A Cultura de Paz é uma das alternativas, bastante potente, para o enfrentamento das diferentes formas de violência, inclusive na ambientação escola e no campanário das juventudes, pois esta luta contra qualquer ato de violência produzido em nossa sociedade estimulando valores sociais positivos para o convívio em harmonia e união. Para isso indicamos Jares (2002), Matos (2007), Guimarães (2011), Freire (2006), Furlani (2012) e Freire (1992) como referências para compreensão do nosso conceito de cultura de paz nesta tese.

O projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (ALMEIDA, 2001. p 04)

Como já citamos, a assunção do protagonismo dos alunos(a) diante do enfrentamento da violência pode ser uma das alternativas mais potentes para solucionar esta problemática. Certamente “A juventude pode vir a ser uma força para mobilização e, se canalizada adequadamente é possível provocar mudanças sociais” (MATOS, 2006, p. 171).

Freire (2006) nos provoca ao informar que o processo de assunção para a paz está intrinsecamente ligado a transformação social (dos espaços de convívio), pelos quais se torna possível superar a violência, instaurar a justiça, promover a igualdade, o respeito, e a dignidade do ser humano.

Assim, findamos este item com a certeza sacramentada de que, por meio do diálogo (círculos dialógicos), a intencionalidade autora dos alunos(a), e a participação democrática da escola a qual ofereça espaços e ações a favor do diálogo foi possível partilhar um saber parceiro em detrimento do enfrentamento da violência na ambientação escolar das juventudes. No próximo item, apresentamos a reflexões finais deste capítulo que mostrou-se ser tão diligente e tão luzente para a produção de saberes a cerca do enfrentamento da VE.

7.7 Apontamentos Finais

O arquétipo deste capítulo revela nosso compromisso (epistêmico) e motivação ontológica para a superação das relações de violências praticadas na ambientação das juventudes. Em específico na territorialidade espacial da escola, esperar e construir ações voltadas para o enfrentamento desta problemática ‘a despeito de¹⁸³’ que a convivialidade humana possa romper com estas situações e transmutar as relações juvenis a favor da emancipação.

Assim findamos esta parte da pesquisa onde apresentamos os círculos dialógicos como estratégia potente para o enfrentamento de diversas problemáticas, neste caso, para o

¹⁸³ Aqui utilizamos o termo em referência a significação terminológica atribuída por Rubem Alves (2002), que remete a esperança (sentimento de superação desta problemática) alimentando nas pequenas coisas (ações voltadas para solucionar esta problemática), diante de algo maior ou divino (que aqui se traduz na ontologia humana para a busca de Seres-Mais).

enfrentamento da VE pelos jovens do ensino médio da escola do LCC. Os três (3) módulos desta pesquisa, guiada pelos seis (6) encontros foram extremamente potentes em estimular um saber parceiro a favor da causa comum de superação das violências.

Cada momento foi imensamente vivo, pois a significações das experiências de cada participante provocaram diferentes reflexões a cerca do relacionamento que fazemos com a violência (quer no modo de vítima ou de atroz), estas foram impulsionadoras ávidas do desejo concreto de assunção da autonomia juvenil para o enfrentamento da violência no cenário do LCC.

No primeiro encontro que constituímos nosso grupo de trabalho com as três turmas do sendo ano do ensino médio, percebemos a voluntariedade e curiosidade dos alunos(a) para participar da pesquisa, pois muitos responderam prontamente o questionário do termo de consentimento de livre esclarecimento (T.C.L.E) disponibilizado via virtual (google forms) no grupo de alunos(a) da sala pelo WathsApp. Essa ação foi bastante motivadora, pois o desejo para aplicação da pesquisa, mesmo diante da pandemia no modelo virtual de interação, aumentou bastante por parte dos pesquisadores.

Diante do segundo encontro foi possível observar as conceituações dos jovens a certa da violência, sendo possível nos conectar uma pouco com a realidade vivida e sentida dos jovens por meio de seus relatos. Também ficou evidente que o conhecimento acerca da temática deste estudo era bastante satisfatório, onde alguns alunos(a) faziam conceituações de diferentes tipos de violência, inclusive a institucional (provocada pelas escolas e professores(a)), este foi um espaço fecundo para o diálogo, pois foi possível refletir que algumas instituições não têm trilhado um caminho positivo para o enfretamento das relações de violência.

Percebemos que durante o tempo de pandemia, algumas relações foram bastante turbulentas, devido à adaptação dos docentes e dos gestores ao modelo remoto, mas que a escola vem construindo novos caminhos para continuar oferecer espaços potentes para despertar diferentes habilidades nos alunos(a). Notamos que a escola tem continuado em fomentar espaços democráticos, participativos e inclusivos por meio de suas ações.

Nosso terceiro encontro foi marcado por experiências figadais de cada participante, onde foi um momento bastante particular e importante para o campo do enfrentamento das violências. Pois como vimos, podemos contribuir para as agressões em diferentes vertentes, e que estas agressões podem deixar marcar profundas (traumas) e inúmeras cicatrizes nas vítimas da violência do “bullying”.

Vimos como danoso e avassalador o “cyberbullying” pode ser, pois diante de uma sociedade conectada, a produções de seus efeitos ultrapassam fronteiras rapidamente. Observamos os dilemas sobre o silêncio, medo e vingança que as vítimas ruminam a cada instante, sendo possíveis estes sentimentos se tornarem atitudes extremamente negativas como dialogado neste item. A família e a escola do LCC foram apontadas como fonte de proteção para os desdobramentos do “bullying”.

Aferimos que os alunos(a) indicam o LCC como escola acolhedora, onde se sentem protegidos em detrimento deste tipo de violência e que este foi um dos motivos que fizeram escolher a escola para estudar e se relacionar. Avançamos ao afirmar que a escola continua percorrendo o caminho de ‘Escolas Inovadoras’ ou de escolas democráticas (ABRAMOVAY, 2003) frente ao enfrentamento da VE.

Ainda no terceiro encontro, percebemos a urgência para a formação continuada dos docentes e gestores da escola. Pois nossas ações podem influenciar diretamente esta temática de maneira positiva ou negativa inúmeros alunos e alunas. Assim, alertamos a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para a urgência desta causa e oferecemos este estudo para melhor compreensão das relações que a violências realiza com a escola, tendo o LCC como exemplo para partilhamento de suas ações em rede no cenário estadual e municipal do Ceará.

Frente ao nosso quarto encontro, foi identificado que os alunos(a) reconhecem que algumas ações possam ser utilizadas para o enfrentamento da violência no cenário das juventudes e que a EFE juntamente com seu conteúdo da cultura corporal de movimento podem ser utilizados com estratégia de embate para a violência dentro ou fora da ambientação da escola. Pois seu caráter lúdico, saudável e competitivo ou cooperativo podem estimular valores coletivos comuns para superar a situação de diferentes violências.

Foi percebido por meio das experiências dos alunos(a) que o esporte acolhe, orienta e potencializa atitudes, sonhos, desejos, dilemas e entre outras qualidades positivas para os jovens (quando esta componente é orientada de maneira positiva). Também foi percebido que os alunos(a) associam o fechamento da VOCC como um fator extremamente negativo em diferentes vertentes, inclusiva para as produções de violências na comunidade e dentro do LCC.

Os alunos(a) indicaram a utilização da Educação Física (futsal e outras práticas) como forma de contenção para a violência dentro da escola de maneira punitiva. Esta foi geradora de muitas reflexões e que se estendeu até o nosso quinto encontro.

As reflexões acerca da utilização da EFE como estratégia para o enfrentamento da VE continuaram em nosso quinto encontro, onde abordamos as possíveis estratégias que a escola e os alunos(a) podem colocar em prática para mediar esta problemática. Identificamos que os projetos da escola continua sendo destaque para estimular a participação dos alunos(a) e estimular diferentes valores com a discussão de temas que circundam nosso cotidiano.

O projeto de humanidades desenvolvidos no ano de 2021 sobre as “Fake News”, julgamos extremamente importante para o momento pandêmico (em especial no Brasil), para o enfrentamento de inúmeros preconceitos e para a formação ético-moral dos alunos(a). Identificamos que os alunos(a) estão bastante empolgados e animados para os demais projetos das outras áreas, e isso se torna extremamente positivo para o campo de formação discente.

Em nosso sexto encontro, realizamos um diálogo sobre o que ficou e o que mudou, e percebemos que os encontros foram bastante positivos para estimular reflexões, saberes e desejos dos alunos(a) para o enfrentamento desta problemática no seu cotidiano. A motivação para os próximos projetos da escola, munido com o desejo de enfrentamento ajudar a fortalecer o compromisso social dos outros projetos (exatas, artes, esportivo e entre outros).

Percebemos que alguns participantes refletiram suas atitudes e ligações com a violência, e se mostraram abertos a mudar suas atitudes e colaborar para seu enfrentamento. Destacamos ainda em torno do cenário geral dos encontros, a assunção da tomada de consciência dos alunos(a) sobre o protagonismo e a autonomia que estes devem ter como compromisso para a mudança de realidades opressoras. Certamente munidos com essa concepção, os jovens dispunham de energia necessária para fazer a diferença no seu cotidiano dentro ou fora do espaço escolar.

Assim concluímos este capítulo, com um sentimento de realização, pois cumprimos com os objetivos perante os encontros realizados. Nossa contribuição para a militância permanente do enfrentamento da violência no cenário das juventudes foi dada de maneira esperançosa e amorosa, tendo fé no desenvolvimento de relações para Seres-Mais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma coisa que vai acontecendo enquanto as pessoas vão mudando. Se as pessoas estiverem prontas, não haveria lugar para a educação. Educar é ajudar as pessoas a ir mudando no tempo. (RUBEM ALVES, 2013, p. 68 – As pessoas ainda não foram terminadas).

Em consonância com a primeira citação desta tese, onde Alves (2013) finaliza sua reflexão sugerindo: “Podemos, então, pintar uma tela que o inverso da tela que Goya pintou: a vida devorando o tempo”, e que, de maneira inversa apresentamos a citação acima para acrescentar que a educação, sendo realizada de maneira experiencial, pautada na produção de saberes contextualizado pode ser capaz de transformar o tempo vivido, evidenciando a certeza de que somos seres ativos e capazes de ‘devorar o tempo’.

Foi diante da essência metafórica acima que encerramos esse ciclo. Findamos este, com um sentimento fraterno de plenitude sobre as inteirezas reflexivas gestadas diante dos encontros. A realização por oportunizar condições para o enfrentamento da violência na ambientação das juventudes, potencializando a reflexividade, a autonomia (protagonismo dos jovens para a tomada de decisão) e motivação juvenil para as ações futuras dentro do LCC, foi o combustível para o braseiro de ações frente a esta problemática.

O caminho percorrido desta pesquisa para atingir seus objetivos se deu em um contexto ainda mais complexo, pois a crise pandêmica do COVID-19 transmutou todas as relações rotineiras de nossa sociedade. Esta que trouxe sofrimento, dores, mudanças de rotinas, separando pessoas e revelando de maneira acintosa diferentes crises (política, econômica, ambiental, social – saúde, educação e segurança).

Esta pesquisa foi afetada assim como inúmeras outras ações, programas, projetos e etc no campo educacional, pois o confinamento como profilaxia era a forma mais indicada (antes da vacina) para não disseminar o vírus. E perante o contexto educacional (no Brasil e especificamente no estado do Ceará), gestores, professores(a), alunos(a), profissionais, pesquisadores e toda a comunidade escolar tiveram que se adaptar ao ensino remoto.

Certamente foi uma tarefa bastante complexa principalmente devido ao fosso das desigualdades sociais que separam as diferentes famílias no Brasil. Neste sentido os professores(a) da educação básica, juntamente com suas secretarias e gestões foram capazes de se adaptar rapidamente a estas situações e construir caminhos para minimizar os efeitos do fosso de desigualdade social.

A garantia da universalidade, da inclusão, da participação democrática, da criticidade e entre outras foram tarefas bastante complexas. A Re-Existência no cenário escolar se materializou em diferentes frentes, principalmente com os ataques promovido pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (aqui nos referimos aos ataques ao FUDEB, como também as “fake News” que o presidente produzia a respeito do vírus). Foi um período bastante turbulento, polarizados e com muitas vidas perdidas no Brasil.

Em meio a tantas dificuldades, o vírus e o presidente do Brasil contribuíram para piorar o cenário do convívio social. Frente a esta cena, novamente ressaltamos o compromisso social dos professores(a) com a educação pública, pois estes não receberam estrutura física (computadores, internet, celulares, mesas, cadeiras, microfones, câmeras e etc) e nem formativa (cursos para aulas a distância e etc) adequadas para o cumprimento de suas atividades escolares.

Certamente, os docentes foram os principais atores para garantir o desenvolvimento das ações escolares e ajudar a enfrentar o cenário pandêmico do vírus com mais informação e leveza. Dentro do cenário dessa pesquisa foi percebido que o LCC se adaptou ao cenário pandêmico, continuando de maneira remota com duas atividades curriculares e interdisciplinares (desenvolvimento de seus projetos).

Como vimos realizar esta pesquisa não foi tarefa simples, nós acompanhamos as dificuldades enfrentadas pelos docentes e assim como estes, nos adaptamos e fomos capazes de executar nossa pesquisa oferecendo o nosso melhor para oportunizar reflexões e ações no âmbito da escola para o enfrentamento da VE na ambientação dos jovens do segundo ano do ensino médio.

Aplicar essa pesquisa com esta temática não foi tarefa simples, devido à situação já explicitada acima, mas também devido ao momento de dores que as famílias (alunos(a), professores(a), gestores, profissionais e pesquisadores deste trabalho) estavam passando, pois, o vírus potencializava essas relações de diferentes formas de violência.

Diante destas dificuldades, assumimos o compromisso de executar nossa pesquisa para tratar do tema da violência na ambientação das juventudes, em específico no cenário escolar do LCC, e oferecer reflexões para superação dessa problemática, levando esperança para um momento tão desafiador.

Esta pesquisa foi dividida em nove (9) cenas¹⁸⁴ onde procuramos apresentar elementos que favorecessem o desabrochar de relações que enfrentassem as manifestações de violências, pautadas no cenário local dos jovens. Queremos destacar aqui a importância da estratégia metodológica para a abordagem desta pesquisa, o método qualitativo e colaborativo foi o alicerce para o transcorrer de uma pesquisa dialógica, munida com os círculos dialógicos fomos capazes (pesquisadores(a), alunos(a) e professores(a)) de refletir situações, comportamentos e projetar ações para o enfrentamento da VE na ambientação do LCC.

A escolha dos jovens do segundo ano para a participação nesta pesquisa foi outro ponto bastante favorável para a propagação dos efeitos desta pesquisa na escola, pois os alunos(a) vão poder colocar em prática suas reflexões nos projetos futuros da escola. Percebemos na pesquisa que os alunos(a) ficaram motivados em já colocar em prática algumas ações ainda no ano de 2021 com os projetos da área de exatas e linguagens da escola. Mas que potencialmente também irão colocar em prática no próximo ano, principalmente com a normalidade das atividades presenciais e a volta da EFE e seus torneios na escola.

Destacamos nesta pesquisa a potência da proposta dialógica no campanário das juventudes em favorecer momentos reflexivos diante das situações-limites e superando-as com a produção de saberes parceiros. A proposta de Figueiredo (2003) para a condução dos momentos dialógicos se fez de maneira cerne, pois através de suas sugestões, fomos capazes de deixar o momento propício para a aparição do inédito-viável frente à temática dialogada.

Foi possível nesta pesquisa trabalhar a temática da violência na ambientação escolar da juventude diante dos nossos módulos e encontros propostos, onde cada encontro foi acomodando reflexões (de quem são as vítimas, agressões e atitudes) e geradas novas tomadas de decisões, bem como comportamentos. Ressaltamos a tomada de autonomia dos jovens frente a luta para causa, sabendo que todos tem um compromisso direto para enfrentar qualquer aparição de situações violentas (quer sejam simbólicas, concretas e etc).

Outro produto gerado por esta pesquisa foi o sentimento de empatia para com as vítimas do “Bullying”. Entendemos que este tipo de violência produz traumas que se propagam na linha do tempo, machucando as pessoas em diferentes sentidos. Lutar contra esta forma de violência é um dever social de todos e todas as pessoas.

Salientamos o reconhecimento dos alunos(a) de que a EFE atrelada aos seus conteúdos podem ser uma estratégia eficaz para enfrentar as manifestações de violência

¹⁸⁴ Revisitando Algumas Cenas; Introdução; O Percurso Metodológico; Conhecendo o Cenário das Juventudes; Escola – Uma Política Pública Básica Essencial; Violência Escolar; Educação Física; Possibilidades para o Enfretamento da VE na Ambientação do LCC; Considerações Finais.

dentro ou foram da escola. Os depoimentos dos participantes a respeito desta questão revelam a corporificação desse reconhecimento em seus cotidianos experienciais.

Evidenciamos aqui nesta pesquisa a importância de se estimular momentos dialógicos no cenário escolar, pois foi por meio desta ação que os alunos(a) ficaram motivados e empolgados em enfrentar a violência em suas ambientações, na escola diante dos projetos interdisciplinares (esportivo, culturais e artísticos).

E foi diante do diálogo que os alunos(a), com sua experiência local, foram capazes de estimular nos pesquisadores a motivação para a construção de um novo projeto para enfrentar a violência agora a nível comunitário (em todo o bairro do Conjunto Ceará). A ideia de realização de um seminário comunitário com as principais lideranças do bairro para o enfrentamento da violência juvenil se torna uma ação potente para construir em rede ações coletivas voltadas para esta problemática.

Quem ensina também se educa por meio do diálogo (Freire, 1989). Assim, nosso braseiro foi alimentado em diferentes vertentes, extrapolando os muros da escola e semeando uma semente para um trabalho de pós-doutoramento, com o enfrentamento da violência juvenil no cenário comunitário diante da perspectiva do trabalho em redes (Gonh, 2010).

Não foi objetivo desta pesquisa, mas foi percebido, durante o espaço e tempo de aplicação dos encontros com as turmas, que os jovens das turmas do turno da tarde e noite carregavam mais experiências frente a relações destes com os sintomas de violências. Isso pode estar ligado ao fato de os jovens terem maiores idades que os jovens do turno da manhã. Esta reflexão se deu no campo observacional das relações dialógicas, mas que necessitamos de mais informações para avançar no tratamento desta questão.

Realçamos a escola do LCC como escola potente para enfrentar a VE por meio de seus projetos interdisciplinares. E também seu compromisso social para uma época de tantas mudanças e percas, onde por meio do respeito ao pluralismo de ideias e de culturas, foi possível lidar com a situação pandêmica de maneira coletiva.

Enfatizamos que os alunos(a) reconhecem que o LCC foi de extrema importância para eles, livrando-os de inúmeras mazelas sociais e oportunizando práticas educativas que respeitam suas identidades, suas diferenças e seus limites.

Aqui oferecemos esta pesquisa como arquétipo para a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) como experiência positiva para o enfrentamento da VE em outras unidades de sua supervisão. Avançamos ao sugerir o trabalho permanente em rede para a apropriação de exemplos potentes no enfrentamento da VE e execução adaptada de um projeto similar em diferentes lugares. Também faz importante reforçar a importância para a formação

continuada dos docentes para consubstanciar sua prática pedagógica com a realidade vivida dos educandos.

Findamos nosso diálogo sabendo da importância da vigília permanente sobre as manifestações de violência no cenário das juventudes em específico na escola. Também como a compreensão para a militância contextualizada, coletiva e constante a favor da vindicação de Seres-Mais. Poderemos construir uma sociedade emancipada e livre das formas perversas que a violência se apresenta.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ABERASTURY, Arminda. (org.). **Adolescência**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. (Número especial - Juventude e contemporaneidade), 5(6), 73-90, 1997.
- ABRAMOVAY, Mírian. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Miriam Abramovay *et alli*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Mírian. (coord). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação; Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- ABRAMOVAY, Mírian. (org). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO; Universidade Católica de Brasília, 2002.
- ABRAMOVAY, Mírian. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**, Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.
- ABRAMOVAY, Mírian; CUNHA, L; CALAF, P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid. Acesso em: 31 jan. 2020.
- ABRAMOVAY, Mírian.; RUA, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**, ano XVII, n. 56, dezembro/96. Campinas: Editora Papirus, 1996.
- ALMEIDA, José. Aprender a aprender: uma sedução, com base na Escola Nova, para afirmar a escola burguesa. *In*: GRANVILLE, M. A. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2007.
- ALMEIDA, Débora. F. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.
- ALVES, Rubem. **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulus, 1999.
- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002. 160 p
- ANTUNES, D. e ZUIN, S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Revista Psicologia e Sociedade, 20 (1), 33-42, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Corpos resistentes produtores de culturas corporais**. Haverá lugar na Base Nacional Comum? Motrivivência, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016.
- ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1994.
- ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- AQUINO, Júlio. **Confronto na sala de aula: leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- ASSIS, Simone. **Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.
- BAILLY, Anatole. **Dictionaire: Grec-Français**. Rédiger avec le concours de E. Egger. Paris: Hachette, 1950.
- BALARDINI, Sérgio. **Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina**. Última Década, n. 10, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismos e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BANGO, Júlio. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBIERI, Cesar. **Esporte educacional: uma possibilidade para restauração do homem no humano**. Canoas: Editora Ulbra, 2001.
- BARONTINI, Lúcia Rejane. **Meditação autobiográfica sobre a arte de viver de Sri Sri Ravi Shankar: aventura, formação, sabedoria e espiritualidade**. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.
- BARROSO, Zélia. **Violência nas relações amorosas: uma análise sociológica dos casos detectados nos institutos de Medina Legal de Coimbra e do Porto**. Lisboa: Edições Colibri/SociNova, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEAUDOIN, Marie. N. & TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Trad. Sandra. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERTON, Débora. **Cultura escolar e Indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional**. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Rio Claro, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Reflections: Essays, aphorisms, autobiographical writings**. Translated by Edmund Jephcott. New York: Schocken books, 1986.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.
- BOGDAN, Robert e BIKLE, Knopp. **Qualitative research for education**. Boston: Bancon, 1982.
- BONETI, Lindomar. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N.S. e AGUIAR, M. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 15. ed. Rio de Janeiro, Editora: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BLAYA, Catherine. (org). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BRAGA, Lucilia. **Ensino Médio Noturno: Cenário de Evasão e de Exclusão**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1921-8.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. **Brasil criança urgente: A LEI 8.069/90**. São Paulo: Columbus, Rio de Janeiro, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**, Art. 217. 1988.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 9.608/1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608compilado.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Juventude** - PL no 4.530/04, Brasília. 2005. Texto preliminar.

BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992. Esporte, história e cultura. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo (org). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Inijuí, 2005.

BRACHT, Valter. As Culturas da educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 1. Porto Alegre, setembro, 2010.

BRACHT, Valter. **Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação**. In: **Salto para o futuro**, v. 12, n. 12, p. 14-20, 2011.

BRANDÃO, Carlos. R. **O que é método Paulo Freire**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Carlos. R. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BRANDÃO, Carlos. R. Dicionário Paulo Freire. In: ZITKOSKI, J.; STRECK, D. R. (org.) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, **Conceito: Círculo de Cultura**, 2010, p. 69-71.

BRONFENBRENNER Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed: 2011. 310p.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina**. O público e o Privado, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CAMACHO, LUÍZA MITIKO. Y. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. 2001. Disponível em:

<http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1411436424503.PDF>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juaréz. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. São Paulo: Mimeo, 2008.

CANDAU, Vera. Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CAMACHO, Luiza. Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTRO, Livia M. D. de; NASCIMENTO, Elizangela. L.; MATOS, Kelma. S. L. A. Semeando a Paz: Escolas e Sujeitos em Busca de Valores. *In*: NONATO JÚNIOR, Raimundo; MATOS, K. S. L. A.; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. (org). **Cultura de Paz do Conhecimento à Sabedoria**. Fortaleza: Editora UFC, 2008. p.17- 29.

CASTRO, Mary. G; ABRAMOVAY, Mírian. **Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências**. Cadernos de Pesquisa: Autores Associados, n. 116, p. 143-176, julho, 2002.

CERVI, Gicele; SANTOS, Amarildo. A reforma do Ensino Médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo. **Revista espaço do currículo**, Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, v. 12, n. 1, p. 181-193, 2019.

CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas. **5º Levantamento Nacional de Drogas Psicotrópicas**. São Paulo: CEBRID/UNIFESP, 2004. Disponível em: http://www.cebrid.epm.br/levantamento_brasil2/pp001a010.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

CIRIBELLI, Marilda. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CARVALHOSA, Susana; LIMA, Luísa e MATOS, Margarida. Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **REV. Análise Psicológica**, 4 (XIX): 523-537, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COMBLIN, Joseph. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. 2. ed. Petrópolis RJ: editora Vozes, 1999.

CODO, Wanderley. [Resenha]. *In*: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, Cesar. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (org.) **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464. 2005.

COUTINHO, Joana. ONGs: origens e (des)caminhos. *In*: **Lutas Sociais** 13/14. São Paulo: NEILS, 2005. p. 57-65. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf. Acesso em: 22/03/2020.

CUNHA, Halisson. **A dimensão Éico-Moral no contexto da educação física no ensino médio - diálogos com kohlberg: o caso do Liceu do Conjunto Ceará**. Dissertação de Mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2017.

CUNHA, Halisson, Mota. **Liceu do Conjunto Ceará Possibilitando caminhos para o enfrentamento da violência escolar**. Monografia - Licenciatura, Instituto de Educação Física e Esporte. Fortaleza – CE. 2015.

CUNHA, Halisson, Mota. **Cultura de paz e valores humanos através do esporte na Vila Olímpica do Conjunto Ceará**. Monografia. Bacharelado, Instituto de Educação Física e Esporte. Fortaleza – CE. 2010.

CUNHA, Josafá e WEBER, Lídia. **O bullying como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução**. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação (ed.). *Enfrentamento à violência na escola*. Curitiba: SEED, 2010. p.172.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a Violência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertand Brasil, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Uma Ideologia Perversa**. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais, p. 3, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologia: Porto Alegre, v. 8, n. 4, pp.432-443, 2002.

CHAVES, Iduína. Política de formação de professores na Universidade Federal Fluminense: movimentos instituintes na cultura acadêmica. In: DIAS, C.L. (coord) **Espaços e tempos de educação**. Rio de Janeiro: BRASA (Núcleo de trabalhos e estudos em educação) Edições culturais, 2004.

CHILLÁN, Yuri. Morfologia e cenários das políticas públicas para a juventude: uma leitura com base no perfil regional e na expectativa latino-americana. In: FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda de Carvalho (org.) **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHRISPINO, Alvaro. e SANTOS, Taís. **Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2020.

CRUZ, Élio. O.; FIAMENGHI JUNIOR, Geraldo. A. **O significado das aulas de educação física para adolescentes**. Revista Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 425-431, abr. 2010.

DARIDO, Suraya. C. **Para ensinar educação física**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá. v. 20, n. 1, 1998.

DARIDO, Suraya. C. A Educação Física na Escola e o Processo de Formação dos não Praticantes de Atividade Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61– 80, jan.2004.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias** / Éric Debarbieux e Catherine Blaya. – Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2001.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Tradução: Teresa Katzenstein. INSTITUTO PIAGET, Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 2006.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DENZIN, NORMAN. K; LINCOLN, YVONNA. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications; 1994.

DENZIN, NORMAN. K E LINCOLN, YVONNA. S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2006.

DIAS, Kátia. **Educação Física X Violência**. Editora Sprint, 1996.

DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história**. São Paulo: Loyola, 2003.

DUARTE, Clarice. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Revista Educação e Sociedade, Educ. Soc. v. 28 n. 100 Campinas Oct. 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DRAWIN, Roberto. **Subjetividade e constituição ética da psicologia**. Belo Horizonte: Conselho Regional de psicologia de Minas Gerais, 2009.

ESCOBAR, Micheli. **Cultura corporal na escola: taferas da educação física**. Motrivivência, n. 8, p. 91-102, 1995.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado teológico-político**. Notas, tradução e introdução de D. P. Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional, 1988.

ESQUIERRO, Lilian. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário**. Dissertação do Centro Universitário Salesiano, 2010.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FANTE, Cleo. e PEDRA, José. A. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, São Paulo: Versus, 2005.

FIGUEIREDO, João. B. A. **Educação ambiental e dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FIGUEIREDO, João. B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. *In: 27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em*

Educação – ANPED, 2004. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t224.pdf>. Acesso em: 26/09/2021.

FIGUEIREDO, João. B. A. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional. *In: 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED, 2007. Caxambu. Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3024--Int.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

FIGUEIREDO, João. B. A. Educação ambiental popular e educação intercultural no contexto de formação docente. *In: 31º reunião anual da ANPED, 2008 Caxambu. Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT22-4284--Int.pdf>. Acesso em: 25/09/2021

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

FONTAINE, R. & RÉVEILLÈRE, C. **Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques**. *Annales Médico-Psychologiques*, 162(7): 588-594, 2004.

FOX, David. **El Proceso de Investigación en Educación**. Pamplona: EUNSA, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1977.

FOUCAULT, Michel A tecnologia política dos indivíduos, p. 301-318. *In: MB Motta (org.). Ditos e escritos*. VI. Ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro e São Paulo, 2005.

FURLANI, Daniela. D. **Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza – Ceará**. 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FLEURI, Reinaldo. *in Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire - 2005*. www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf

FLORENTINO, Augusto. **Niklas Luhmann e a teoria social sistêmica: um ensaio sobre a possibilidade de sua contribuição às políticas sociais, exemplificada no fenômeno "realização"**. Porto Alegre, 2006a. 204f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre, 2006^a.

FRANCO, Hilário. **A contabilidade na era da globalização**. São Paulo, Atlas: 1999.

FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais**. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREIRE, Ana Maria. Educação Para a Paz Segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Porto Alegre, Rio do Grande do Sul. Ano XXIX. Maio/ Agosto, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Isabel; SIMÃO, Veiga e FERREIRA, Ana. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 157-83, 2006.
- FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** Rio de Janeiro, Editora Artenova S.A., 1977.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. *In*: LINHARES, Célia. **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança.** São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. (org). **Autonomia da escola: princípio sem propostas.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2010.
- GALIAN, Cláudia. V. A e SAMPAIO, Maria. M. F. **The critical and the postcritical approaches in preparing curriculum propositions in Brazil.** *European Journal of Curriculum Studies* 2016; 3:475-91, n. 2.
- GATTI, Bernadete. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.
- GARCIA, Joe. A Construção da Indisciplina na Escola. *In*: VI Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, 2006, Curitiba. **Anais[...]** Curitiba: Champagnat, 2006. v. 1. p. 3001-3008, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Guanabara, RJ: Koogan, 1989.
- GIFE, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. **Fórum Permanente de Cidadania Empresarial.** Relatório Anual de 1997. Acesso em: 22/01/2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura Política: impactos sobre o associativismo no Terceiro Setor.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios.** São Paulo: Thomson, 2002.

- GHIRALDELLI, Júnior. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GHIRALDELLI, Júnior. **História Essencial da Filosofia** Vol. 1. São Paulo, SP: Universo dos Livros, 2009.
- GRAY, Jonh. **O Liberalismo**. Lisboa, Editorial Estampa.1998.
- GROPPO, Luis. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- GUIMARÃES, Marcelo. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2011.
- GUIMARÃES, Marcelo. **Escola, galeras e narcotráfico**. 1995. 283fl. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: www.puc.br. Acesso em: 10 ago. 2006.
- GUIMARÃES, Gisele e MACEDO, Juliana. **Culturas Juvenis: uma resignificação contemporânea?** ISSN 1982-5935. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 6, p. 10, 2009 (<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3359/2650>. Acesso em: 21 dez. 2019).
- HAYEK, Friedrich. **O Caminho da Servidão**. Instituto Liberal, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. v. 2. New York: D. Appleton and Company, 1904.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HENZ, Celso. I. Dialogando sobre cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: ANDREOLA, A, B. et al. **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010b. p. 49-62.
- HINDUJA, Sameer. E PATCHIN, Justin. W. Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. **Journal of School Violence**, v.6, n.3, p. 89-112, 2007.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade/ Bell Hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=jurisprudenciaOmissaoInconstitucional>. Acesso em: 20 janeiro 2020.

HUTCHINGS, Judy. e CLARKSON, Susan. Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. **Educational and Child Psychology**, v.32, n.1, p. 49-61, 2015.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBIAPINA, Lopes. De M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IJIMA, Daniel e SCHROEDER, Tânia. **Pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Travessias, Cascavel, v. 6, n. 3, p. 1-17, 2012.

IPEA et al. (org.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. 303p.

JARES, Xesus. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUCHEM, Luciano. **Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo obre tenistas brasileiros infanto-juvenis**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

JUNG, Carl. **A Natureza da Psique**. Editora Vozes Ltda, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000.

JUNGER, Mariane. **Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands**. Sociology and Social Research, v. 74, n. 2, p. 65-72, 1990.

JUSTO, José. **Indisciplina/ Disciplina - Ética, Moral e Ação do Professor**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAMAS, Karen; FREITAS, Eduarda e BARBOSA, Altemir. Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental. **Rev. Psico**, da Escola de Ciências da Saúde, PUCRS, v. 44, nº 2, 2013.

LEMOS, Fábio. **Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 130 - Marzo de 2009.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LA TAILLE, Yves. **MORAL E ÉTICA – Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEVASSEUR, Michael; KELVIN, Elizabeth; GROSSKOPF, Nicholas. **Intersecting identities and the association between bullying and suicide attempt among new york city youths: results from the 2009 new york city youth risk behavior survey**. American Journal of Public Health, v. 103, n. 6, p. 1082-1089, 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23597376>. Acesso em: 14 fev. 2020.

- LEVITSKY, S; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LI, Qing. Cyberbullying in schools: A research of gender differences. **School Psychology International**, v.27, n.2, p. 157-170, 2006.
- LIEBLICH, Amia, Tuval-Mashiach, Rivaka. and Zilber, Tamar. **Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- LINDGREN ALVES, J. A Conferência de Viena sobre Direitos Humanos in: **Relações Internacionais e temas sociais: a década das conferências**. Brasília: IBRI, 2001
- LOPES NETO, Aramis. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*, v. 81 n. 5, p. 164-172, 2005.
- LOPES NETO, Aramis; SAAVEDRA, Lúcia. **Diga não para o bullying - programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.
- LYNN, Laurence. **Designing Public Policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, Calif: Goodyear, 1980.
- LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Ed. DP e A, 1998.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- KRAUSKOPF, Dina. **La construcción de políticas de juventud en Centroamérica**. In: LEÓN, Oscar (Ed.). **Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales**. Viña del Mar, Chile: Cidpa, 2003.
- KAFROUNI, Roberta. **A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social – contribuições à análise das políticas públicas para a juventude**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Psicologia Social da Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. **Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.
- McALISTER, Alfred. **Juvenile violence in the Americas: Innovative studies in research, diagnosis and prevention**. Pan American Health Organization. 1998.

- MARCONI, de Andrade.; LAKATOS, Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARRACH, Sônia. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GHIRALDELLI J., p. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Juventude, Paz e Espiritualidade: Opção Por Uma Prática Educativa Ético Amorosa. *In*: **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes; CARVALHO, Maria Vilani C de. Teresina. EDUFPI, 2006.
- MATOS, Kelma. Juventudes e culturas de paz: diálogos de esperança. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007.
- MELO, Marcelo. **Para além do salvacionismo ou considerações sobre políticas de esporte em favelas**. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu. Anais do CBCE, 2003.
- MILANI, Feizi e JESUS, Rita. **Cultura de paz: estratégia, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.
- MINAYO, Maria. C. S. **A violência na adolescência: um problema de saúde pública**. Cad. Saude Publica, v.6, n.3, p.278-92, 1990.
- MINAYO, Maria. C. S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992
- MINAYO, Maria. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MINAYO, Maria. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria. C. S. **Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos**. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16. 17, 2017.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antônio. F. B.; SILVA, Tomaz. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.
- MORGADINHO, Otávio Gil. **A família e a violência na escola**. 2007. Disponível em: <http://ojornaldafamilia.blogspot.com.br/2007/06/familia-e-violencia-na-escola.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- MUSSEN, Paul. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico**. In: CONBRACE, 20., 2017. Anais. 2017, p. 2974-2978.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher; 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiá: Paco Editorial; 2018.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, out./dez. 2011.

OLÉIAS, Valmir. Políticas públicas esportivas no neoliberalismo. **Motrivivência**, n. 12, p.66-76, 1999.

OLÉIAS, Valmir. **Atividade física como objeto das políticas públicas**. São Paulo. Editora Autores Associados Ltda., 1999.

OLIVEIRA, Cristina. Análise de Conteúdo Temático Categorical: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16 (4): 569-76.

OLIVEIRA, Fernanda. e VOTRE, Sebastião. **Bullying nas aulas de educação física**. Movimento, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 173-197, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. **Apontamentos para uma educação para o futuro**. In “Mision de la Universidad”, Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 225-238. Disponível em: http://www.ime.usp.br/~pleite/pub/artigos/ortega/apontamentos_para_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

PAIS, José. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PAGGI, Karina Preisig; GUARESCHI, Pedrinho A. **O desafio dos limites**. Um enfoque psicossocial na educação dos filhos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 34, no 2, maio/ago, 2011. p. 147-156.

PEREIRA, Beatriz. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PEREIRA, Sueli. Políticas de estado e organização político-pedagógico da escola: entre o instituído e o instituinte. **Rev. Scielo_arttext**, 2007.

PEREIRA, Sônia. M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PEREIRA, Luiza. **Os professores como profissão de risco**. Coimbra: Educare, 2000, p. 05. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008022.pdf>. Acesso em: 17/06/ 2021.

PERREN, Sonja; STADELMANN, Stephanie e KLITZING, Von. **Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten**. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, v. 31, n. 1, p. 13-32, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, Guy. **American public policy**. Chatham, N.J: Chatam house, 1986.

PIRES, Reginaldo. R. C. **Os efeitos sobre grupos sociais e territórios vulnerabilizados das medidas de enfrentamento à crise sanitária da COVID-19: propostas para o aperfeiçoamento da ação pública**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. 2020. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PUJALS, Constanza. e VIEIRA, Lenamar. F. Análise dos fatores psicológicos que interferem no comportamento dos atletas de futebol de campo. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 13, n. 1, p. 89-97, 2002.

PRATA, Pedro. R. **Desenvolvimento econômico, desigualdade e saúde**. Cadernos de Saúde Pública, v. 10, n. 3, p. 387-391, 1994.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

ROITMAN, Riva. A dimensão político-pedagógica da Educação Física. In: VARGAS, Angelo Luis. **Desporto e tramas sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. p. 145-153.

RECH, Hildemar e ARAUJO, C. Insights críticos sobre economia política, estado de exceção neoliberal-gerencialista e notas sobre educação. In: Hildemar Luiz Rech; Joaquim Iarley Brito Roque; Pedro Rogério Sousa da Silva. (org.). **Poder, violência, ideologia e filosofia da educação**. 1ed. Fortaleza: EdUECE e Editora Nova Civilização, 2017, v. 1, p. 141-152.

RIVERDITO, Silva. **O ensino de futebol nas aulas de Educação Física**. 2008. Disponível em: <http://www.universidadedofutebol.com.br>. Acesso em: 23 jan. 2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa**. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RISTUM, Marilena. Bullying no contexto escolar: práticas e significações. In: **conferência mundial – violência na escola e políticas públicas**, 4, 2008, Lisboa.

ROUSSEAU, Jean. **Emílio, ou, Da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio, et.al. **Educação e Linguagem: Globalização e Educação**. n. 13, São Bernardo do Campo: U. Metodista, 2006.

- RUA, das Graças. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90**. Brasília: CNPD, 1998.
- SADALLA, Ana. e LAROCCA, Pricilla. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. Educação e Pesquisa, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- SAKAMOTO, Cleusa. **O Brincar da criança: criatividade e saúde**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, ano XXVIII, n. 02/08, p. 267-277, 2008.
- SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. **Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza- Ceará**. 2012. 163f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- SANTOS, Bispo. **Formação de educadores para o Terceiro Setor**. Olhar de professor, v. 9, n. 1, p. 79-95, 2006.
- SANTOS, José. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v.27, n.1, p.105-122, Jan/Jun 2001.
- SANTOS, Catarina. **Reformas Educacionais no Brasil**. 2010.
- SANTOS, Ruben dos.; MATOS, Cristina. A relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de educação física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 3, Número 3, 2004, 45-53.
- SANTOS, Adílson. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SENRA, Luciana. **Associação entre violência doméstica e bullying em adolescentes da rede pública municipal de Juiz de Fora**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.
- SILVA, Antônio, FERREIRA, Dirlene, SILVA, Maria. **Saberes em ação na Educação Física Escolar: possibilidades pedagógicas a partir da BNCC**. Curitiba: CRV, 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Gerra. Gestão, legislação e fontes de recursos no terceiro setor brasileiro: uma perspectiva histórica. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 6, p. 1301-1325, 2010.

SILVA, Maria da. **A Formação Permanente Relacional na Educação Física Escolar**. 2011. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Maria A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Capinas, São Paulo: autores associados. São Paulo. Fapesp, 2002.

SILVA, Felipe. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *In*: MARTINS, Paulo Henrique et. al. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SOARES, Carmem. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. São Paulo: **Revista Paulista de Educação Física**. Suplemento 2, LOCAL, no 2, 1996.

SOUSA, Marilene e SATO, Leny. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. Revista de psicologia da USP. Psicol. USP vol.12 no.2 São Paulo 2001.

SOUZA, Liliane. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Rev. Labor**, v.1, n.7, 2012.

SOUZA, Adriano de. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2004.

SOUZA, Dulcinéia. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/dulcineia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA JR, O. S. e DARIDO, Suraya. C. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.920-930, out./dez. 2010.

SCHILLING, Flávia. **A Sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SHARP, S; THOMPSON, D. Sources of stress: a contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. **School Psychology International**, v. 13, p. 229-241, 1992.

SMITH, Peter; SHARP, Sônia. **School bullying: insights and perspectives**. London: New York: Routledge, 1994.

SMITH, Adam. **Riqueza das nações (Uma investigação sobre a natureza e causas da riqueza das nações)**. São Paulo, Hemus Editora Limitada, 1981.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F.de C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

SPOSITO, Marília (coord.). Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1999. no 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade).

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP em Educação e Pesquisa de São Paulo**: USP, v. 27, n. 1, pp. 87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, Marília. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Rev. Pro-posições**, v. 12, n.3 – set./dez, 2002.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: Freitas, Maria Virgíniade; Papa, Fernanda de Carvalho (org). **Políticas Públicas: juventude em pauta: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, Marília e CARRANO, Paulo. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Políticas públicas de juventud en America Latina, organizado por Oscar Dávila León para Ediciones CIDPA, de Viña del Mar, Chile e apresentado na 26 Reunião Anual do ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SPOSITO, Marília e CORROCHANO, Maria. A face oculta dos programas de transferência de renda para jovens no Brasil. **Revista Tempo Social**, USP, Departamento de Sociologia, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

STEWART, Donald. **O que é o liberalismo**. 5. ed. rev. aum, Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

STELKO-PEREIRA, Ana. C.; WILLIAMS, Lúcia. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**. v. 18, n. 1, pp. 45-55. ISSN 1413-389X. Ribeirão Preto: 2010.

STONE, S e HAN, M. Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. **Children and Youth Services Review**, v. 27, p. 51-66, 2005.

STRAUSS, Richard. e POLLACK, Harold. Social marginalization of overweight children. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, Columbus, v. 157, n. 8, p. 746-752, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAFFAREL, Celi. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal. In: HERMIDA, J. F. (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p.173-180, 2009.

TOVAR, Marcela e PAES, Fernanda. **Resistir para (re) existir: Comunicações, tecnológicas e narrativas periféricas**. Anais: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belém - PA – 2. Ed. 7/09/2019.

THOMAS, Jerry. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In*: TRILLA, Jaume & GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. Valéria A. Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2008.
- TUCKMAN, Bruce. **Conducting educational research**, 2. ed. New York: Brace, 1978.
- UNESCO. **Políticas De/Para/Com Juventudes**. Brasília: Unesco, 2005.
- UNICEF. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo**. Fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición. FAO, Roma, 2018.
- VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2020.
- VOSE, Rog'wrio. e GIUSTI, Gilberto. **Educação Física Escolar: uma perspectiva pedagógica**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n.1, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos de sociologia compreensiva**, Volume 1, Trad. Regis Barbosa. São Paulo: Editora UNB, 2004.
- WIEVIORKA, Michel. **Sociétés et terrorisme**. Paris, Fayard, 4. ed, 1997.
- YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZECHI, Juliana. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, 2008.
- ZIOMEK, Janete Cristina. **Jogos cooperativos: o desenvolvimento de valores na Educação Física Escolar**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_edfis_pdp_janete_cristina_de_moura_padilha_ziomek.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.
- ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis notas à margem**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**APÊNDICE A
CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR**

Senhor (a)

Por meio desta apresentamos o acadêmico Halisson Mota Cunha, do 3º semestre do Doutorado em Educação, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRODUZINDO SABERES COLABORATIVOS E DIALÓGICOS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA JUVENIL NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ.

Estamos pretendendo realizar uma pesquisa onde possamos mapear as possíveis manifestações de violências sentidas e vividas pela juventude do ensino médio na cidade de Fortaleza, no âmbito escolar. Também, apresentaremos algumas atividades mediadas pela proposta da pesquisa colaborativa frente a disciplina da educação física escolar como possibilidade potente para o enfrentamento da violência escolar.

Esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado a ser apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (questionário/entrevista/observação). Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de

pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste trabalho. Em caso de dúvida você pode procurar a coordenação da FACED.

Atenciosamente,

.....
Profa. Dr Maria Eleni Henrique da Silva
Professora orientadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado pelo pesquisador Halisson Mota Cunha a participar da pesquisa intitulada Educação Física Escolar Produzindo Saberes Colaborativos e Dialógicos para o Enfrentamento da Violência Juvenil no Liceu do Conjunto Ceará.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caso aceite a participar, o voluntário participará de 10 (dez) encontros divididos em 4 (quatro) módulos onde questionários, entrevistas e atividades práticas colaborativas serão sugeridas dentro do ambiente da Educação Física Escolar do Liceu do Conjunto Ceará como forma de responder as questões desta pesquisa.

Destacar, ainda no convite, que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantir que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos, (as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Halisson Mota Cunha

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110

Telefones para contato: (85) 987239839

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data
Assinatura _____	
Nome do pesquisador	Data
Assinatura _____	
Nome da testemunha	Data
Assinatura _____	
(se o voluntário não souber ler)	
Nome do profissional que aplicou a pesquisa	Data
Assinatura _____	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APÊNDICE C – CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DOS CONTEÚDOS PROPOSTO PARA INTERVENÇÃO

1. Módulo I – Fase Diagnóstica

- Apresentação da temática da pesquisa;
- Apresentação das disposições dos encontros (números de dias, tempo de cada encontro; proposta para cada dia);
- Constituição do grupo-aprendente e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (disponibilizado por meio virtual – Google Forms);
- Acordos didáticos para a execução dos encontros.

1.1 Perfil de intervenção para o primeiro encontro

1' – 10' min: Apresentação da temática da pesquisa.

10' – 20' min: Apresentação das disposições dos encontros.

20' – 30' min: Perguntas dos alunos.

30' – 40' min: Apresentação do TCLE em seu formato virtual.

40' – 50' min: Dúvidas e considerações finais.

2. Módulo II – Fase de Implementação

- Socialização dos conceitos de juventude;
- Partilha sobre as conceituações de violências;
- Apresentação das possíveis formas de violências na escola;
- Trabalho com as narrativas e histórias de vidas dos alunos frente as situações de violências.

- Tessitura compartilhada de experiências na EFE diante do enfrentamento da violência no campanário das juventudes e no ambiente escolar.
- Troca de experiências e ideias acerca da problemática na escola do LCC.
- Diálogos sobre o enfrentamento prático das manifestações de VE na ambientação do LCC.
- Apresentação do protagonismo juvenil como forma potente de enfrentar a VE.

2.1 Perfil de intervenção para o segundo encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais (vídeo motivacional).

05' – 45' min: Perguntas bases do encontro:

1º O que é violência para você?

2º O que é violência Juvenil?

3º O que é violência escolar?

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

2.2 Perfil de intervenção para o terceiro encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e conto e narrativa de situações de Bullying e cyberbullying (escrita por Rubem Alves).

05' – 45' min: Narrativas e conversas sobre experiências de violências dentro ou fora da escola (nas mediações).

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

2.3 Perfil de intervenção para o quarto encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e apresentação da Educação Física no Enfrentamento da violência juvenil (vídeo iniciador).

05' – 45' min: Diálogos sobre os exemplos de práticas do: Futebol Callejero, Vilas Olímpicas e Cucas. Reflexões: o esporte ou a educação física escolar podem atuar como agentes potentes para o enfrentamento das manifestações de violência?

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

2.4 Perfil para intervenção para o quinto encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e experiências de jovens no enfrentamento da VE (vídeo iniciador).

05' – 45' min: Círculo dialógico sobre as prospectivas ações que possamos realizar em nosso local de atuação.

45' – 50' min: Considerações finais e reflexões para o próximo encontro.

3. Módulo III – Fase de Avaliação

- Diálogo do que ficou e do que mudou frente aos encontros da pesquisa;
- Avaliação e apropriação dos resultados dos encontros;
- Círculo dialógico retrospectivo frente aos encontros da pesquisa;
- Confraternização com o grupo-aprendente.

3.1 Perfil para intervenção para o quinto encontro

1' – 05' min: Considerações iniciais e relato do que ficou e do que mudou para os pesquisadores

05' – 45' min: Círculo dialógico sobre o que ficou e o que mudou para os alunos e suas visões prospectivas (de forma teórica e prática) que possam ser realizadas no LCC.

45' – 50' min: Considerações finais e agradecimentos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANEXO A – TEXTO SOBRE O BULLYING DO ESCRITOR RUBEM ALVES

“Eu fui vítima dele. Por causa dele odiei a escola. Nas minhas caminhadas passadas eu o via diariamente. Naquela adolescente gorda de rosto inexpressivo que caminhava olhando para o chão. E naquela outra, magricela, sem seios, desengonçada, que ia sozinha para a escola. Havia grupos de meninos e meninas que iam alegremente, tagarelando, se exibindo, pelo mesmo caminho... Mas eles não convidavam nem a gorda e nem a magricela. Dediquei-me a escrever sobre os sofrimentos a que as crianças e adolescentes são submetidos em virtude dos absurdos das práticas escolares. Mas nunca pensei sobre os sofrimentos que colegas infligem a colegas seus. Talvez eu preferisse ficar na ilusão de que todas as crianças e todos os adolescentes são vítimas. Não são. Crianças e adolescentes podem ser cruéis.

“Bullying” é o nome dele. Fica o nome inglês porque não se encontrou palavra em nossa língua que seja capaz de dizer o que “bullying” diz. “Bully” é o valentão: um menino que, em virtude de sua força e de sua alma deformada pelo sadismo tem prazer em intimidar e bater nos mais fracos. Vez por outra as crianças e adolescentes brigam em virtude de desentendimentos. São brigas que têm uma razão. Acidentes. Acontecem e pronto. Não é possível fazer uma sociologia dessas brigas. Depois da briga os briguentos podem fazer as pazes e se tornarem amigos de novo. Isso nada têm a ver com o “bullying”. No “bullying” um indivíduo, o valentão, ou um grupo de indivíduos, escolhe a sua vítima que vai ser o seu “saco de pancadas”. A razão? Nenhuma. Sadismo. Eles “não vão com a cara” da vítima. É preciso que a vítima seja fraca, que não saiba se defender. Se ela fosse forte e soubesse se defender a brincadeira não teria graça. A vítima é uma peteca: cada um bate e ela vai de um lado para outro sem reagir. Do “bullying” pode-se fazer uma sociologia porque envolve muitas pessoas e tem continuidade no tempo. A cada novo dia, ao se preparar para a escola, a vítima sabe o que a aguarda. Até agora tenho usado o artigo masculino – mas o “bullying” não é monopólio dos meninos. As meninas usam outros tipos de força que não a força dos punhos. E o terrível é que a vítima sabe que não há jeito de fugir. Ela não conta aos pais, por vergonha e medo.

Não conta aos professores porque sabe que isso só poderá tornar a violência dos colegas mais violenta ainda. Ela está condenada à solidão. E ao medo acrescenta-se o ódio. A vítima sonha com vingança. Deseja que seus algozes morram. Vez por outra ela toma providências para ver seu sonho realizado. As armas podem torná-la forte.

Frequentemente, entretanto, o “bullying” não se manifesta por meio de agressão física, mas por meio de agressão verbal e atitudes. Isolamento, caçoada, apelidos.

Aprendemos dos animais. Um ratinho preso numa gaiola aprende logo. Uma alavanca lhe dá comida. Outra alavanca produz choques. Depois de dois choques o ratinho não mais tocará a alavanca que produz choques. Mas tocará a alavanca da comida sempre que tiver fome. As experiências de dor produzem afastamento. O ratinho continuará a não tocar a alavanca que produz choque ainda que os psicólogos que fazem o experimento tenham desligado o choque e tenham ligado a alavanca à comida. Experiências de dor bloqueiam o desejo de explorar. O fato é que o mundo do ratinho ficou ordenado. Ele sabe o que fazer. Imaginem agora que uns psicólogos sádicos resolvam submeter o ratinho a uma experiência de horror: ele levará choques em lugares e momentos imprevistos ainda que não toque nada. O ratinho está perdido. Ele não tem formas de organizar o seu mundo. Não há nada que ele possa fazer. Os seus desejos, eu imagino, seriam dois. Primeiro: destruir a gaiola, se pudesse, e fugir. Isso não sendo possível, ele optaria pelo suicídio.

Edimar era um jovem tímido de 18 anos que vivia na cidade de Taiúva, no estado de São Paulo. Seus colegas fizeram-no motivo de chacota porque ele era muito gordo. Puseram-lhe os apelidos de “gordo”, “mongolóide”, “elefante-cor-de-rosa” e “vinagrão”, por tomar vinagre de maçã todos os dias, no seu esforço para emagrecer. No dia 27 de janeiro de 2003 ele entrou na escola armado e atirou contra seis alunos, uma professora e o zelador, matando-se a seguir.

Luis Antônio, garoto de 11 anos. Mudando-se de Natal para Recife por causa do seu sotaque passou a ser objeto da violência de colegas. Batiam-lhe, empurravam-no, davam-lhe murros e chutes. Na manhã do dia fatídico, antes do início das aulas, apanhou de alguns meninos que o ameaçaram com a “hora da saída”. Por volta das dez e meia, saiu correndo da escola e nunca mais foi visto. Um corpo com características semelhantes ao dele, em estado de putrefação, foi conduzido ao IML para perícia. “Bullying” é a forma escolar da tortura”.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFC)**

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO Á SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ PARA ANUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA
PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – CEP/UFC/PROPESQ**

Ao Senhor(a): Iane Nobre Em: 19/08/2020. Cargo: Coordenadora

Solicito a V.Sa. apreciação e análise, junto à Secretaria de Educação do Ceará, da Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada: **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRODUZINDO SABERES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ ”**. A pesquisa está sob a orientação da professora Doutora **Maria Eleni Henrique da Silva**.

O pesquisador possui inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como está ciente e obedecerá aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Desta forma, solicitamos anuência para que a pesquisa possa ser realizada na Escola de Ensino Médio Liceu do Ceará.

Atenciosamente,

Halisson Mota Cunha

Universidade Federal do Ceará - UFC - www.ufc.br/
Faculdade de Educação
Discente do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Maria Eleni Henrique da Silva

Universidade Federal do Ceará - UFC - www.ufc.br/ Faculdade de Educação
Professora Orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANEXO C – ANUÊNCIA DA SEDUC PARA A PESQUISA



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
 Secretaria da Educação

*Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional - SexecEmep
 Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Cogem*

FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

INTERESSADO: Halisson Mota Cunha	DE: Gestão Pedagógica - COGEM
	PARA: Halisson Mota Cunha
ASSUNTO: Autorização para pesquisa na EEM Liceu do Conj. Ceará	DATA: 20/08/2020

À Halisson Mota Cunha,

Com nossos cumprimentos, autorizamos a realização da pesquisa “**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRODUZINDO SABERES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ**”, pela Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC/PROPESQ, na EEM Liceu do Conj. Ceará.

Atenciosamente,

Ideigiane Terceiro Nobre
 Coordenadora da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio