



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SUÊNIA TAVARES DA SILVA

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO MEIO POPULAR DE RIO
TINTO-PB**

MAMANGUAPE-PB

2022.2

SUÊNIA TAVARES DA SILVA

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO MEIO POPULAR DE RIO
TINTO-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

MAMANGUAPE-PB

2022.2

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586v Silva, Suênia Tavares da.

A violência escolar entre estudantes do meio popular
de Rio Tinto-PB / Suênia Tavares da Silva. -
Mamanguape-PB, 2023.

91 f. : il.

Orientação: Ivonaldo Neres Leite.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCAÉ.

1. Violência escolar. 2. Bullying. 3. Meio popular.
4. Educação popular. I. Leite, Ivonaldo Neres. II.
Título.

UFPB/CCAÉ

CDU 37.06

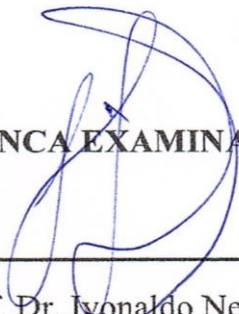
SUÊNIA TAVARES DA SILVA

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO MEIO POPULAR DE RIO
TINTO-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

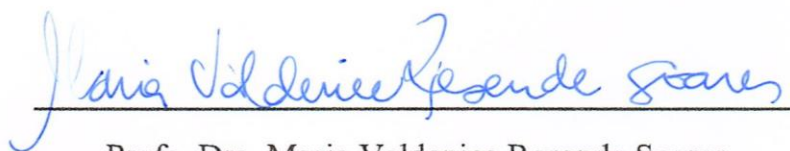
Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

Aprovada em 14/06/2023


BANCA EXAMINADORA

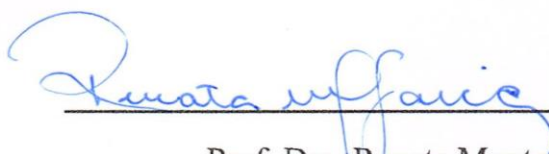
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

(Orientador – Universidade Federal da Paraíba – UFPB)



Profa. Dra. Maria Valdenice Resende Soares

(Examinadora 1 – Universidade Federal da Paraíba – UFPB)



Prof. Dra. Renata Monteiro Garcia

(Examinadora 2 – Universidade Federal da Paraíba – UFPB)

MAMANGUAPE-PB

2022.2

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a colaboração de pessoas incríveis que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e, principalmente, de vida.

Agradeço, em primeiro lugar e sempre, à Deus, por ter me dado mais do que eu alguma vez mereci, me ouvido quando precisei, guiado por todos os caminhos difíceis e por ter me mostrado justiça e misericórdia sempre que necessário.

Minha gratidão e profundo respeito ao meu orientador, Prof.^o Ivonaldo Leite, por ter contribuído tanto na minha formação e por ser minha referência de profissionalismo e dedicação. Agradeço ainda mais por ter sido paciente quando foi preciso e exigente sempre que necessário.

Meu agradecimento especial ao meu melhor amigo dos tempos de escola e querido companheiro de vida, Vinícius, por conviver pacificamente com todas as minhas personalidades e ser uma constante na minha vida.

Agradeço à minha mãe, Lucimar, por ter enfrentado corajosamente um câncer e sobrevivido para continuar me tratando como se eu fosse a pessoa capaz de descobrir a cura da morte, e ao meu irmão mais novo, João Victor, por ser o amor da minha vida e minha motivação para tentar ser melhor a cada dia.

Agradeço à toda minha família, mas, em especial, ao meu avô, José Benedito, que não poderá me ver formada, mas que, até seu último suspiro, sempre me tratou como se eu fosse seu maior orgulho e se manteve ao meu lado mesmo quando eu estava errada.

Minha gratidão às minhas queridas amigas, Maria Elaine, Maria de Fátima, Roberta e Liliane pelos melhores conselhos, risadas e momentos. Esses últimos anos não teriam sido tão bons sem amigas tão maravilhosas.

Agradeço também à minha companheira de estudos, Jordânia Naiara, pelas lutas que enfrentamos juntas e por me tirar da minha zona de conforto.

E, por fim, não poderia deixar de agradecer a todos os professores e professoras que já passaram pela minha vida, em especial à Prof.^a Maria Valdenice Soares e à Prof.^a Francisca Terezinha Alves, por seus bons conselhos e por me fazerem amar ainda mais minha formação.

Gratidão!

*“Quando a dor acaba, a lembrança disso muitas vezes
se torna um prazer.”*

(Jane Austen)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Sobre o interesse pela temática de pesquisa	12
1.2 O problema de pesquisa e sua pertinência	14
1.3 Abordagem metodológica e organização do trabalho.....	17
2. A EDUCAÇÃO E O ENSINO NO MEIO POPULAR.....	21
2.1 Meio Popular: contextualização e abordagens teóricas	21
2.2 A Educação e o meio popular no Brasil.....	31
2.3 Bases teóricas da Educação Popular	38
2.4 Educação popular nas escolas públicas.....	41
3 REFLEXOS DA CRISE NA SOCIEDADE: A VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA.....	45
3.1 Violência: da exclusão à formação da identidade.....	45
3.2. Sobre a violência escolar	52
3.3 A violência entre pares nas instituições de ensino	56
3.4 Violência entre pares e Educação Popular: possibilidades na promoção da Educação para a Paz	59
4. PANORAMA DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES NAS ESCOLAS DO MEIO POPULAR DE RIO TINTO-PB.....	64
4.1 Resultados e discussões	64
4.1.1 Vivência escolar e convivência entre pares.....	64
4.1.2 Manifestações de conflitos em ambiente escolar	66
4.1.3 Percepção dos alunos sobre a violência entre pares	67
4.1.4 Incidência e tipologia do bullying.....	68
4.1.5 Personagens da violência entre pares	70
4.1.6 Rede de apoio no enfrentamento da violência entre pares	74
4.1.7 Papel docente no enfrentamento ao bullying	77
4.1.8 Medidas de enfrentamento e prevenção adotadas pelas instituições escolares	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	91

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPCs	Centros Popular de Cultura
EP	Educação popular
GEPEDUSC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
UDN	União Democrática Nacional
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1.....	23
Figura 2.....	24
Figura 3.....	25
Figura 4.....	26
Figura 5.....	29

RESUMO

Na conjuntura atual, a violência escolar tem se tornado uma questão urgente, em decorrência do crescimento de casos e das consequências que impactam toda a sociedade. Este estudo teve como propósito apresentar um panorama geral dos casos de violência entre pares (bullying) em escolas do meio popular de Rio Tinto-PB. Metodologicamente, seguiu os princípios da pesquisa qualitativa com uma perspectiva de abordagem exploratória. A pesquisa empírica foi desenvolvida mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes da rede pública de duas instituições de ensino. O tratamento do material resultante das entrevistas foi operacionalizado através da técnica de Análise Temática. Do ponto de vista do referencial teórico, o trabalho buscou fundamentação em conceitos e categorias da sociologia e da Educação Popular. A partir dos resultados obtidos, foi possível verificar, por exemplo, que, como reflexo da cultura de violência persistente na sociedade contemporânea, a violência entre pares tem se naturalizado no ambiente escolar e se tornado uma constante na vida dos estudantes. Consequentemente, eles apresentam dificuldade em dissociar atos de violência de atos de brincadeira. Também foi constatado que as abordagens utilizadas pelas instituições de ensino no que se refere ao enfrentamento da violência entre pares, embora válidas, não são suficientes no sentido de prevenção. Entre outras reflexões conclusivas, assinala-se que a Educação Popular pode aportar significativas contribuições ao enfrentamento da problemática do bullying, como construindo medidas persuasivas em detrimento de ações apenas repressivas, fortalecendo a identidade e a autoestima dos discentes, estimulando a convivência cordial, etc.

Palavras-chave: Violência escolar. Bullying. Meio popular. Educação Popular.

ABSTRACT

In the current situation, school violence has become an urgent issue, due to the growth of cases and the consequences that impact the whole society. This study aimed to present an overview of cases of peer violence (bullying) in schools of popular environment of Rio Tinto-PB. Methodologically, it followed the principles of qualitative research with an exploratory approach perspective. The empirical research was developed by conducting semi-structured interviews with public school students from two educational institutions. The treatment of the material resulting from the interviews was operationalized through the Thematic Analysis technique. From the point of view of the theoretical framework, the work was based on concepts and categories of sociology and Popular Education. From the results obtained, it was possible to verify, for example, that, as a reflection of the persistent culture of violence in contemporary society, violence between peers (bullying) has become natural in the school environment and has become a constant in the lives of students. Consequently, they find it difficult to dissociate acts of violence from acts of play. It was also found that the approaches used by educational institutions with regard to tackling peer violence, although valid, are not sufficient in the sense of prevention. Among other conclusive reflections, it is pointed out that Popular Education can make significant contributions to dealing with the problem of bullying, such as subsidizing persuasive actions instead of repressive ones, strengthening the identity and self-esteem of the students, stimulating cordial coexistence, etc.

Keywords: School violence. Bullying. Popular environment. Popular education.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Sobre o interesse pela temática de pesquisa

Ao longo da trajetória escolar e acadêmica que percorri, bem como em outros âmbitos da minha vida, a violência sempre esteve presente nas suas mais diversas manifestações. Vindo de uma família grande do interior da Paraíba, vi e vivenciei muitas experiências dessa natureza.

Por morar em uma casa com nove pessoas, os conflitos familiares eram inevitáveis. Além disso, durante minha infância, as punições físicas e ameaças eram recursos comuns na educação de crianças. E frequentemente as violências familiares eram associadas a sentimentos positivos através de afirmações como, por exemplo, “estou fazendo isso porque quero seu bem”, “melhor que eu eduque, se não o mundo educa” ou “tem que apanhar para aprender a ser gente”. Refletindo agora, percebo que essa última afirmação implica uma concepção de violência como fator de humanização, o que, em outras palavras, significa que “para ser gente é preciso ser agredido fisicamente”.

Durante os anos de escola, presenciei diferentes manifestações de violência escolar, que iam desde aquelas que conseguia identificar como violência – agressões físicas – até aquelas que só fui identificar como violência após a universidade - violência verbal, simbólica, psicológica, moral etc. -. Lembro perfeitamente bem das ocasiões em que as professoras puniam o comportamento indisciplinado com ordens como “todos de cabeça baixa e em silêncio!” ou “o próximo a falar será suspenso e só entra na escola com os pais”, dentre outras. Enquanto estudantes, literalmente silenciados. E reforçava: “Por causa de um, todos pagam!”.

Além da violência mencionada, presenciei, conforme avançavam os anos de escolarização, um crescimento nos casos de uso de drogas lícitas e ilícitas, nos comportamentos de risco e, conseqüentemente, na tensão social que permeava o ambiente escolar.

Após ingressar na universidade, aproximadamente no terceiro período, me senti inquieta em relação à minha formação, pois tinha a sensação de que poderia ir além e aprender mais. Numa conversa com uma amiga, que estava há mais tempo no curso, ela sugeriu que eu me inscrevesse em projetos de pesquisa ou extensão. Me entusiasmei com a ideia e apesar de dar pouco crédito à minha capacidade como estudante, sempre tive como princípio de vida uma frase que escutei de um professor no ensino médio - uma fala do financista americano John Pierpont Morgan Sr. – que diz “Vá até onde a sua vista alcançar e, ao chegar lá, você conseguirá enxergar mais longe.”. Assim, me lembrando que não perderia nada se tentasse, mantive atenção às datas e quando os docentes começaram a ofertar oportunidades, duas me chamaram

atenção: uma relacionada à Educação Ambiental e a outra sobre violência e bullying. Felizmente, fui aprovada nos dois projetos e, no momento de decidir entre as duas, minhas vivências pessoais na infância e adolescência foram determinantes para que optasse pela segunda opção.

Das boas decisões que tomei na vida, esta foi uma delas. A iniciação científica teve um peso positivo enorme na minha formação, me possibilitou pensar adiante da graduação e me proporcionou conhecimentos que me deram inúmeras vantagens em relação às disciplinas da grade curricular do curso. Além disso, me fez perceber que, apesar de já ter enfrentado inúmeras violências na vida, ainda havia muito a aprender sobre este fenômeno.

Quando dei início aos estágios e tive contato com as escolas, percebi que muito havia mudado no ensino público desde meus anos como aluna do ensino infantil e fundamental, no entanto, muitas coisas haviam conseguido contornar esse processo de mudanças. Uma delas, inclusive, a violência escolar. Assim, pensando que talvez ter alguém para conversar nos meus anos de escola tivesse facilitado minha vida, decidi levar aos alunos das instituições em que estagiei, até mesmo na Educação Infantil, propostas de atividades transdisciplinares que abordassem questões como Educação Emocional, Violência, Responsabilidade Social e Bullying.

Percebi que havia muito a ser feito no âmbito da sociabilidade escolar e da promoção da cultura de paz nas instituições de ensino, e pensava poder progredir muito nesse sentido, no entanto, muito do que poderia ter sido feito nesse aspecto, tanto no que se refere ao projeto de iniciação científica quanto em abordagens e intervenções realizadas nos estágios supervisionados, acabou sendo limitado em decorrência dos anos de isolamento social devido a Pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2).

Contudo, apesar do cenário desanimador inicialmente, muito foi feito no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)/UFPB-CNPq, do qual faço parte desde que ingressei na Iniciação Científica. As atividades do grupo possibilitaram aprendizagens significativas e o contato com outras linhas de estudo, como no caso da Educação Popular.

Estando inserida no meio popular durante toda minha vida e recebendo uma educação pensada para as elites, que não considera a realidade dos alunos, vi de muito perto como as desigualdades, a violência, a visão limitada do mundo, a falta de diálogo e o sentimento de vazio resultante das perspectivas limitadas de vida, podem influenciar nas escolhas das pessoas,

pois, mesmo vivenciando relações conflituosas em casa, tive acesso, mesmo que limitado, a algumas vantagens em relação a muitos de meus colegas.

Um ponto a meu favor está no fato de nunca ter precisado optar pelo trabalho em detrimento da educação, nem mesmo conciliar os dois. Hoje percebo que, só de ter acesso a condições básicas de vida, fui privilegiada em relação a muitos de meus colegas e amigos. Assim, meu interesse na Educação Popular, assim como foi no caso do bullying, está além daquilo que aprendi na universidade, vindo muito da própria percepção do lugar que ocupo no meio em que vivo.

1.2 O problema de pesquisa e sua pertinência

Ao longo da história, a violência tem estado atrelada à humanidade e às experiências sociais, culturais e econômicas. Na contemporaneidade, mais de um milhão de indivíduos vão a óbito anualmente e milhares são afetados direta ou indiretamente através de agressões cometidas contra si ou contra terceiros. No cenário mundial, estimativas apontam a violência como um dos principais fatores causais de morte de sujeitos entre 15 e 44 anos (DAHLBERG; KRUG, 2007).

No entanto, a violência é um fenômeno multifacetado e que possui manifestações aprovadas e lícitas que perpassam diferentes épocas e locais. Na sociedade contemporânea, o contexto em que ocorre a violência é o que, de fato, designa sua natureza tolerável ou não (MINAYO, 2006).

La Taille (2009) acredita que o debate atual em torno da violência se dá, principalmente, pelo pouco avanço das políticas públicas nas tentativas de enfrentamento e aponta que uma possível causa do fracasso da sociedade em refrear os índices de violência no país se dá pelo pouco conhecimento em torno do fenômeno. Historicamente,

[...] o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização, à medida que, a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode com força no debate público. Isso acontece, de um lado, porque demandas latentes adquiriram visibilidade nos espaços possibilitados pela distensão política, propiciando maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante e até hoje não resolvido. De outro, tratava-se, naquele momento, de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais – sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos trilhados pelo país. Mas é preciso reconhecer que a elevação da violência à condição de problema nacional no debate público decorre também de sua disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil. (SPOSITO, 2001, p. 90).

Dahlberg e Krug (2007) evidenciam que, todos os anos em diversos países, a violência acarreta prejuízos econômicos bilionários que englobam saúde, gastos legais, faltas ao trabalho e baixa produtividade, não obstante, os autores apontam que o custo humano, isto é, a dor e os sofrimentos resultantes das situações violentas, não podem ser quantificados e possuem pouca visibilidade.

As formas assumidas pela violência na sociedade brasileira vão além do crime e da delinquência que ocorrem em comunidades pobres e marginalizadas:

[...] é sobre as condições e as circunstâncias da escassez de oportunidades e perspectivas – principalmente no caso da juventude bombardeada pelos apelos de consumo e pela falta de reconhecimento e de chances sociais – que se constroem as taxas de criminalidade e as consequências da violência, particularmente, nas regiões metropolitanas. (MINAYO, 2006, p.36).

Nesse sentido, Minayo (2006) traz a discussão em torno da situação socioeconômica dos jovens inseridos em contextos violentos, e aponta a necessidade de pensar o envolvimento desses sujeitos com atos de violência de modo a considerar as desigualdades da sociedade brasileira, uma vez que parte significativa é oriunda das camadas populares e de vivências permeadas por preconceitos e empecilhos que dificultam seus projetos de vida e a superação de problemáticas que lhes impedem de obter escolarização e ingressar no mercado de trabalho.

A participação de jovens em situações violentas pode estar sendo fomentada, também, por comportamentos comuns à cultura de violência da sociedade contemporânea. La Taille (2009) evidencia que a prática violenta está diretamente relacionada à construção da identidade, de modo que a busca por afirmação de si leva o indivíduo a pensar a violência como uma qualidade e a pacificidade como uma fraqueza.

Desde 1980, a preocupação da sociedade com a violência tem alcançado as escolas da rede pública de ensino, uma vez que, com a demanda da população por segurança, a violência escolar passou a ser notada e acompanhada pela mídia e pela comunidade escolar. Inicialmente, a atenção dada ao fenômeno incidia predominantemente na violência cometida contra a escola, isto é, as depredações, vandalismo e invasões, no entanto, as discussões passaram a questionar também as condutas autoritárias e antidemocráticas das instituições de ensino, de modo que as reivindicações populares passaram a cobrar condições de continuidade educacional para alunos mais pobres. Nos anos de 1990, a violência ocorrida nas interações entre pares ou entre jovens e adultos passou a gerar inquietação na população, de modo que as ocorrências de violência na escola passaram a receber maior atenção da mídia e dos estudos voltados à temática (SPOSITO, 2001).

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa. (SPOSITO, 2001, p.100).

Nesse sentido, Charlot (2002) aponta que a ocorrência de situações violentas mais graves em ambientes escolares - estupros, agressões com armas, homicídios -, mesmo que com pouca frequência, resultam numa crescente do sentimento de insegurança entre alunos, professores e demais profissionais da educação.

Dentre as formas de manifestações de violência escolar, a sociedade tem demonstrado particular urgência no que se refere ao enfrentamento da intimidação sistemática que ocorre entre os estudantes. Por se tratar de um fenômeno que afeta significativa e negativamente a vida dos envolvidos, podendo ocasionar transtornos psicológicos e comportamentos de risco, a violência entre pares tem sido foco de diversos estudos na contemporaneidade.

A partir das investigações realizadas, foi possível perceber que a violência escolar, especialmente aquela que ocorre entre os estudantes, apesar de ser um problema recorrente das instituições públicas de ensino do Litoral Norte da Paraíba, não recebe a devida atenção dos representantes escolares e das autoridades competentes, de modo que, tomando como parâmetro a frequência de casos relatados por alunos, professores e gestores nos estudos exploratórios realizados no âmbito do Projeto de Pesquisa a que estive vinculada (Cotidiano Escolar, Violência e Bullying: Um Estudo em Municípios do Vale do Mamanguape-PB), as medidas de enfrentamento adotadas não parecem surtir o efeito esperado.

Desse modo, este Trabalho de Conclusão de Curso se justifica academicamente por, até o presente momento, existir apenas pesquisas exploratórias realizadas pelo Projeto mencionado acima, que foram, especialmente na cidade de Rio Tinto-PB, comprometidas pela pandemia de Covid-19. Assim, este trabalho pretende ser uma contribuição aos estudos relacionados ao tema na região, de modo a ressaltar a preocupação do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba com os problemas e necessidades das comunidades em seu entorno.

Em face dos casos gerais de violência, assim como de ocorrência no estado da Paraíba, procurou-se estudar a situação em Rio Tinto partindo de um problema de pesquisa que se coloca nos seguintes termos: Quais as manifestações de violência escolar entre estudantes em escolas do meio popular de Rio Tinto-PB?

Objetivo geral:

- Apresentar as manifestações de violência entre pares junto a estudantes do meio popular de Rio Tinto-PB.

Objetivos específicos:

- Pesquisar a dinâmica interacional entre alunos do meio popular de Rio Tinto-PB.
- Identificar casos de violência entre estudantes de escolas do meio popular de Rio Tinto-PB.
- Averiguar as formas de enfrentamento da violência entre pares em escolas do meio popular de Rio Tinto-PB.
- Escrutinar a violência escolar sob a perspectiva da Educação Popular.

1.3 Abordagem metodológica e organização do trabalho

Este trabalho tem como caminho metodológico a pesquisa qualitativa de natureza exploratória. A abordagem utilizada se justifica pela preocupação no aprofundamento de uma problemática social e por não termos como principal preocupação a quantificação de valores, uma vez que as informações que buscamos se situam no âmbito das interações e podem ser analisadas por abordagens diversas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Conforme aponta Minayo (2001, p.21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”. O tipo de pesquisa selecionado, por sua vez, implica que se trata de um estudo inicial, cujo objetivo é a familiarização com a problemática, de modo que seja possível torná-la mais evidente ou possibilitar a construção de hipóteses a seu respeito.

No intuito de compreender como a questão da violência escolar tem se situado na área da Educação Popular, foi realizado um levantamento utilizando como palavras-chave “educação popular”, “violência” e “educação para a paz” na Plataforma Google. Dentre as

publicações significativas¹ foram encontrados 1 capítulo de livro em espanhol, 2 artigos em espanhol e 1 artigo em português nos portais: Revista de Ciencias de La Educación ACADEMICUS; Revista Educação PUCRS; Acta Académica; e Revista Papeles.

Para responder à questão da pesquisa, foram utilizados como principais referenciais teóricos algumas produções de autores como, por exemplo, Abramovay (2002), Arendt (1994), Charlot (2002), Fante (2018), Ristum (2010), Gadotti (2013) e Paludo (2015). Nesse intuito, realizou-se também uma investigação empírica em duas instituições públicas de ensino da cidade de Rio Tinto-PB, uma sendo da rede estadual e do modelo de escola cidadã com funcionamento integral (escola 1) e a outra da rede municipal na modalidade de ensino normal com funcionamento de meio período (escola 2).

A escolha da cidade para subsidiar a pesquisa se deu, principalmente, pela familiaridade da autora com as escolas da região, tendo sido realizados todos os estágios supervisionados no município em questão. Além disso, a proximidade da cidade com a universidade serviu como um determinante, pois a prioridade da pesquisa, principalmente sendo fruto de uma instituição pública de ensino superior, é analisar a realidade e pensar as necessidades da população local.

Sendo um dos nove municípios que integram o Vale do Mamanguape-PB, Rio Tinto se situa a cerca de 52 km de distância da capital paraibana João Pessoa, e se localiza na microrregião do Litoral Norte, possuindo cerca de 22.976 habitantes, dos quais apenas 3.907 são trabalhadores formais (IBGE, 2010). Com um PIB per capita de R\$11.883,20, o município possui como média salarial mensal 1,5 salários-mínimos (IBGE, 2020) e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,585 (IBGE, 2010). Parte significativa da população é oriunda da zona rural, em sua maioria de famílias de pequenos agricultores e trabalhadores de canaviais das usinas da região; desse modo, o público das instituições de ensino do município advém, principalmente, do meio popular, entendido neste trabalho como sujeitos que enfrentam os resultados de desigualdades e injustiças socioeconômicas, afetados pela vulnerabilidade social e que vivenciam processos de exploração e opressão. Ou seja, mais precisamente, os sujeitos do meio popular integram as classes populares, sendo estas entendidas, do ponto de vista conceitual, como estando em posição oposta “às classes privilegiadas, aristocráticas e burguesas” (LIDA, 1997, p. 23).

As escolas foram escolhidas após visitas pessoais às instituições de ensino para solicitação de permissão aos gestores responsáveis. Ambas as instituições se localizam na zona

¹ O critério de seleção utilizado na escolha do material se deu a partir de um processo envolvendo a verificação da seriedade e relevância de sua fonte (portal do periódico ou editora de publicação), e também a pertinência do estudo para a temática do trabalho, verificada através da leitura dos resumos e das palavras-chave.

urbana, mas também recebem estudantes da zona rural. A escola 1 oferece Ensino Médio e Curso Técnico Integrado para cerca de 189 alunos em turno integral, enquanto a escola 2 oferece Ensino Fundamental a cerca de 608 estudantes que se dividem entre os turnos matutino e vespertino.

A coleta dos dados se deu através de entrevistas semiestruturadas com um roteiro de 14 questões² que tinham por objetivo analisar as dinâmicas interacionais, a convivência escolar e o panorama da violência que ocorre entre estudantes do meio popular. A opção por essa técnica de pesquisa se deu por seu fator de interação social e, principalmente, pela maior liberdade para que o entrevistado possa expressar seus pensamentos e o entrevistador possa reestruturar as questões de acordo com os desdobramentos do diálogo (GERHARDT et al., 2009).

Na escola 1, a gestão deixou a critério da pesquisadora a seleção dos alunos a serem entrevistados, de modo que os sujeitos da pesquisa nesta instituição se voluntariaram para responder às questões. Nesta escola foram entrevistados 7 alunos, sendo 2 meninos e 5 meninas, identificados no decorrer do trabalho como: aluno 1, aluna 2, aluna 3, aluno 4, aluna 5, aluna 6 e aluna 7. Em contrapartida, na escola 2 os sujeitos da pesquisa foram selecionados criteriosamente pelo vice-gestor e totalizaram 3 alunos, sendo 1 menino e duas meninas, identificados no trabalho como: aluna 8, aluna 9 e aluno 10.

A análise dos dados obtidos se deu através da técnica de Análise Temática que, conforme Souza (2019):

[...] é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados.

Esta técnica implica um processo de seis fases: 1) familiarização com os dados, que consiste na transcrição e revisão dos dados, anotando as ideias iniciais durante esse processo; 2) geração de códigos iniciais, a partir da qual serão codificados de modo sistemático pontos interessantes dos dados obtidos, reunindo também os extratos que serão importantes para cada código; 3) busca de temas, onde serão reunidos os potenciais temas, reunindo os dados relevantes a cada um; 4) revisão dos temas, de modo a garantir que estejam padronizados; 5) definição e nomeação dos temas, que se refere ao refinamento dos detalhes de cada tema e a

² O roteiro das entrevistas semiestruturadas está disponível para verificação nos Apêndices.

definição e escolha de seus nomes; 6) produção do relatório, que se refere ao apanhado científico da análise (BRAUN; CLARK, 2006 apud SOUZA, 2019, p.56).

A análise temática do material coletado resultou em um total de 8 temas, são eles: 1) Vivência escolar e convivência entre pares; 2) Manifestações de conflitos em ambiente escolar; 3) Percepção dos alunos sobre a violência entre pares; 4) Incidência e tipologia do bullying; 5) Personagens da violência entre pares; 6) Rede de apoio no enfrentamento da violência entre pares; 7) Papel docente no enfrentamento ao bullying; 8) Medidas de enfrentamento e prevenção adotadas pelas instituições escolares.

No que se refere à organização deste trabalho, o primeiro capítulo, representado por esta introdução, traz, inicialmente, o processo que levou ao interesse pelo tema de pesquisa e os fatores que possibilitaram a elaboração deste estudo, depois, a apresentação do problema de pesquisa e sua importância acadêmica e, por fim, a metodologia utilizada para concretização da pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos a contextualização da realidade que cerca os sujeitos da pesquisa com base em autores como Yazbek (2018), Hilsdorf (2003), Leite (2022), Freire (2018), Mejía (2014), dentre outros. Apontamos, assim, algumas caracterizações do meio popular e as principais teorias que tratam dessa camada social. Estabelecemos, em seguida, a historicização da educação das pessoas do meio popular no Brasil e indicamos os principais pressupostos teóricos da Educação Popular na América Latina. Por último, trazemos um apanhado em torno das discussões sobre Educação Popular nas escolas públicas de ensino regular.

O capítulo 3 adentra mais a fundo a problemática da pesquisa, contextualizando a forma como a violência tem se apresentado na sociedade, evidenciando as teorias em torno da temática da violência escolar e apontando as abordagens e conceituações sobre violência entre pares nas escolas. Por fim, estabelecemos relações entre a violência entre pares e a Educação Popular, discutindo as possíveis metodologias e perspectivas de autores como Charlot (2002), Muñoz e Meza (2004), Arévalo (2013), Assis (1999), entre outros.

No capítulo 4, finalmente, apresentamos os resultados da pesquisa realizada nas escolas do meio popular de Rio Tinto-PB, trazendo as inferências realizadas e estabelecendo a discussão do tema a partir do referencial construído nos capítulos anteriores.

Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados obtidos e evidenciam as perspectivas da autora em torno dos achados da pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO E O ENSINO NO MEIO POPULAR

Acreditando ser fundamental compreender a realidade que cerca os sujeitos da pesquisa, neste capítulo iremos apresentar e discutir algumas das principais abordagens teóricas que tratam do meio popular e seus sujeitos, trazendo discussões relacionadas aos fenômenos da desigualdade e da vulnerabilidade social; um panorama da educação dos sujeitos que representam o meio popular brasileiro ao longo da história; as bases teóricas da Educação Popular (EP) na América-Latina; e, por fim, discutiremos a implementação dos princípios da Educação Popular nas escolas da rede pública de ensino.

2.1 Meio Popular: contextualização e abordagens teóricas

Numa perspectiva analítica da contemporaneidade, é possível perceber a perpetração dos processos históricos de exploração e controle daqueles que detêm o poder sobre aqueles considerados inferiores em aspectos sociais, econômicos, raciais, culturais e de gênero. Trata-se de uma herança amarga oriunda do processo de colonização e que perpassou toda a história brasileira, apenas assumindo novas facetas de acordo com cada período histórico.

Os sujeitos desfavorecidos por esse processo, e que têm sido símbolo de resistência, apesar dos inúmeros obstáculos e da opressão sofrida, integram o meio popular. Arroyo (2010) se aproxima da conceituação ao defini-los como aqueles que são vítimas das diversas manifestações de desigualdade, pessoas que denomina como feitos desiguais porque diferentes, vistas pelo Estado e pelas camadas da sociedade detentoras do poder e dos privilégios sociais como marginais, carentes, excluídos, inconscientes, em risco social ou como risco social, mas nunca como sujeitos políticos que lutam contra as injustiças e pela igualdade e emancipação. Isso porque

A relação entre desigualdades e diferenças, ou de produção dos diferentes como desiguais, transpassa a história de nossa formação, desde a colonização. Como foram pensados os povos indígenas, negros, caboclos, quilombolas e como continuam pensados os camponeses, favelados, das periferias urbanas? Como inferiores, como inexistentes, irrelevantes. Não na outra margem, nem do lado de fora, nem desiguais em condições de vida, mas colocados e pensados na exterioridade de todo lugar social, político, cultural, econômico. Na existência. (ARROYO, p.1405, 2010).

Numa perspectiva objetiva, a desigualdade refere-se às “[...] distâncias econômicas entre as classes sociais, distâncias que podem ser ainda mais perversas quando se trata de

pessoas cujos pertencimentos culturais são diferentes do modelo que serve de norma na sociedade.” (LIMA et al., p.21, 2015). Contextualizando, pode-se dizer que

Cada indivíduo configura-se como ser social a partir do chão em que pisa, porém, em contexto de desigualdades, algumas pessoas nascem e vivem em um chão social de muita riqueza e fausto que os fazem sócios majoritários com voz e direito a voto. Outros nascem e vivem num chão social ressequido que não lhes garante nem o direito fundamental à vida. Esse é o paradoxo essencial que preside nossa sociedade: as desigualdades são flagrantes e medem a distância existente entre os sócios majoritários, os medianos e os demais que aparecem na linha da pobreza ou abaixo dela. Além da situação de classe, considera-se que os componentes étnico-culturais também interferem na produção e reprodução das desigualdades. Daí a impossibilidade de separar condições culturais e situação de classe como categorias analíticas que se completam, especialmente na realidade brasileira cuja riqueza étnica é praticamente desconhecida. (LIMA et al., p.19, 2015).

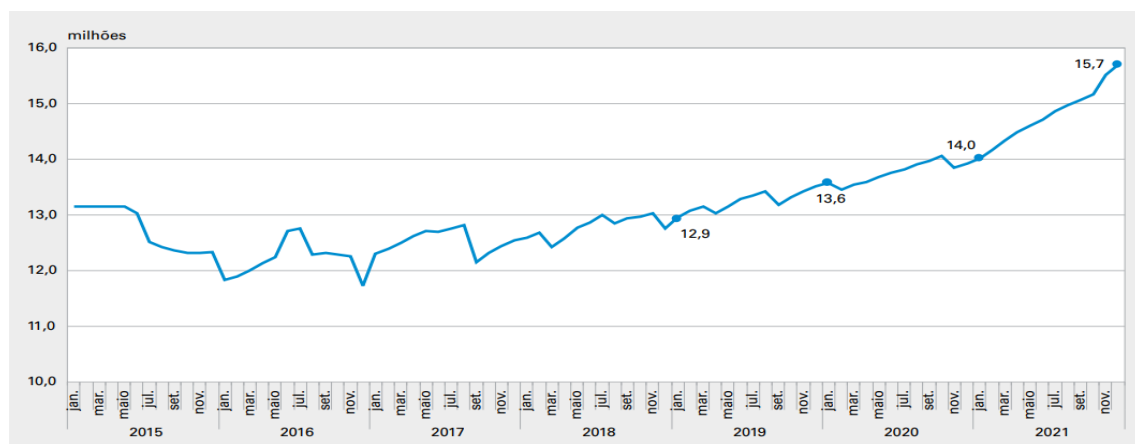
Em síntese, o meio popular se caracteriza como o coletivo de sujeitos subalternizados³, submetidos a situações de exploração, pobreza, exclusão social e política, marcados pela desigualdade em diversos aspectos de suas vidas. Trata-se, nesse sentido, da classe social⁴ mais pauperizada na atual organização da sociedade, integrada por indivíduos que vendem sua força de trabalho, isto é, trabalhadores formais, bem como por pessoas que trabalham informalmente, que estão em situação de desemprego ou que não possuem uma ocupação no sentido econômico (YAZBEK, 2018).

Em se tratando da situação de pobreza, Yazbek (2018) ressalta que essa noção, que de modo geral é marcada por estigmas e ambiguidades, se relaciona àqueles privados das condições necessárias a uma vida digna em decorrência da organização socioeconômica da sociedade. No Brasil, nos anos de 2020 e 2021, houve um aumento no número de pessoas em situação de extrema pobreza, categoria caracterizada por famílias com renda *per capita* de até R\$ 89,00. Como mostra o gráfico 1, baseado no contingente de famílias que integram o

³ Yazbek (2018) explica que a expressão “subalterno” é um legado do teórico Antonio Gramsci e afirma que “por sua expressividade, e por dar conta de um conjunto diversificado e contraditório de situações de dominação, foi escolhida para nomear as classes em que se inserem os usuários das políticas sociais, no contexto em estudo.” (YAZBEK, p.31. 2018).

⁴ Segundo Montaña e Duriguetto (2013), as classes sociais representam uma das formas assumidas pela estratificação social, isto é, da divisão das pessoas em grupos ou estratos sociais que representam as desigualdades presentes nas sociedades. Estes grupos podem se dividir de acordo com aspectos econômicos, de acordo com a divisão desigual de bens e recursos financeiros, e que delimita as pessoas em graus de pobreza e riqueza; em aspectos políticos, que compreende a divisão de poder e autoridade e define os grupos em “dominadores” e “subalternos”; e em aspectos funcionais, de acordo com as funções que cada grupo exerce na sociedade. A ideia de classes remete, prioritariamente, à perspectiva econômica da estratificação e está diretamente relacionada ao capitalismo, centrada em três aspectos: “a) o tipo de propriedade que possuem as pessoas para a atividade produtiva; b) as relações de produção que estabelecem entre si no processo de produção; e c) as formas de enfrentamento que, a partir de seus interesses diversos, desenvolvem os sujeitos de uma classe (ou fração de classe) contra as outras.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, p.133-134, 2013).

Cadastro Único, em janeiro de 2015 foram registradas aproximadamente 13 milhões de pessoas nessa condição, número que subiu para 13,6 milhões em janeiro de 2020 e atingiu 15,7 milhões no final de 2021 (IBGE, 2022).



Fonte: Ministério da Cidadania, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Vis Data 3.

Figura 1: Famílias inscritas no Cadastro Único em situação de extrema pobreza – Brasil – 2015-2021. Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021, 2022.

Apesar dos indicadores apontarem para um elevado número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, Barros, Henriques e Mendonça (2000) afirmam que o Brasil não é, necessariamente, um país pobre, mas um país com muitos pobres, e apontam para a desigualdade na distribuição de renda e de oportunidades em aspectos econômicos e sociais como causa principal no que se refere aos altos índices de pobreza que marcam a sociedade.

No que diz respeito à distribuição da renda, há várias décadas o Brasil encontra-se entre os países que apresentam os maiores níveis de desigualdade do mundo. A distribuição das rendas tem uma característica peculiar, a segmentação da população em uma grande massa homogênea de famílias de baixos rendimentos e uma reduzida elite rica. A maior parte dos elevados níveis de desigualdade deve-se a essa segmentação e não a diferenças que ocorrem entre as famílias da massa não-rica. (MEDEIROS, p.15, 2005).

Para parte significativa dos sujeitos do meio popular, o trabalho está associado à melhora das situações de vida. No entanto, essa percepção é marcada por frustrações decorrentes de fatores relacionados a instabilidade empregatícia que se reflete no desemprego, nos baixos salários e nas frágeis oportunidades de trabalho, assim, essas pessoas em idade de trabalhar frequentemente estão inseridas em processos de mudança sistemática de empregos ou mesmo de conciliação ou alternância entre trabalho formal e autônomo (YAZBEK, 2018).

De acordo com o levantamento do IBGE de 2022, o cenário desfavorável no que se refere ao mercado de trabalho nos anos de 2015 a 2021, resultou em impactos negativos nos

indicadores referentes aos níveis de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho. Houve uma crescente nas taxas de desocupação e subutilização de, respectivamente, 14,0% e 28,5%, enquanto o nível de ocupação chegou a 52,1%, evidenciando que quase metade dos cidadãos em idade de trabalhar estavam desempregados ou fora da força de trabalho, conforme evidencia o gráfico 2.

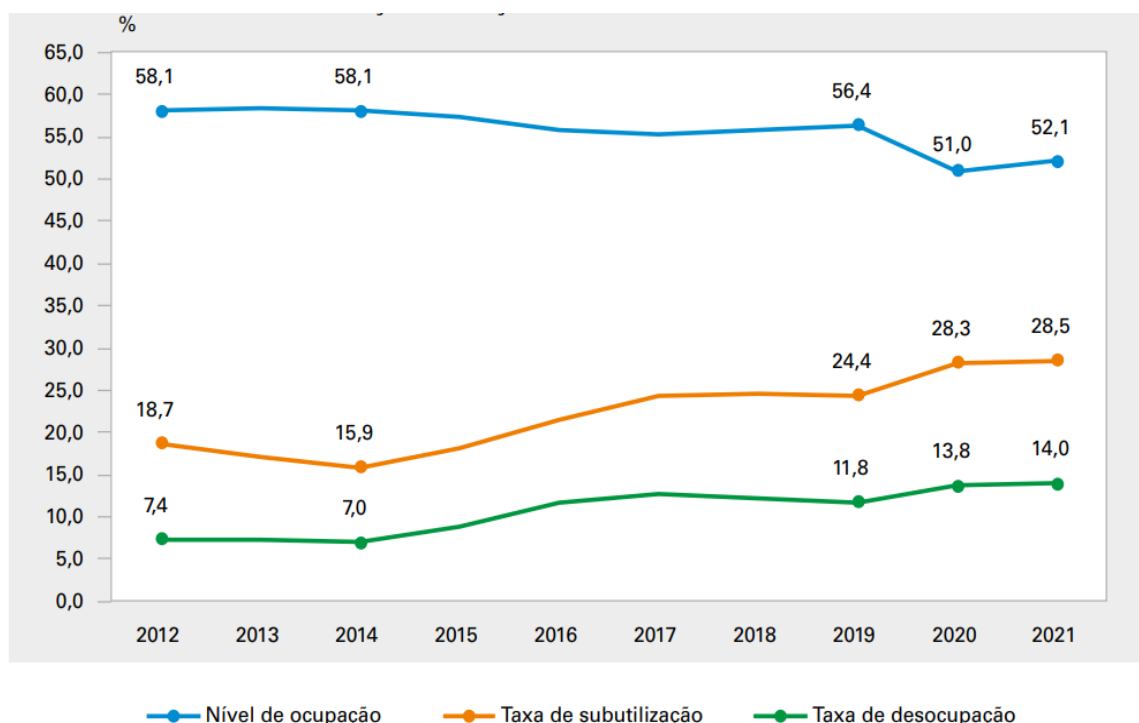


Figura 2: Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho - Brasil - 2012-2021.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021, 2022.

O trabalho formal, para os sujeitos do meio popular, possui um valor simbólico em relação à forma como veem a si mesmos e como são vistos. O vínculo empregatício possibilitaria, nesse sentido, a comprovação do valor social e a validação da dignidade do sujeito. No entanto, em alguns casos, o salário que lhes é designado não consegue suprir todas as suas necessidades e este trabalhador vai em busca de alternativas para complementar seu rendimento, e em outros, o desemprego assume a função impulsionadora em relação à ação produtiva informal ou autônoma (YAZBEK, 2018). O gráfico 3 evidencia que, em 2021, em contraste com os números referentes a vínculos empregatícios formais, houve um aumento nos índices de trabalhadores atuando em empregos não formais e daqueles que trabalham por conta própria (IBGE, 2022).

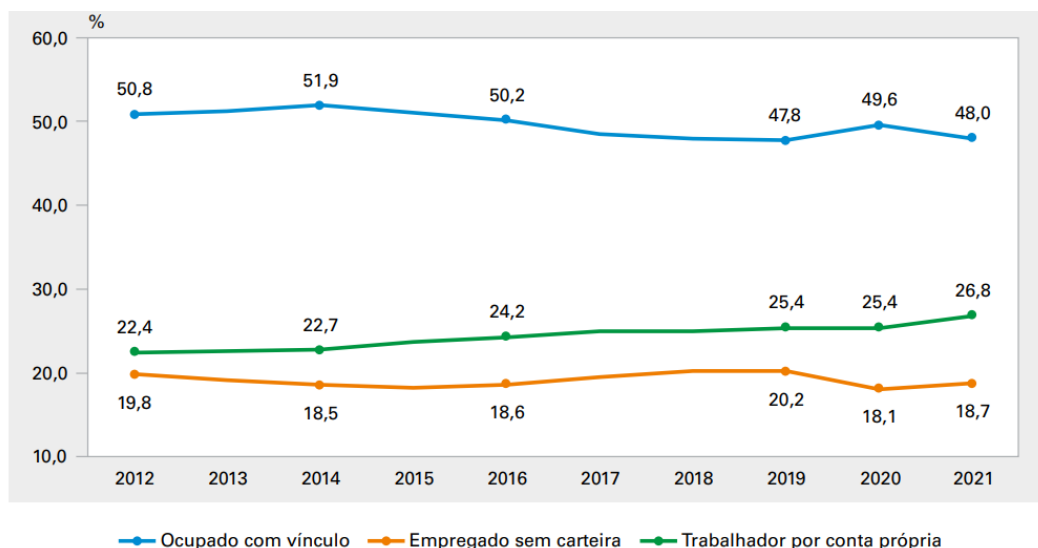


Figura 3: Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação – Brasil – 2012-2021.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021, 2022.

A busca por iniciativas de trabalho autônomo aponta, de igual maneira, o anseio dos sujeitos do meio popular pela superação da condição de subalternidade, nesse sentido, é possível perceber que não se trata apenas de aspectos relacionados aos ganhos econômicos, mas também de mobilidade social. Outra alternativa para alcançar esse objetivo, na perspectiva desses sujeitos, seria a qualificação para o trabalho que se daria através da educação. A escolarização, inclusive, é vista por alguns pais e responsáveis das classes populares como projeto de futuro para seus filhos e tutelados (YAZBEK, 2018). No entanto, o cenário da educação destinada às classes populares mostra-se desanimador em diversos aspectos - infraestrutura, desvalorização docente, falta de investimentos e políticas educacionais ineficientes, dentre outros - que, combinados, influem na má qualidade do ensino e resulta em números expressivos no que se refere ao analfabetismo e ao abandono escolar.

Em 2019, o número de pessoas com 15 anos ou mais que não estavam alfabetizadas chegou aos 11 milhões. Em comparação com o ano de 2018 a queda no número foi de apenas 200 mil analfabetos. Os dados evidenciam, ainda, que o analfabetismo é maior entre indivíduos mais velhos e pessoas pretas ou pardas (Tabela 1) (IBGE, 2020).

Taxa de analfabetismo em 2019 (%)		
Grupos de idade (%)	15 anos ou mais	6,6
	25 anos ou mais	7,9
	40 anos ou mais	11,1
	60 anos ou mais	18,0
Sexo (%)	15 anos ou mais	Homem – 6,9
		Mulher – 6,3
	60 anos ou mais	Homem – 20,9
		Mulher – 18,0
Cor ou raça (%)	15 anos ou mais	Branca – 3,6
		Preta ou Parda – 8,9
	60 anos ou mais	Branca – 9,5
		Preta ou Parda – 27,1

Figura 4: Taxa de analfabetismo de acordo com grupos de idade, sexo e cor ou raça – Brasil – 2019.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

Nesse mesmo ano, o número de indivíduos com idades entre 14 e 29 anos totalizava os 50 milhões, dos quais 20,2% não concluíram o ensino médio, seja por terem abandonado os estudos antes de concluir essa etapa ou porque nunca sequer chegaram a frequentar a escola. Em se tratando do sexo, o número de mulheres que vivenciaram esse processo chegava a 4,2 milhões, uma taxa de 41,7%, enquanto os índices relacionados aos homens chegaram a 5,9 milhões, com uma taxa de 58,3%. Na questão da cor ou raça, os números mais uma vez apresentam uma enorme discrepância, uma vez que o número absoluto de pessoas brancas que abandonaram a escola era de 2,8 milhões (27,3%), enquanto de pessoas pretas ou pardas chegou a 7,2 milhões (71,7%) (IBGE, 2020).

Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, este contingente chegou a 39,1%. Para este principal motivo, ressaltam-se os homens, com 50,0% e as pessoas brancas, com 40,0%. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres indicaram realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo. (IBGE, p.11, 2020).

Além dos desafios relacionadas à educação, os sujeitos do meio popular, em parte significativa dos casos, também precisam enfrentar problemáticas relacionadas à saúde,

habitação e segurança. Isso porque, em sua maioria, são sujeitos que residem em zonas de vulnerabilidade em se tratando de aspectos básicos como saneamento e coleta de lixo, bem como pela alta incidência de violência.

No que diz respeito à moradia, os sujeitos em situação de extrema pobreza, por exemplo, “expressam, na diversidade de seus modos de morar, alguns dos traços principais da sub-habitação [...]” (YAZBEK, p.162, 2018). Isso porque, em decorrência do crescimento urbano acelerado e não planejado, os grupos populares acabam por se estabelecer em favelas, cortiços, moradias construídas por eles próprios em zonas periféricas e locais de ocupação não regularizados pelos órgãos competentes.

As favelas organizam-se pela ocupação de áreas públicas ou privadas, onde crescem habitações extremamente precárias, de tábuas velhas ou novas, zinco, latão, papelão e outros materiais, inclusive “blocos”. Localizadas em geral em terrenos íngremes sobre barrancos, à beira de córregos, ou sob viadutos, predominantemente nas periferias, constituem assentamentos habitacionais sem infraestrutura, socialmente muito desvalorizados, em áreas vedadas pela legislação que acabam por agravar as condições em que vivem as famílias em situação de pobreza. (YAZBEK, p.164, 2018).

Em se tratando dos tipos e das condições de residência no Brasil, dados da PNAD Contínua (IBGE, 2020) apontaram que, em 2019, chegou a 72,4 milhões o número de domicílios particulares. Desse total, “66,4% (48,1 milhões) eram próprios já pagos, 6,1% (4,4 milhões) próprios ainda pagando, 18,3% (13,3 milhões) alugados, 8,9% (6,4 milhões) cedidos, e aqueles em outra condição, como, por exemplo, nos casos de invasão, totalizavam 0,2% (173 mil)” (IBGE, p.02, 2020).

No que tange ao saneamento básico, a PNAD Contínua (IBGE, 2020) apontou que, das 72,4 milhões de residências aferidas, 97,6% tinham acesso à água encanada, sendo que 88,2% delas dispunham de abastecimento de água; 68,3% estavam situadas em locais com rede coletora de esgoto ou fossa séptica; 84,4% contavam com coleta de lixo realizada por serviço de limpeza; e 99,5% usufruíam de energia elétrica, 99,2% com disponibilidade contínua.

Numa perspectiva analítica, percebe-se que os dados da PNAD Contínua destacam as taxas da população que possuem acesso a bens e serviços, no entanto, é importante perceber que por trás desses números existe uma parcela preocupantemente elevada da população que ainda não tem acesso a esses serviços e bens e vivem em situação de intensa vulnerabilidade social.

Para Mavhura (2017 apud OLIVEIRA; COSTA; CRUZ, 2022, p.101), a exposição a situações de vulnerabilidade social, conceituada pela autora supracitada como “uma gama de condições determinadas por fatores pessoais, sociais, econômicos e/ou ambientais que

aumentam a suscetibilidade de um indivíduo, uma comunidade, ou sistemas, a situações de ameaça.” (Ibidem, p.101), pode resultar em sujeitos com dificuldades em lidar apropriadamente com situações de estresse ou responder às demandas do ambiente.

No entanto, Yunes e Szymanski (2001 apud TEIXEIRA, 2019, p.67) ressaltam que a situação de vulnerabilidade só se concretiza quando há um risco envolvido, sem risco a vulnerabilidade não representa um problema. Nesse sentido, Teixeira (2019) delimita os fatores de risco em fatores de risco individual, que compreende condições como baixa autoestima, níveis elevados de raiva e agressividade, comportamentos destrutivos, utilização de substâncias psicoativas, isolamento social, dificuldades na escola etc.; fatores de risco familiar, no qual se inserem as dificuldades financeiras, ausências paterna ou materna, abusos, alcoolismo, dentre outros; e os fatores de risco comunitário, que inclui pobreza, contato com tráfico e drogas, violência, e outros.

A vulnerabilidade, as desigualdades, as injustiças sociais e a exclusão servem como campo fértil para fenômenos como a violência, percebida atualmente como um problema grave na questão da saúde pública. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), em 2019 cerca de 29,1 milhões de pessoas com mais de 18 anos foram vitimadas com agressões à nível psicológico, físico ou sexual (IBGE, 2022). Ademais,

O percentual de mulheres que sofreram alguma violência foi de 19,4% e o de homens foi de 17,0%. Considerando a faixa etária, a prevalência de casos de violência é mais acentuada nas populações mais jovens: de 18 a 29 anos (27,0%); de 30 a 39 anos (20,4%); de 40 a 59 anos (16,5%) e 60 anos ou mais (10,1%). As pessoas pretas (20,6%) e pardas (19,3%) sofreram mais com a violência do que as pessoas brancas (16,6%) A mesma tendência ocorreu com a população com menor rendimento (sem rendimento até 1/4 do salário mínimo), em comparação com a de maior rendimento (mais de 5 salários mínimos), 22,5% e 16,9%, respectivamente. (IBGE, p.35, 2022).

Essa realidade tem um impacto direto na questão da sensação de segurança da população. Segundo a PNAD Contínua de 2021, 72,1% da população se sentia segura em seu bairro, número que reduzia drasticamente quando comparada à taxa sensação de segurança na cidade em que habitavam, de apenas 54,6%. Em se tratando do nível de confiança, vale destacar os fatores de raça ou cor e escolaridade. As pessoas brancas (88,5% entre familiares ou parentes; 69,1% entre amigos; 50,7% entre colegas; 56,4% entre vizinhos) e com nível de ensino superior (92,2% entre familiares ou parentes; 77,5% entre amigos; 54,2% entre colegas; 55,2% entre vizinhos) foram consideradas mais confiáveis do que pessoas pretas ou pardas (85,1% entre familiares ou parentes; 56,9% entre amigos; 40,3% entre colegas; 47,2% entre vizinhos) com

níveis de escolaridade menor (IBGE, 2022). Outro índice a se considerar diz respeito à percepção do risco de vitimização, como evidencia o gráfico 5:



Figura 6: Pessoas com percepção de risco alto ou médio de vitimização, por tipo de vitimização (%) – Brasil – 2021.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2021.

Dentre pessoas brancas, o medo está no risco de serem vítimas de violência na internet, sequestro e roupo de meios de transportes pessoais, enquanto pessoas pretas ou pardas relataram sentir risco de vitimização em 10 dos 13 tipos de violências mencionadas na pesquisa, dentre as quais pode-se ressaltar o medo da violência policial, ser vítima de bala perdida, e de ser confundido com bandido pela polícia (IBGE, 2022). Situação similar acontece no que se refere ao grau de escolaridade:

A análise por nível de instrução mostrou uma relação positiva entre escolaridade e percepção de risco de ser vítima, sobretudo nos crimes patrimoniais, o que pode ter relação com a maior condição de renda dos mais escolarizados. Ao passo que ser vítima de bala perdida ou estar no meio de um tiroteio, que pode caracterizar a vida em áreas deflagradas, teve percentual maior de risco médio ou alto entre aqueles com nível médio completo (e superior incompleto). O risco de sofrer violência policial e ser confundido com bandido pela polícia apareceu, em maior medida, entre aqueles com fundamental completo (e médio incompleto). (IBGE, p.09, 2022).

Uma interessante perspectiva em relação a esses dados, que evidenciam claramente a relação entre violência e pessoas predominantes nas camadas mais pauperizadas da população - pretas ou pardas e com baixo grau de escolaridade -, é a de Coimbra e Nascimento (2003), ao discutirem o mito da periculosidade, que trata do estigma de perigo atribuído aos pobres. As autoras supracitadas explicitam que, com o capitalismo industrial, as elites desenvolveram um conjunto de regras sociais que definiriam como o pobre seria visto socialmente: eles estavam

livres para trabalhar desde que seguissem as normas estabelecidas, logo, aqueles que viviam na miséria eram considerados indolentes. Ademais, teorias e estudos que se consolidaram na Europa do século XIX, como os racistas e eugênicos, afirmavam a inferioridade dos pobres, lhes atribuindo designações como viciosos, degenerados, portadores de doenças e criminosos em potencial, reforçando, portanto, as desigualdades e injustiças sociais que perduram até hoje, como reiteram as autoras supracitadas:

Em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vêm produzindo subjetividades onde o “emprego fixo” e uma “família organizada” tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares entra-se para a enorme legião dos “perigosos”, daqueles que são olhados com desconfiança e, no mínimo, evitados e afastados, quando não enclausurados e exterminados.” (COIMBRA; NASCIMENTO, p.26-27, 2003).

Em consonância com os estudos que apontam a associação da pobreza à periculosidade, Zaluar (1994) destaca os inúmeros desafios enfrentados pelos sujeitos do meio popular no que se refere aos estigmas que lhes são imputados e às mazelas sociais que enfrentam cotidianamente, e que vão desde a miséria, evidenciada através da precariedade dos serviços públicos essenciais onde residem, até a discriminação que resulta em oportunidades limitadas de acesso ao mercado de trabalho, uma vez que “Os membros das classes populares [...] deixam de tornar-se trabalhadores porque sua própria condição de pobres ameaça e amedronta os que lhes poderiam fornecer emprego. Em outras palavras, eles são perigosos antes de efetivamente o serem, ao optar pela vida criminoso.” (ZALUAR, p.17, 1994).

Noutra perspectiva, a partir de uma instigante análise do compartilhamento de espaços entre as diversas classes sociais brasileiras, Mendonça e Jordão (2014) evidenciam que as classes populares, ao adentrarem os espaços comumente frequentados pelas classes média e alta, são percebidos como incômodos, inferiores, incivilizados e até mesmo invejosos, que não suportam o fato de existirem pessoas refinadas e ricas. Nos meios midiáticos, a pobreza está relacionada ao grotesco, a linguagem popular é assumida como inferior à linguagem culta e o capital cultural popular é menosprezado, tido como de “mau gosto”. De modo que,

[...] os estigmatizados, os tidos como depreciados, podem ser vistos somente como corporeidades que devem ser contidas pelos códigos dominantes, assujeitados a regras de conduta que aparentemente não são comuns em seu cotidiano, sob o risco de serem uma alteridade insuportável, a coisa fora do lugar que gera o nojo. (JORDÃO; MENDONÇA, p.14, 2014).

Nas palavras de Valla (1998), o controle que as classes dominantes exercem nas populações das periferias e zonas rurais objetiva, principalmente, que os sujeitos do meio popular se adequem às suas idealizações de como a sociedade deve ser. Tal visão de mundo é disseminada e reforçada pelas instituições sociais, de modo que os próprios sujeitos do meio popular passam a reproduzi-la e defendê-la.

Em seus estudos nas zonas periféricas do Rio de Janeiro, Zaluar (1994) percebeu que aqueles que trabalham possuem um sentimento de superioridade moral em relação aos que, para assegurar a sobrevivência, praticam algum delito. Assim, esses delitos, antes vistos como resultantes da pobreza, passam a ser entendidos como escolha, e é então reforçado o discurso capitalista de que, aqueles que não trabalham, não o fazem por não gostarem de trabalhar. Percebemos, assim, “a existência de um código social invisível que impede a convivência de classes sociais diferentes em um mesmo local, a não ser que essa convivência aconteça de forma consentida pelas elites, ou seja, cada qual ocupando o lugar que lhe é socialmente atribuído, bem como aquilo que pode ser admitido ou tolerado.” (MENDONÇA; JORDÃO, p.12, 2014).

Apesar de buscarem se dissociar dos sujeitos com os quais convivem e que possuem formas diferentes de estar no mundo - seja não trabalhando formalmente ou por estarem inseridos num contexto de criminalidade -, diante das classes favorecidas da sociedade, os sujeitos do meio popular, trabalhando ou não, serão sempre vistos como pertencentes ao meio dos marginais, criminosos e vagabundos, logo como inferiores (ZALUAR, 1994).

2.2 A Educação e o meio popular no Brasil

Para Arroyo (2010), as desigualdades possuem como uma de suas principais consequências o não reconhecimento do outro como sujeito político e de direitos, sobretudo, em se tratando de aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais. Trata-se de invisibilizar o meio popular, de forma que estes não se sintam pertencentes de modo legítimo à sociedade. Isso porque “uma das expressões de dominação é a construção da identidade do dominado pelo dominador. E uma das técnicas repressivas é a estigmatização de quem se quer reprimir.” (ZALUAR, p.33, 1994).

Desta maneira, aprofunda-se a desigualdade e as injustiças enfrentadas pelo meio popular ao longo da história. Desigualdade que tem sido fortemente relacionada às problemáticas do sistema educacional em decorrência dos resultados das avaliações e pesquisas nacionais e internacionais que evidenciam o atraso do Brasil em relação a outros países e reforçam sua categorização como nação subdesenvolvida, fator determinante para tornar a

educação das classes populares uma preocupação do Estado, de modo que políticas educacionais passaram a ser adotadas no intuito de corrigir o problema e garantir a escolarização desses sujeitos. É fundamental, no entanto, refletirmos sobre como tem se dado a implementação dessas políticas e que tipo de educação tem chegado ao meio popular ao longo da história.

Apesar das circunstâncias em que se deram, as iniciativas educativas voltadas ao meio popular podem ser percebidas ainda no período colonial (1530-1822), através dos jesuítas que, a partir das missões, assumiram o papel de “civilizadores”, mediando a relação entre os nativos e colonos, e educadores, lhes instruindo para a catequização. Sobretudo, essa postura assumida pelos jesuítas fez com que o tempo em que ela teve lugar fosse denominado de período heroico:

O missionarismo heróico significava, para os primeiros jesuítas, viver nas aldeias com os índios e adotar seus costumes, segundo uma visão do índio como “igual”, isto é, sem reconhecer a existência de diferentes culturas indígenas, nomeando-os pelo coletivo “gentio” e desconsiderando a diferença deles em relação aos brancos. Essa representação os convencia de que os índios eram “papel em branco”, isto é, registravam sem resistências os ensinamentos dos Evangelhos e da cultura portuguesa. Nessa fase a divulgação da doutrina cristã – a catequese – se fazia por contato e convencimento, forma tradicional de aproximação, com visitas, “saudações lacrimosas”, mímicas, discursos, presentes. Implicava alianças com os chefes indígenas e a utilização de intérpretes mamelucos, os “língua”, para os contatos ocasionais, mantidos nas visitas, ou mais permanentes, quando os jesuítas moravam com eles. (HILSDORF, p.06, 2003).

No entanto, com a resistência de alguns povos nativos, os jesuítas adotaram uma nova postura em relação aos indígenas, passando a percebê-los como o Outro e assumindo um caráter de opressão, a partir do qual tentava-se converter os povos originários ao catolicismo através da invalidação e repressão cultural (HILSDORF, 2003). Com a institucionalização das práticas educativas, o que pode ser considerado um sistema escolar inicial passou a tomar forma no Brasil:

Com exceções, o trabalho pedagógico escolar dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante todo o período colonial. Com o tempo, um primeiro “sistema escolar” tomou no Brasil a forma usual da educação na sociedade colonizada: algumas missões com escolas para alguns grupos indígenas; algumas raras escolas de ordens religiosas dirigidas predominantemente a filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo; uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras [...]. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, p.13-14, 2009).

Com a expansão da burguesia mercantil, os colégios, que, na teoria, deveriam ser abertos a todos, passam a receber exclusivamente os filhos dos colonos, isto é, os meninos brancos.

Este quadro perdura até muito depois da expulsão dos jesuítas⁵, quando as aulas passaram a ser ministradas por uma minoria alfabetizada em qualquer espaço disponível e apenas para meninos. Conforme Hilsdorf (2003), foi a partir da implantação das aulas régias⁶ que se consolidou a precarização característica do sistema educacional brasileiro, que perdura até os dias atuais, e promove a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem pode se dar a partir de quaisquer condições, bastando apenas a disposição para ensinar e um local para que os alunos possam se reunir.

No período do Brasil Império (1822-1889) se volta a ter vislumbres de uma ‘Educação Popular’, ainda que a população fosse marcada pela desigualdade e que por “popular” se entendesse apenas a “classe senhorial dos proprietários” (HILSDORF, p.43, 2003), sendo índios e escravos privados mesmo da condição de pessoa humana, como evidencia a autora supracitada quando explica:

[...] foi promulgada a Constituição do Império (25/3/1824). De orientação liberal, mas não democrática, esse documento assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais: quem é “coisa” não tem direitos, quem é “povo” ou “plebe” tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda. Considerando a questão do ângulo do princípio liberal proclamado de igualdade, essa repartição mostrava-se enormemente restritiva, pois, na época, três quartos da população compunham-se de escravos e grande parte do restante era de brancos livres e pobres. Assim, é uma lei liberal moderada que constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida. (HILSDORF, p.43, 2003).

Apesar de não estar inserido no sistema de escolarização nesses períodos históricos, o meio popular, mesmo que de modo inconsciente, vivenciava processos educativos não-formais, uma vez que saberes eram compartilhados e apropriados através das experiências e relações que se davam em condições diversas como, a título de exemplo, a profissionalização de trabalhadores, o aprendizado obtido através de ocupações profissionais, o trabalho nas fazendas

⁵ A expulsão dos Jesuítas do Brasil ocorreu em 1759 sob as ordens do então secretário De Estado de Portugal, o Marquês de Pombal, que tinha como princípios o antijesuitismo e visava romper com o controle eclesiástico em âmbitos educacionais e culturais, bem como interromper a contínua ampliação da autoridade eclesiástica sobre o Estado e a sociedade. Esse evento marcou a transição da responsabilidade pela educação brasileira da Companhia de Jesus para o Estado português (HILSDORF, 2003).

⁶ As aulas régias foram instituídas pelo Marquês de Pombal em 1759 como uma “manifestação da crise do Antigo Regime português e do encaminhamento intencional que a ela deu Pombal no âmbito do Absolutismo Ilustrado, com a transferência do controle da educação escolar da Companhia de Jesus para o Estado português.” (HILSDORF, p.15, 2003). Segundo Hilsdorf (2003), eram aulas avulsas secundárias focadas em gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, destinada a meninos e ministradas por professores contratados através de concursos públicos.

e plantações, a utilização do conhecimento dos povos nativos, dentre outros (VEIGA; FONSECA, 2007).

Na Primeira República (1889-1930), a proposta dos republicanos para a área estava pautada em oferecer ensino público, laico, neutro, para ambos os gêneros e não partidário. Havia, no entanto, uma dualidade nessa proposta educacional, uma vez que para as camadas populares – que nesse momento incluíam apenas trabalhadores urbanos –, era ofertada a educação elementar e profissional, enquanto as elites recebiam educação científica (HILSDORF, 2003). Ainda, segundo Veiga e Fonseca (2007), nesse momento histórico predominava um pensamento depreciativo em relação ao povo brasileiro, sobretudo no sentido étnico-racial, que fazia as elites desacreditarem da proposta de educabilidade popular promovida pelos republicanos.

Foi nesse período que surgiram as iniciativas educacionais da Educação Libertária Popular, promovida pelo movimento anarquista⁷ no intuito de assegurar a formação educacional, política e crítica dos sujeitos, principalmente dos operários empenhados na luta pela revolução contra o controle do Estado e a doutrinação da igreja (LEITE, 2022). Ghiraldelli Jr. (1986) destaca a aversão dos libertários no que se refere à influência do Estado em se tratando da educação, o que os fez se desprenderem da luta por um ensino público e gratuito.

De forma pioneira, as escolas libertárias destacavam-se pela coeducação de gênero, pela educação laica e pela convivência de jovens e adultos, numa época em que faltavam escolas até para crianças em idade escolar. Como as escolas eram autônomas, não recebendo financiamento do Estado, os libertários costumavam organizar eventos, como apresentações teatrais, para angariar recursos e assim mantê-las. (LEITE, p.102, 2022).

Os libertários tinham na imprensa operária o principal meio de difundir seus ideais pedagógicos, no entanto, o movimento também conseguiu promover realizações concretas como “[...] a fundação da “Universidade Popular” no Rio de Janeiro, a criação de inúmeros “Centros de Estudos Sociais” e a propagação de dezenas de “Escolas Modernas” para o Ensino Racionalista” (GHIRALDELLI JR., p.33, 1986).

O movimento operário, e consequentemente, a Educação Popular Libertária passou por diversos momentos de instabilidade, reflexos da organização política e social de cada período histórico após a Primeira República. Durante a Era Vargas (1930-1945), por exemplo, o Estado instaurou mudanças legislativas que lhe garantiram maior poder sobre a classe trabalhadora,

⁷ O anarquismo diz respeito a um movimento que defende a liberdade das pessoas em detrimento do controle do Estado, da influência da igreja e da dominação burguesa (GHIRALDELLI JR., 1986).

enquanto no segundo mandato de Getúlio Vargas, os sindicatos operários resgataram parte de seu destaque anterior (LEITE, 2022). No entanto, “Com o golpe civil-militar-religioso de 1964, o protagonismo sindical foi sufocado.” (IBIDEM, p.106, 2022). Apenas em 1980, emergiram novas organizações anarquistas e as antigas voltaram a se organizar, de modo que o movimento libertário voltou a ganhar força (IBIDEM, 2022).

Entre 1950 e 1960, ganham destaque as teorias e práticas de Paulo Freire, que a partir de sua experiência de alfabetização no Nordeste e do lançamento de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, se popularizou como referência da área da Educação Popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). A proposta do educador defendia que, além de ensinar o indivíduo a ler palavras, era fundamental formá-lo para que fosse capaz de ler e transformar a sua realidade.

A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começava por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas eram transformadas em círculos de cultura, onde o trabalho de ensinar-e-aprender ganhava uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. (BRANDÃO; FAGUNDES, p.91, 2006).

Em 1959, Miguel Arraes é eleito prefeito de Recife-PE e assume como prioridade a reversão do quadro educacional da cidade, marcado pela falta de escolas para o meio popular e de um número crescente de analfabetos. Assim, o então prefeito teve a iniciativa de convidar um grupo de intelectuais para a elaboração do Plano Municipal de Ensino, que “previa a criação de um “organismo central supervisor” responsável por sua execução. As principais ações do organismo se comparavam aos de uma Secretaria Municipal de Educação, órgão este que não existia no Município.” (TEIXEIRA, p.02, 2012).

A ideia era criar um departamento autônomo e se desviar da estrutura burocrática e da falta de recursos. Nascia assim o MCP [Movimento de Cultura Popular], para coordenar o movimento Arraes convidou diversos intelectuais, entre os quais os educadores e católicos progressistas Anita Paes Barreto, Germano Coelho, Norma Coelho e Paulo Rosas, além do artista plástico e militante comunista Abelardo da Hora. No dia 1º de Maio de 1960 foram inauguradas as primeiras dez escolas do MCP no bairro de Santo Amaro. (IBIDEM, p.02, 2012).

Em 1961, com as perspectivas de transformação social despertadas pela Revolução Cubana (1953-1959), surgiram programas voltados às regiões mais empobrecidas do Brasil – Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde haveria mais chances de promover mudanças sociais em decorrência das condições precárias e injustiças sociais que atingiam uma parcela significativa da população. Assim, em 1961 foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB) pela

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com apoio do Governo Federal (BRANDÃO; FAGUNDES, 2006).

No mesmo ano e sob as mesmas convicções, foi criado no Rio de Janeiro, o Centro Popular de Cultura (CPC) organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que tinha como objetivo levar atividades artísticas de natureza política e conscientizadora para o meio popular e que, tempos depois, se expandiu também para outros estados (TAKARA, 2019).

Durante esse período, a alfabetização dos sujeitos se tornou um instrumento para o desenvolvimento do país, passando a ser vista como um meio para a inserção das classes populares em disputas de caráter socioeconômico e político, uma vez que “se configurava num mecanismo que favoreceria os adultos conhecerem e problematizarem sua realidade numa perspectiva de democratização cultural, possibilitando [sic] aos estes descobrirem-se enquanto seres históricos e criadores de cultura.” (ALVES; SILVA, p.102-103, 2017).

No entanto, tais avanços no campo educacional para as classes populares retrocederam durante o Golpe de Estado de 1964 contra o governo João Goulart, de política voltada à democracia social, fator que incomodou os conservadores, dentre os quais: “a União Democrática Nacional (UDN), setores das forças armadas, igreja católica conservadora, proprietários rurais, a maior parte do empresariado nacional e investidores internacionais.” (DELGADO, p.126, 2009). Os conspiradores do golpe defendiam ferozmente a pauta do anticomunismo e contavam com o apoio de organizações dos Estados Unidos e dos grandes veículos de imprensa, ponto fundamental na implantação do regime ditatorial brasileiro (1964-1985).

Nesse momento, e sob o regime do agora presidente Castelo Branco, a educação das massas passou a ser entendida como um problema para a estabilidade e continuação do sistema capitalista, principalmente com a concessão do direito ao voto aos cidadãos analfabetos e a promoção de discussões políticas e sociais pelos programas de alfabetização que poderiam, na concepção dos agentes e apoiadores do golpe militar, fomentar movimentos populares que buscassem interferir no *status quo* (PAIVA, 2003).

Assim, programas de alfabetização e ações de promoção da cultura popular – dentre os quais estavam o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e os Centros Populares de Cultura (CPC's) -, foram extintos, os produtos de suas ações foram erradicados e os profissionais e sujeitos envolvidos em suas organizações foram perseguidos – dentre eles Paulo Freire e o governador Miguel Arraes de Pernambuco. Dos movimentos conhecidos voltados à Educação Popular, apenas o Movimento de Educação de

Base (MEB) permaneceu ativo, no entanto, sofreu inúmeras mudanças para se adequar às ideologias ditatoriais. Os movimentos sociais, como o estudantil e o operário, também foram suprimidos, passando a funcionar clandestinamente. (TEIXEIRA, 2012).

Em se tratando da educação que passa a ser destinada ao meio popular, Hilsdorf (2003) indica o desenvolvimento de ações voltadas às necessidades do sistema capitalista, seus princípios pautados na teoria do “capital humano”, que, em suma:

[...] propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. Na década de [19]70 essa concepção será criticada como uma ideologia pré-capitalista, pois sendo adotada, não seria necessário pensar em mudanças estruturais mais radicais, atribuindo-se ao trabalhador assalariado – sem propriedades, sem controle dos meios de produção e do seu produto – a capacidade de capitalizar-se! Mas, na década de [19]60, muitas agências financiadoras internacionais, principalmente as norte-americanas, propagaram essa teoria garantindo que a conquista de graus escolares mais elevados proporcionava ascensão social. Isso lhes permitiu oferecer programas de ajuda para o Terceiro Mundo, intervindo no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países. (HILSDORF, p.103-104, 2003).

Conforme Paiva (2003), nos anos que se seguiram após a ascensão dos militares ao poder, a educação das massas, ministrada pelo Estado, assume um caráter tecnicista, com o principal intuito de formar mão-de-obra e conter as ideias sociais e políticas despertadas nas populações que tiveram acesso aos programas de alfabetização dos anos anteriores à ditadura. Sendo pensada para fortalecer o sistema capitalista e a concentração de renda, a educação passou a ser concebida como um investimento que deveria ser rentável, de modo que as metodologias e os princípios norteadores dos programas educacionais destinados ao meio popular eram racionalizados. Em dado momento, os discursos dos detentores do poder em relação aos indivíduos analfabetos passam a vinculá-los à ideia de inutilidade ao desenvolvimento do país e, portanto, de subcidadania, o que serviu como justificativa para a criação de programas de alfabetização que serviram como meio de controle civil e de disseminação e legitimação da ideologia e valores da classe dominante.

A década de 1980, ainda marcada pelas problemáticas da ditadura militar (1964-1985), é considerada pela literatura como economicamente “perdida”, em razão da alta da inflação e da concentração de renda e capital por uma minoria da população brasileira. No que se refere à educação, houve uma evidente precarização da qualidade do sistema de escolarização, bem

como uma significativa baixa no ingresso e permanência dos educandos no ensino básico (HILSDORF, 2003).

Não é possível ignorar, nem mesmo para aqueles que se utilizam de “cegueira voluntária” para não reconhecer as problemáticas do nosso tempo como válidas, que mesmo depois de tantos anos, ainda perdura o sucateamento da educação pública, as limitações de políticas públicas que possam assegurar o direito à educação aos sujeitos do meio popular, a não adequação da escola às necessidades dos alunos e a predominância da cultura escolar das classes dominantes numa escola constituída, principalmente, por pessoas das camadas populares.

Como evidencia Hilsdorf (2003), ao tratar dos fatores causais da infrequência e evasão escolar nos anos 1980 e 1990, estudantes do meio popular não costumam se reconhecer como parte da comunidade escolar em decorrência das divergências socioculturais que encontram nas instituições de ensino público, organizadas a partir das concepções e métodos da classe média e alta. O sentimento de não pertencimento é reforçado, primeiro, por não compreenderem a relevância do que é ensinado na escola para suas realidades de vida, segundo, pelos estigmas que lhes são impostos e que servem como meio para inferiorizá-los.

2.3 Bases teóricas da Educação Popular

As desigualdades e as injustiças sociais são características centrais do sistema capitalista, que, através do controle sobre as camadas populares, promove o enriquecimento dos detentores dos meios de produção e reforça a exclusão tanto da classe assalariada, lhes relegando uma existência de limitações em aspectos básicos de qualidade de vida, quanto daqueles que não vendem a força de trabalho para “estimular a economia do país”, e que são prontamente estigmatizados como marginais, ociosos, socialmente disfuncionais.

É visando se afirmar como agente de conscientização e mobilização, terminantemente contrária a tais injustiças e desigualdades que emerge a Educação Popular (BRANDÃO ASSUMPÇÃO, 2009), que, ao longo de sua história, foi vista a partir de diferentes perspectivas e, portanto, possui uma gama de concepções sobre o seu papel.

Para Brandão e Fagundes (p.93, 2016), a EP surge como “um projeto político educacional que, por meio da conscientização e da politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país”. Streck (p.112, 2013) a define como “[...] um movimento

pedagógico de resistência à dominação, seja ela de classe, de raça, de gênero ou outras”. Calado (p.60, 2021), por sua vez, defende a visão de Educação Popular

[...] como o processo formativo permanente, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

Sendo concebida como um projeto político educacional, um movimento pedagógico e um processo formativo permanente, no que se refere à EP predominam os princípios de resistência, politização, igualdade e justiça social, e os objetivos se encontram no sentido de superação da dominação dos sujeitos populares, de legitimação das lutas dos grupos sociais marcados pela desigualdade e injustiças históricas, e sobretudo de intervenção no mundo e valorização do ser humano e suas particularidades.

Trazendo importantes contribuições para o âmbito educacional, a EP “[...] é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana [...]” (PALUDO, p.220, 2015). O movimento, segundo Brandão e Assumpção (2009), se engendrou entre os espaços fomentadores da cultura e da alfabetização popular.

Conforme Mejía (2014), a Educação Popular teve sua culminância em relação a aspectos teóricos e práticos quando, na América Latina, se consolidavam as críticas em relação à cultura colonizadora e aos ideais eurocêntricos. Assim, sua fundamentação teórica resulta de um conjunto que compreende:

[...] a teoria marxista; os autores latino-americanos, dentre os quais ganham destaque Martí e Mariátegui e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “Pedagogia do Oprimido”; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação. (PALUDO, p.226, 2015).

As abordagens freireanas tiveram um grande impacto na popularização da Educação Popular, conseguindo engajar diferentes sujeitos na aplicação de seu método. O ensino baseado nas propostas de Paulo Freire tinha como principal característica a orientação democrática e o distanciamento dos preceitos da educação dominante, tendo a cultura popular como eixo principal das práticas educativas pensadas para valorizar a identidade dos sujeitos e buscar por sua libertação (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

O respeito e o reconhecimento da existência de distintos conhecimentos e culturas, componentes da ação cultural, expressava muito mais do que uma mera tática de aproximação com as massas populares, mas o entendimento de que seria esse o caminho para a construção de um processo de revolução cultural e de libertação. (IBIDEM, p.104, 2016).

Por abranger uma multiplicidade de assuntos e se direcionar a diferentes níveis de saberes, a Educação Popular foi pano de fundo para inúmeros debates, perspectivas, práticas e enfrentamento entre concepções divergentes como, por exemplo, as radicais e reformistas. Para Muñoz e Meza (p.76, 2004), “Estos conflictos ideológicos, políticos o culturales se resolvieron a través de la negociación cultural a pesar del riesgo de caer de nuevo en los dogmatismos y posiciones intransigentes.”. Assim, numa perspectiva analítica do cenário contemporâneo, em especial no contexto latino-americano, é possível perceber que a Educação Popular tem assumido novas abordagens, imputando-se novos sentidos. Seu enfoque, então, tem se deslocado

de una búsqueda de la liberación y la acción política, con una fuerte carga ideológica de la época —a partir de las teorías de la dependencia y de la gran influencia de Paulo Freire— a una búsqueda de la paz y defensa de los Derechos Humanos (DD.HH.) mucho más relacionado al trabajo de las organizaciones no gubernamentales (ONG's) y al crecimiento del narcotráfico al interior de las guerrillas. (ANDINO; MOGNI, p.244, 2019).

Essas mudanças se dão em decorrência da chegada do neoliberalismo e de novos atores no cenário atual. De modo que as situações de opressão passam a ser vistas além da perspectiva capitalista, em que os opressores são unicamente aqueles que detém o capital, de modo que a EP assume um caráter pluralista como ferramenta de intervenção na busca pela emancipação dos oprimidos (IBIDEM, 2019).

Nesse sentido, Muñoz e Meza (2004) defendem que a Educação Popular sempre esteve voltada às necessidades, demandas e objetivos de vida dos sujeitos inseridos num contexto educacional popular, permanecendo vigilante em relação à situação do país e às condições de seus cidadãos, fator que lhe possibilita ter uma ampla visão em torno de suas necessidades, dar respostas às suas demandas e colaborar com suas ambições pessoais. Fundamenta-se, desse modo, nas urgências sociais da população e se utiliza de práticas educativas que possam subsidiar criticamente as soluções propostas por seus destinatários, o que corrobora com seu principal propósito, isto é, a transformação social e a garantia do futuro que seus destinatários almejam.

Se trata de que las prácticas educativas creen condiciones para que los individuos desarrollen sus capacidades de comprensión de los fenómenos sociales, toma de decisiones de forma democrática, generación de alternativas para un desarrollo humano, resolución de problemas y conflictos sin deteriorar el tejido social, formulación de planes y proyectos de vida. La EP intenta que los sectores populares valoren la importancia de cultivar una vida con sentido. Su finalidad es que las personas se transformen en sujetos y a la vez transformen la realidad. (IBIDEM, p.80, 2004)

Esse caráter da EP se destaca ainda mais na forma que ela assume na atualidade, isso porque “o conceito de EP associado ao radicalismo político característico das décadas anteriores deu lugar a uma funcionalidade da mesma associada a categorias da sociedade civil.” (ANDINO; MOGNI, p. 243-244, 2019). “Categorias como sociedade civil, formação de cidadãos, educação política juvenil e mediação e liderança democrática” (TORRES CARRILLO, p.204, 2007 apud ANDINO; MOGNI, p.258, 2019) se consolidaram em detrimento dos conceitos fortemente ideológicos que predominavam no passado. Na conjuntura atual, a Educação Popular prioriza a conciliação, os direitos humanos e a democracia (IBIDEM, 2019).

2.4 Educação popular nas escolas públicas

Em razão das mudanças históricas enfrentadas pela sociedade, as políticas públicas educacionais, bem como a própria instituição escolar, estão em constantes mudanças. Apesar dos avanços no que se refere a expansão de vagas e oportunidades de ingresso das pessoas do meio popular no ensino regular, é visível que o sistema de educação brasileiro não consegue garantir a todos os estudantes uma educação qualitativa, que assegure a formação integral do ser humano.

A escola pública brasileira, ao longo de sua existência, vivencia um cenário de sucateamento que se manifesta na falta de recursos materiais e humanos, na desvalorização e falta de capacitação dos professores e demais agentes educacionais, nos altos índices de evasão e reprovação escolar, e em inúmeras outras problemáticas que, além de afetar a qualidade de vida dos sujeitos das classes subalternas, ainda perpetua as desigualdades que marcam suas trajetórias individuais e coletivas, mantendo-os no lugar de marginalização que os detentores do poder lhes designaram. Isso porque

Um dos efeitos mais perniciosos do mau funcionamento dos serviços públicos no Brasil é o do que se chama a culpabilização da vítima. É possível detectar uma imagem construída em torno das condições de vida e de trabalho da população trabalhadora. Pode-se dizer que a precariedade dos serviços públicos para essas parcelas da

sociedade tem, em parte, sua justificativa a partir dessa imagem construída. Acusam-se os pais de uma criança desidratada por não se preocuparem com o filho, culpa-se a criança da classe popular que não aprende na escola por não se esforçar, ou explica-se o acidente sofrido pelo operário como resultado de sua falta de atenção. (VALLA, p.10, 1998).

O fenômeno de culpabilização da vítima se confirma quando, em se tratando dos baixos índices de escolaridade das camadas populares ao longo da história, estudos baseados em registros históricos e em observações da relação entre as classes empobrecidas e a educação na contemporaneidade, evidenciam o equívoco no pensamento generalizado de que famílias do meio popular não se preocupam com a educação de seus dependentes (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). Equívoco reforçado quando

O Estado [...] responsabiliza os setores populares pelo fracasso da escola pública como se fosse devido exclusivamente a “deficiências naturais”, inerentes à origem social dos beneficiários, ao mesmo tempo em que pretende reiniciar de forma inamovível, sem reformas nem questionamentos, ciclo após ciclo, o circuito da “reprodução”. (HERNÁNDEZ; FISCHMAN, p.188, 2013).

É indiscutível que, mesmo com a modernização da escola pública nas últimas décadas, essa instituição ainda não consegue oferecer à população empobrecida e injustiçada uma educação que esteja alinhada à sua realidade. E com sua deterioração, o ensino público, gratuito, laico e aberto a todos, sofre ameaças de diferentes direções: daqueles que defendem a privatização da educação; dos professores que, por não acreditarem no Estado democrático, “desobrigam o Estado de assumir verdadeiramente a educação e, pior, oferecem argumentos ao chamado ensino empresarial, cuja lógica é regida pelo lucro” (GADOTTI, p.166. 2013); das políticas públicas ineficientes e discussões ideológicas radicais que questionam o direito à educação (HERNÁNDEZ; FISCHMAN, 2013), dentre outras.

A despeito das falhas e controvérsias relacionadas à escola pública brasileira, deve-se reconhecer sua importância no que se refere às conquistas sociais das camadas populares. Isto significa que de modo algum se pode ignorar suas problemáticas, mas a continuidade da luta em sua defesa é fundamental, visto que:

Há outra tarefa a ser cumprida na escola, apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, essa é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor por meio do ensino dos conteúdos. (FREIRE, p.233, 2013).

Numa análise de estudos sobre a educação básica no Brasil, Streck (2013) aponta que um ponto comum entre eles é o de que, mesmo sofrendo um violento processo de questionamentos sobre sua função social ao longo da história, a instituição escolar permanece sendo vista como ambiente de aprendizagem e cidadania. Ainda assim, conforme Parra et. al (1984 apud Arévalo, 2013), a escola deve ser retomada como instituição à serviço de toda a sociedade, reconstruindo seus princípios a partir da democratização, e garantindo, principalmente, o acesso das classes populares ao conhecimento. Nesse sentido, a Educação Popular, principalmente se pensada a partir das concepções atuais, pode contribuir na construção de uma escola mais próxima das necessidades dos alunos e da comunidade ao seu redor. Isso porque,

La EP tiene una vocación de integración. No sólo hace referencia conceptual y directa a las diversas dimensiones del quehacer humano, sino que tiene en cuenta las estructuras racionales y no racionales de los sujetos de los procesos educativos, así como los aspectos macro y micro de la realidad. Por eso, mira con atención los aspectos sensoriales, cognitivos, afectivos, valorativos y culturales y, en consecuencia, se preocupa por las condiciones del aprendizaje, la producción de los conocimientos, el campo de la inteligencia emocional, la asunción de valores éticos y el problema de los cambios culturales. Esto supone una mirada a la subjetividad y la vida cotidiana y a los aspectos coyunturales y estructurales del entorno. En síntesis, hace suyas las palabras de los ecologistas: “actuar localmente, pensar globalmente”. (MUÑOZ; MEZA, p.79, 2004).

No estudo realizado por Peralta e Montagna (2019) em uma escola popular na Argentina, percebeu-se que os docentes possuem uma visão de escola que vai além de uma instituição na qual se transmite conhecimentos e se aproxima de uma proposta educativa construída coletivamente com os estudantes e que possui como objetivo final a transformação social. A partir disso, as autoras supracitadas enxergam na EP um instrumento a partir do qual os docentes instigam seus alunos a problematizarem aspectos de suas realidades como, por exemplo, questões ocultas no comportamento cotidiano que foram impostas por aqueles que detém o poder, mas que nem sempre são percebidas; inquietações da comunidade em que vivem, mas que não têm espaço para serem colocadas em pautas, dentre outros. No que se refere às escolas populares argentinas mencionadas pelas autoras supracitadas, a organização é pensada a partir de diretrizes político-pedagógicas que implicam:

a) la propuesta de un proceso pedagógico dialógico y participativo entre educadorxs y educandxs (es decir, la construcción de una “ecología de saberes”); b) la conformación de parejas o equipos pedagógicos; c) el establecimiento de una currícula que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente; d) la construcción colectiva de los lineamientos de convivencia; e) la elaboración de formas alternativas de evaluación cualitativa, focalizadas em los

procesos educativos antes que en las calificaciones cuantitativas; f) la articulación de un enfoque pedagógico orientado por una perspectiva problematizadora de la realidad social; g) una propuesta pedagógica orientada hacia el cambio social; h) la existencia de espacios permanentes de auto-formación en educación popular y de auto-reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los bachilleratos populares. (PERALTA; MONTAGNA, 2019)

A Educação Popular nas escolas, para Mejía (1999 apud ARÉVALO, 2013, p.14), tem seu processo pedagógico voltado à construção de uma prática educativa que articula o diálogo e a troca de ideias entre os sujeitos, de modo que suas particularidades, visões de mundo e perspectivas sejam valorizadas e respeitadas, para que, assim, seja possível desenvolver conjuntamente saberes e práticas que tenham sentido e utilidade para cada aluno.

3 REFLEXOS DA CRISE NA SOCIEDADE: A VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA

Conhecendo os sujeitos e o contexto deste estudo, iremos, neste capítulo, nos aprofundar em sua questão fundamental. Assim, discutiremos, a princípio, as manifestações de violência na sociedade, suas conceituações e caracterizações, bem como sua relação com a formação da identidade, problematizando o papel dos jovens nesse cenário. Logo após, adentraremos no tema da violência escolar, apontando suas diferenciações em relação a outros fenômenos que ocorrem em ambiente escolar e pontuando as diferentes manifestações de violência relacionada à escola. No tópico seguinte, trataremos da violência entre pares, suas caracterizações e consequências, discutindo também sobre os personagens envolvidos no fenômeno. Por fim, discutiremos as possibilidades da Educação Popular no que se refere ao enfrentamento do fenômeno da violência entre pares nas escolas.

3.1 Violência: da exclusão à formação da identidade

É um dado público que o fenômeno da violência tem estado presente em toda a trajetória da civilização humana. Numa breve análise, pode-se facilmente constatar que os grandes marcos históricos da sociedade estão atrelados, em sua maioria, a violências de diversas naturezas. Nas revoluções e retrocessos, ascensões e derrocadas de impérios e governos, movimentações civis e autoritárias, a violência em forma de opressão, coerção, barbárie ou mesmo em sua forma socialmente aceita, sempre esteve presente. Ademais, pode-se reforçar esse pensamento ao apontarmos que:

Sua presença está registrada em vários documentos da Antiguidade e é lembrada no mito de origem contido na narrativa bíblica em forma de disputa fratricida. Os ressentimentos de Caim contra seus pais e a morte de Abel, seu irmão, pensada e perpetrada por ele, evidenciam a convivência da sociedade humana com perenes disputas de poder, com ódios e com a vontade de aniquilar uns aos outros. Essa vontade de aniquilamento, no decurso da história e das culturas, se manifesta de várias formas como: desprezo e menosprezo pelo outro, discriminações, crueldades, autoritarismo, lutas fratricidas, guerras, terrorismos e processos de autodestruição. (MINAYO, p.08, 2006).

Cabe destacar, no entanto, que apesar de ser possível perceber a relação da violência com a evolução da humanidade ao longo da história, este fenômeno não é capaz de promover uma determinada causa, nem construir a história, a revolução, o progresso ou a reação, contudo, pode ser um instrumento para dar destaque às reivindicações populares (ARENDT, 1994).

Além disso, a autora supracitada adverte que, como uma ação, a violência possui, de fato, a capacidade de transformar o mundo, contudo, a transformação que advém dessa ação terá como provável consequência um mundo mais violento.

De acordo com dados divulgados pelo Atlas da Violência, apenas em 2019 cerca de 45.503 pessoas foram vítimas de homicídio no Brasil, o que significa 21,7 mortes a cada 100 mil indivíduos. Contraditoriamente, os números são positivos se considerarmos que são os menores desde 1995 (CERQUEIRA, 2021). Se analisarmos essas informações e refletirmos sobre todas as outras formas de violência que não aparecem nelas, teremos uma dimensão da cultura de ódio que já se consolidou em nosso país.

Em virtude disso, se torna imprescindível que, ao discutirmos o fenômeno da violência, estejamos cientes de suas delimitações para que não haja confusões conceituais e abordagens levianas que tendem a resvalar para processos de banalização e normalização, tornando a temática saturada e, conseqüentemente, desvalorizada socialmente. É nesse sentido que se mostra fundamental o amplo esforço dos estudiosos que se arriscam no estudo desse fenômeno, em sinalizar suas especificidades no intuito de lhe atribuir um sentido menos difuso.

A violência possui natureza polissêmica e multifacetada, concebida de formas diferentes de acordo com o contexto em que se apresenta. As múltiplas teorias e perspectivas em torno de seu significado apresentam pontos convergentes e divergentes, tornando sua definição um complexo desafio. Isso porque

A violência muda, e a mudança está também nas representações do fenômeno. Se, freqüentes e numerosos esforços são empreendidos no sentido de fornecer uma apresentação objetiva, convertida em cifras, da violência – estatísticas de crimes, de delinquência, de motins etc. –, esta também não deixa de ser altamente subjetiva, ela é aquilo que em um momento uma pessoa, um grupo, uma sociedade considera como tal. (WIEVIORKA, p.1148, 2006).

Ao tratar da legitimação da violência, La Taille (2009) a define como uma construção social resultante de duas possíveis causas: a vaidade, que resulta na percepção da violência como uma qualidade valorizada e na pacificidade como uma fraqueza; e o poder, na qual a violência é tida como uma forma de alcançar objetivos pessoais, de modo que o outro é percebido como instrumento nesse processo.

Considerando-a como a prática de crueldade contra o outro pelo não reconhecimento de sua condição humana e de sua forma de estar no mundo, Chauí (2017) aponta que a violência é oposta à ética e à política democrática. À ética pelo tratamento do outro – enquanto sujeito racional, livre, com vontades próprias e responsabilidades –, como objeto, isto é, por sua

coisificação; e à política democrática, pela anulação do outro enquanto sujeito político e de direitos e pelo exercício do poder pela força, opressão, intimidação, medo e terror.

Para Arendt (1994), a violência possui um caráter instrumental, o que, em outras palavras, quer dizer que se trata de um meio para alcançar um fim. Desse modo, está sempre em busca de justificar o fim que visa alcançar, mas não pode justificar-se por si só, uma vez que não possui essência própria. A autora ressalta, ainda, que a violência não é capaz de criar poder – ligado à ideia de autoridade legitimada por um grupo social –, no entanto, pode destruí-lo.

Abordando a violência na perspectiva da psicanálise, Costa (1986) tece considerações em torno do fenômeno que o distancia da ideia de condição instintiva da espécie humana defendida por alguns autores, e aponta que mesmo o ato violento irracional é marcado pelo desejo. Assim, para o autor:

Violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o animal não deseja, o animal necessita. (COSTA, p.30, 1986).

Ao destacar alguns pontos sobre a violência no intuito de compreender sua dimensão como fenômeno com base nas conceituações e sentidos mencionados acima, a violência seria uma construção social, de caráter instrumental e marcada pelo desejo, que vai de encontro à política democrática e à ética.

Minayo (2006), na tentativa de compreender seu funcionamento na sociedade, traz duas concepções de violência: a do senso comum e a dos estudiosos e teóricos. A ideia de violência construída pelo senso comum remete ao crime, que se traduz numa visão da violência como ações de delinquência; à corrupção, relacionada às condutas desonestas e desprendidas de valores éticos e morais; ao pecado, relacionado à religiosidade de modo a representar a facilidade do sujeito em ceder à perversidade inerente à condição humana; e à miséria que, através da perspectiva política, evidencia as condições de desigualdade e exclusão decorrentes da atual organização da sociedade.

No que se refere à percepção dos estudiosos, especificamente das áreas sociológicas e filosóficas, a autora aponta para três correntes de pensamentos que apresentam suas próprias representações do fenômeno: a primeira vê na violência uma forma de expressão da população mais afetada pelas crises sociais que, na busca por melhores condições de vida, encontra na revolta contra a sociedade e o Estado uma solução; a segunda corrente de pensamento aponta

para a natureza instrumental e racional da violência, que serve como meio para que seus atores, sujeitos conscientes e interacionais, alcancem seus propósitos; por fim, a terceira corrente ressalta a relação entre violência e cultura, pontuando o papel da cultura como agente regulador da agressividade humana e defendendo que os mecanismos de controle do conflito trazidos pela modernidade servem como importante recurso de refreamento da violência (MINAYO, 2006).

Para Charlot (2002), no que se refere à conceituação da violência, é fundamental que esta seja dissociada de outros fenômenos que, apesar de estarem relacionados, são equivocadamente assumidos como equivalentes a ela como, por exemplo, a agressividade, a agressão, a transgressão, e a incivilidade. A agressividade pode ser definida como uma dimensão psicológica da violência (LA TAILLE, 2009), bem como uma reação natural e involuntária do ser humano quando exposto a uma dada circunstância ou estímulo, enquanto a agressão, por sua vez, refere-se a uma ação que pressupõe o abuso de natureza física ou verbal, de modo que toda agressão pode ser considerada como violência (CHARLOT, 2002).

Segundo o autor supracitado, pesquisas realizadas na França trouxeram distinções pertinentes entre a violência e outros fenômenos como a transgressão e a incivilidade: a transgressão é apontada como o comportamento contrário às regras sociais, enquanto a incivilidade é vista como o ato que despreza as condutas de boa convivência, e ao contrário da violência, em nenhum dos casos há infração da lei. No entanto, é apontada a fragilidade dessas delimitações, uma vez que, com as mudanças de valores e comportamentos sociais comuns na sociedade, os fenômenos citados, além de estarem quase sempre interligados, quando manifestados de modo a diminuir a identidade do outro ou afetar sua dignidade, podem se caracterizar como violência.

Em se tratando de sua tipologia, não há um consenso ou uma estrutura universal que possa definir precisamente os tipos de violência e suas naturezas específicas, todavia, a apresentada por Dahlberg e Krug (2006) traz consigo uma sistematização esclarecedora em relação às formas como a violência pode se manifestar. Ela divide o fenômeno em violência autodirigida, que se aplica quando o indivíduo objetiva ferir a si mesmo, apresentando comportamento suicida e/ou autoagressão; violência interpessoal, que se subdivide em 1) violência familiar e de companheiros íntimos – na qual se insere o abuso infantil, violência doméstica e maus-tratos com idoso -, e 2) violência comunitária - que ocorre entre sujeitos sem um relacionamento familiar ou afetivo que podem ou não se conhecer – e compreende a violência juvenil, violência em instituições, atos violentos diversos e violências de natureza sexual -; e violência coletiva, cometida por grandes organizações ou países e que se divide em

1) social – que tem como exemplo os crimes de ódio cometidos por organizações -, 2) política – como, à título de exemplo, os conflitos armados entre países e a violência do estado -, 3) econômica – como os ataques motivados pelo lucro que objetivam desestabilizar a economia de outros grupos ou países de modo a privá-los dos serviços essenciais ou fragmentar sua economia.

Ainda na perspectiva de Dahlberg e Krug (2006), salvo pela violência cometida com o intuito de prejudicar a si mesmo, todos os tipos de violências citados podem ser de natureza física, sexual, psicológica, bem como de privação ou abandono:

Por exemplo, a violência contra crianças praticada nos lares pode incluir abuso físico, sexual e psicológico, como também abandono. A violência na comunidade pode incluir ataques físicos entre jovens, violência sexual em locais de trabalho e abandono de idosos por longo tempo em instituições. A violência política inclui estupros em conflitos e guerra física e psicológica (DAHLBERG; KRUG, p.1166, 2006).

Wieviorka (2006), ao discutir as abordagens da violência, aponta para a subjetividade humana como possível forma de compreender as dinâmicas sociais do fenômeno, assim, delimitou cinco figuras de sujeito relacionadas aos comportamentos e particularidades ligadas à violência. São elas: sujeito flutuante, que busca na violência uma forma de superar a invisibilidade social; hipersujeito, que busca significado para sua vida através de um propósito, sendo capaz de ter atitudes violentas em seu nome; não-sujeito, que, sem questionamentos, emprega a violência sob a ordem de figuras de autoridade; anti-sujeito, que justifica seus atos de violência através da negação do outro como sujeito; e o sujeito em sobrevivência, que utiliza a violência como recurso de autopreservação ao se sentir ameaçado.

A partir de uma análise de caso realizado por Costa (1986), é evidenciado que as identidades consolidadas a partir de um contexto violento ocupam duas vertentes: a do impostor, que se caracteriza pelo uso da força como recurso para alcançar reconhecimento social; e a do delinquente, que mascara suas vantagens e qualidades de modo a resguardá-las da violência, assumindo um lugar de derrota.

Ao discutir a relação entre violência e construção da identidade, Salles (2010) aponta que, atualmente, o individualismo é uma característica predominante no que se refere ao comportamento do sujeito contemporâneo, isto é, o “eu” predomina sobre “o mundo”, este último servindo apenas como fonte de experiências boas ou ruins. Outra característica comum é o imediatismo, de forma que “o importante é o presente, o imediato, e os objetivos são limitados e definidos. As relações interpessoais são pautadas pelo benefício próprio. Espera-se o prazer imediato e a gratificação imediata.” (SALLES, p.46, 2010). Ainda, de acordo com a

autora, o individualismo e o imediatismo caminham em conjunto com a necessidade urgente de validação e reconhecimento, e são todos reforçados pela sociedade de consumo.

[...] a sociedade de consumo se estabelece no ambiente do liberalismo, o que coloca a escolha individual no centro da teoria social, com os indivíduos fazendo suas escolhas “exclusivamente como parte da busca da satisfação de suas agendas”. Assim, consolidam uma cultura (do consumo), na qual o que consumimos é muito maior do que a mercadoria em si, constituindo-se um símbolo daquilo que queremos transmitir como parte de nossa identidade, mesmo que não intencionalmente. (TONDATO, p.99, 2021).

É nesse sentido que Costa (1986) pontua o caráter individualizante do consumismo, que através do apelo da “personalização” dos objetos, no sentido de adentrar o imaginário do consumidor para fazê-lo projetar o produto como uma expressão de si, cria o sentimento de exclusividade e valorização pessoal quando o sujeito consegue se apropriar de um bem de consumo, mesmo que tal produto seja consumido em massa.

Essa necessidade de exclusividade, estimulando a competição e reforçando o individualismo, resulta em pessoas voltadas cada vez mais para si mesmas, indiferentes, insensíveis e com projetos de vida baseados na agressividade, na competitividade, no egoísmo e na negação do dissemelhante (SALLES, 2010).

Ainda, a partir dos estudos de Jean Baudrillard, Costa (1986) assinala a crítica do autor em relação aos estudos que relacionam consumo à abundância, uma vez que a sociedade de consumo estaria atrelada justamente a um padrão de desigualdade social e não teria como pré-requisito padrões altos no que se refere a aspectos socioeconômicos.

Num estudo em que verificava a relação entre violência e juventude, Assis (1999) constatou que o anseio de consumo instigado pela mídia afeta igualmente jovens de diferentes classes sociais.

Este consumismo, característica do atual movimento de globalização, estimula a inserção de jovens das favelas e das periferias no crime organizado, resultando em uma alternativa econômica de sobrevivência de extraordinária rentabilidade, a que jamais teriam acesso, de outro modo. (ASSIS, p.87, 1999).

As motivações que levam jovens pobres a recorrerem à criminalidade na busca por recursos financeiros estão voltadas, principalmente, à possibilidade de acesso à vestuário de grife, diversão, ostentação e doações para suas comunidades, esta última lhes proporcionando valorização e respeitabilidade em seu meio social (ASSIS, 1999). Uma aproximação que sintetiza de modo objetivo esse cenário aparece nas palavras de La Taille (2009, p.335):

[...] a sociedade, que nos convence de que só existimos pelo que consumimos, leva-nos a uma necessidade imperativa de obtermos dinheiro para comprar e comprar, e, por conseguinte, acabamos empregando a violência para chegarmos a nossos fins consumistas.

Na concepção de Minayo (2006), o ingresso de jovens no crime não é unicamente uma escolha pessoal. O contexto perverso permeado pela desigualdade, a exclusão, as injustiças, o desemprego, a invisibilidade social, a falta de oportunidades e acesso a serviços essenciais, fazem com que esses sujeitos vejam esse caminho como a alternativa mais viável para o acesso aos seus objetos de desejo e às condições necessárias para viver.

A relação entre violência e juventude é amplamente discutida na atualidade, e isso se explica, principalmente, pela preocupação da sociedade com o fato de que os atos violentos são o principal fator de mortalidade entre indivíduos jovens.

Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2009-2019), foram 333.330 jovens (15 a 29 anos) vítimas da violência letal no Brasil. São centenas de milhares de indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem. (CERQUEIRA, p.27, 2021).

Em detrimento da violência que sofrem, Assis (1999) também evidencia que os jovens no papel de autores de atos violentos, em especial aqueles de caráter criminoso, demonstram evidente desprezo pelo outro, de maneira que mesmo o direito à vida não é considerado como algo que devesse ser respeitado. E aponta, ainda, que são os valores próprios da sociedade de consumo que justificam essa violência, uma vez que os jovens passam a considerar que tudo é válido desde que resulte em status e ganhos pessoais.

O envolvimento de indivíduos jovens em situações de violência, seja como vítimas ou como autores, resulta em consequências de natureza emocional, social, econômica, bem como em comportamentos de risco como, por exemplo, o uso abusivo de álcool e drogas (Leite et al., 2021), além disso, ao romperem com os parâmetros sociais e comportamentais de infância e juventude, os sujeitos passam a ser privados de seus direitos, o ato infracional se tornando parte permanente de sua identidade.

Fomos levados a deixar de ver aqueles que são considerados violentos, indisciplinados, infratores como infância-adolescência, para criar e enquadrá-los em uma categoria ambígua, “menores infratores”, sem direito até a serem reconhecidos como crianças e adolescentes. Desprovidos do direito mais elementar: serem reconhecidos como gente, como humanos. (ARROYO, p. 795, 2007).

Salles (2010) reitera, nesse sentido, a questão da identidade, apontando que os estigmas atribuídos pela sociedade não apenas permanecem externos, pois o jovem tende a assumir as designações negativas de terceiros sobre si, fator que reforça não apenas os processos de exclusão e injustiças que lhe seguem desde seu nascimento, mas também seu comportamento violento. Na perspectiva da autora, um amplificador do sistema de estigmatização e exclusão na sociedade atual está no fato de que “tomamos aquilo que somos como a norma e, por meio dela, descrevemos, avaliamos e discriminamos os outros. A discriminação leva à intolerância frente ao diferente. O outro é o diferente. Ao eu só importa o que o eu valoriza.” (SALLES, p.60, 2010).

Com efeito, tem se mostrado fundamental o investimento em políticas públicas voltadas aos jovens tomados por comportamentos violentos, que possam reforçar percepções assertivas sobre si e sobre os outros, valores como o respeito e a solidariedade, comportamentos responsáveis, bem como capacidade de se posicionar criticamente no mundo e estabelecer para si um projeto de vida positivo. Contudo, engajar esses indivíduos em iniciativas dessa natureza requer que sejam considerados seus contextos de vidas, suas subjetividades e experiências pessoais, ao mesmo tempo em que sejam oferecidas condições de superação das desigualdades que lhes fazem sentir socialmente invisíveis e das injustiças que lhes marcam cotidianamente.

Os estudos sobre violência evidenciam o papel crucial da educação e da escola nesse sentido (ABRAMOVAY, 2002; RISTUM, 2010; SALLES, 2010; ARROYO, 2007), mas, ironicamente, a escola, enquanto reflexo da sociedade, tem sido uma das instituições mais afetadas pelo fenômeno da violência que, assumindo formas diversas, atinge direta ou indiretamente a formação da população.

3.2. Sobre a violência escolar

Na atualidade, indo além de suas funções tradicionais, a escola precisa atuar tanto como facilitadora das interações sociais entre os sujeitos, quanto como meio de formá-los para a vida. O ato educativo, nesse sentido, deve romper com paradigmas técnicos e tradicionalistas que objetivem a formação do aluno apenas para o exercício de determinadas funções profissionais, e assumir também seu sentido social e político, de formar para a cidadania (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Diante da violência escolar, Aquino (1998) evidencia que a percepção da escola como local de formação humana tem sido transformada negativamente ao longo dos anos, gerando

um desconforto coletivo nos profissionais da educação que se veem diante dos conflitos, mas, na maioria dos casos, não sabem como se posicionar, fator que contribui na consolidação da violência como parte do cotidiano na instituição.

[...] a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivilidades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática. (SPOSITO, 2001, p.100).

Ao analisar a jornada educacional de jovens infratores em seu estudo sobre violência e juventude, Assis (1999) constatou que a escola não representa um local atrativo para esses sujeitos, servindo, em contrapartida, como um meio de formação de vínculos com outros indivíduos que os levarão a assumir atitudes de risco ou cometer novas infrações. Assim, as violências produzidas por esses jovens se tornam rotineiras, seja dentro ou fora da instituição, de modo que se revela evidente “[...] a precária vinculação que esta instituição consegue estabelecer entre o adolescente e os educadores. Seu papel de formadora dos princípios éticos e morais fracassou para a maioria dos entrevistados.” (ASSIS, p.209, 1999).

As discussões em torno da violência escolar têm ganhado destaque nos últimos anos, em especial devido às formas que o fenômeno tem assumido. Como evidencia Charlot (2002), a ocorrência de violências como homicídios e estupros nos estabelecimentos formais de ensino, mesmo que não recorrentes, desperta na sociedade uma angústia decorrente do sentimento de que não há mais um limite do que pode ou não adentrar os muros da instituição. A escola, outrora sinônimo de educação e socialização, torna-se um ambiente permeado pelo medo e a insegurança.

Há mútuas críticas e acusações e a escola aparece, ao mesmo tempo, como causa, consequência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja solução não se encontra ao seu alcance. Essa questão se expressa claramente quando as regras da escola não são claras, quando os professores afastam-se da cultura juvenil, quando os códigos culturais não são compreendidos, quando os seus alunos não são escutados, quando os jovens são “etiquetados”, sentindo que na escola há um enorme buraco que os separa dos adultos, e as relações de confiança são quase inexistentes. Por outro lado, os professores e o corpo técnico-pedagógico se sentem desrespeitados, ameaçados e humilhados, o que torna difícil qualquer espécie de diálogo. (ABRAMOVAY, p.78, 2002).

Quando instituições de ensino se veem imersas num cotidiano violento, a organização escolar, bem como os processos de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais são

comprometidas, resultando em alunos com dificuldade de concentração, desinteresse em frequentar a escola, baixa qualidade de estudo, além do sentimento de revolta e angústia, e, no que se refere aos profissionais da educação, além da dificuldade de concentração, e a revolta, há a desmotivação pelo trabalho e os déficits de professores decorrente de suas transferências para escolas mais seguras (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Charlot (2002) levanta, nesse sentido, a questão da tensão social, problema presente em escolas que são cenários frequentes de violência, e que faz com que qualquer situação que fuja minimamente do estado “normal” cotidiano seja motivação para um incidente violento. Para o autor, é fundamental discutir as raízes dessa tensão, que muitas vezes são associadas à situação socioeconômica da localidade na qual a escola se situa, mas que, na verdade, parecem estar mais conectadas à nova forma como a escola se relaciona com a sociedade e do sentido que tem assumido para os sujeitos.

Pouco a pouco, a partir dos anos [19]60, a escola tornou-se o meio mais seguro de ter, mais tarde, “uma boa profissão”, ou mesmo, muito simplesmente, um trabalho. Hoje a possibilidade de encontrar trabalho e, ainda mais, a de encontrar um “bom trabalho” (interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social) depende do nível de êxito na escola. Por consequência, esse êxito é um ponto de passagem obrigatório para ter uma vida “normal” e, ainda mais, para beneficiar-se de uma ascensão social. Em outros termos, é sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a idéia da escola como lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite acender a uma vida desejável, ou ao menos, “normal”) e o vazio da escola no dia-a-dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele. (CHARLOT, p.440, 2002).

Assim, é possível perceber que a violência escolar também é um reflexo da forma como os alunos a percebem. Em sua pesquisa, Abramovay (2002) constatou que, com frequência, há divergências e conflitos nas visões dos estudantes sobre a instituição, que a veem tanto como lugar de aprendizagem e facilitadora de ascensão socioeconômica, quanto como ambiente que promove a exclusão e perpetra violência e preconceitos de diversas naturezas. Essa exclusão se dá justamente por fatores relacionados ao fracasso escolar, que ocorre porque alunos com maiores dificuldades não recebem atenção em relação às suas particularidades e são marginalizados no processo classificatório da escola, o que, além de prejudicar sua percepção sobre si, pode resultar em problemas de convivência (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Debarbieux (2002) defende que, apesar da violência escolar cometida por jovens ser uma resposta à violência simbólica⁸ que eles próprios sofrem, isso não torna o ato legítimo, uma vez que a violência empreendida por eles não ataca as estruturas de dominação, mas seus pares, seguindo, ironicamente, o que o autor chamou de “lei da proximidade”, padrão em que o autor da violência busca vitimar pessoas próximas de si em relação à classe e, em parte significativa dos casos, ao meio social. Ademais, a relação entre escola e violência tem se estreitado “[...] pois, no momento em que o Estado falha na oferta e garantia dos direitos, um caráter de sobrevivência, seja qual for, se estrutura à margem dessa sociedade, com códigos e valores distintos, que muitas vezes ameaça o direito à vida” (ABRAMOVAY; CASTRO, p.30, 2006).

Ainda na visão dos autores acima citados, é preciso cautela na discussão da violência escolar, isso porque, por um lado, a adoção de uma narrativa alarmista em relação ao fenômeno pode ter como consequência a criminalização de condutas habituais no cotidiano da escola, como é o caso da indisciplina, e por outro, uma visão restrita do fenômeno pode invisibilizar as vítimas e outros tipos de violência que não sejam físicas ou institucionais, como as incivildades.

A literatura indica não ser possível trazer uma definição de violência escolar que consiga abranger todas as suas facetas. Debarbieux (2002), por exemplo, defende que adotar uma definição restrita do fenômeno não seria uma postura científica, uma vez que suas representações são parciais. No entanto, Charlot (2002) apresenta uma abordagem que facilita a compreensão de suas dimensões, a delimitando em violência à escola, que possui relação com a natureza e as atividades da instituição, ocorrendo quando estudantes visam atacá-la seja através de vandalismo ou afligindo seus representantes; violência da escola, que por sua vez possui natureza simbólica e institucional e, nesse caso, os jovens são afetados pelo tratamento que a escola lhes oferece; e, por fim, violência na escola, aquela que ocorre dentro do ambiente escolar, mas que não possui relação com sua organização e atividades, como no caso da intimidação sistemática, violência que ocorre entre pares de modo repetitivo e intencional e que se caracteriza pelo evidente desequilíbrio de poder entre os envolvidos (RISTUM, 2010).

Em se tratando especificamente dessa violência que ocorre entre os jovens, o que se vê atualmente é o limite estabelecido no que tange à aceitação do diferente. A escola, reproduzindo este padrão, é permeada por relações intolerantes e comportamentos violentos, uma vez que, na

⁸ A violência simbólica é definida como uma forma de coerção invisível que ocorre com a cumplicidade dos sujeitos que a sofrem (Bourdieu, 2014).

interação com o diferente, os jovens se discriminam e constroem preconceitos uns sobre os outros, reforçando a exclusão e a diminuição do valor do outro perante seus pares (SALLES, 2010).

3.3 A violência entre pares nas instituições de ensino

A convivência com o outro é um princípio fundamental no processo formativo do sujeito. Todavia, nesse processo de socialização, estão envolvidos diversos fatores que irão determinar como os indivíduos irão se relacionar. O comportamento de algumas pessoas em relação aos seus pares nem sempre é permeado por acolhimento e respeito, assim, as violências assumem uma dimensão temerosa nos diversos segmentos da sociedade.

A violência entre pares, também denominada de bullying⁹, tem chamado atenção da sociedade por afetar crianças e jovens em locais em que elas deveriam estar seguras, como no caso da instituição escolar. Este fenômeno se caracteriza como sendo a conduta abusiva que ocorre de modo sistemático, intencional, sem motivação evidente e que implica desequilíbrio de poder entre vítima e autor. O fenômeno possui manifestações diretas e indiretas e envolve comportamento dominante e prepotente por parte do autor e uma postura fragilizada e de medo por parte da vítima (RISTUM, 2010).

Não se trata, portanto, de desconhecimento de regras de convivência. É algo muito além disso, eles participam de uma dinâmica em que existe menosprezo, intimidação, ameaça, agressões físicas e verbais cometidas contra alguém repetidas vezes. E essa é a primeira característica do bullying a ser destacada. Uma única ameaça ou agressão física, embora seja um tipo de violência, não caracteriza bullying. A vítima de bullying sofre cotidianamente diferentes formas de agressão: uma rasteira, sustos, intimidação, apelidos, menosprezo. Assim, existe intenção de ferir por parte do agressor. O autor do bullying costuma ser perspicaz, conhece a fragilidade daqueles a quem tem a intenção de ferir. No entanto, falta-lhe sensibilidade moral. (TOGNETTA; VINHA; MARTINÉZ, p.20, 2015).

Uma das características principais da intimidação entre pares é a tendência a passar despercebida pelas autoridades, isto é, professores, pais e gestores possuem dificuldades em identificar situações de violência entre pares e isso se dá, principalmente, pela dificuldade dos responsáveis em identificar o fenômeno apropriadamente (TOGNETTA, VINHA, MARTINÉZ, 2015). Zaine, Reis e Padovani (2010) salientam que, esse tipo específico de

⁹ Conforme Fante (2018), o bullying é, em sua definição, um tipo de violência que se manifesta de forma interpessoal, isto é, entre pares, diferenciando-se de outras violências escolares por ocorrer, essencialmente, entre os estudantes.

violência, principalmente em suas manifestações verbais, tende a ser assumida como brincadeira ou como comportamento típico de crianças e jovens, logo, não potencialmente prejudiciais. Em paralelo, como apontado por Zequinão et al. (2016), os sujeitos inseridos em situações dessa natureza têm seus processos de aprendizagem afetados negativamente por não conseguirem encontrar na escola o devido suporte e acolhimento.

Nesse sentido, Fante (2018) assinala que brincadeiras em ambiente escolar, sejam as de bom tom ou as incômodas, não deverão cruzar os limites estabelecidos entre os envolvidos, de modo que, quando não há o respeito desse código de convivência e o outro passa a ter sua dignidade ferida – seja por humilhações, agressões e abusos –, a ação pode ser considerada violência. Para a autora, “o bullying não se trata de conflitos não resolvidos, de brincadeiras da idade, de atos de indisciplina, incivilidade ou transgressões às normas escolares. Trata-se de violência gratuita e persistente, em que a vítima é atacada sem que tenha oferecido motivos para tal.” (FANTE, p.83, 2018).

A delimitação do fenômeno é essencial para evitar generalizações e banalizações decorrentes da utilização alarmista impulsionada pelos meios de comunicação e mesmo pela pouca procura de atualizações sobre o tema no que se refere aos profissionais da educação. Bispo e Lima (2014) ressaltam, ainda, que a utilização desmedida e imprudente do termo podem resultar em complicações para os sujeitos envolvidos.

As classificações desse tipo, envolvendo crianças e jovens, mostram-se cada vez mais presentes nas escolas e na sociedade, podendo ocorrer tanto por parâmetros morais quanto baseadas no rendimento escolar. Podem ocasionar efeitos nefastos para os sujeitos, pois geram discriminações e exclusão social, fixando-os a um destino trágico, já que eles passam a ser considerados ‘fracassados’ ou até ‘perigosos’ socialmente e, por isso mesmo, alvos de uma violência repressora. (BISPO; LIMA, p.165, 2014).

Segundo os estudos de Abramovay e Rua (2002), a alta incidência do envolvimento de indivíduos jovens em situações de violência também contribui para que comportamentos violentos sejam banalizados, pois uma vez que os casos em que a dignidade do outro é ferida assumem um caráter frequente, as ocorrências violentas passam a se tornar triviais, parte do cotidiano. Em sua pesquisa, as autoras constataram, ainda, o alto índice de alunos que relataram não gostar da maioria de seus colegas, fator que compromete a qualidade das relações entre pares.

O fato de não gostarem de seus colegas generaliza uma situação de desconforto e desconfiança entre todos, fazendo com que os laços afetivos entre os membros da classe se fragilizem. Quanto às relações com os colegas, os alunos alegam desunião e falta de solidariedade, observando que é comum que entre eles não haja coleguismo

nem diálogo. Essa ausência de empatia e solidariedade entre os estudantes acaba se estendendo a outras relações (entre professores e alunos, por exemplo). Com isso, formam-se grupos fechados, chamados panelinhas, que impedem a aproximação de outros colegas. (ABRAMOVAY; RUA, p.37, 2002)

Nesse sentido, Trindade e Menezes (2015) apontam que há, entre os jovens, uma supervalorização das relações de amizade e pertencimento que resulta no desprezo à criticidade quando confrontados com situações de bullying, seja como alvo ou espectador. Dados da pesquisa realizada por Fante (2018) indicam que, dentre os motivadores da prática de violência entre pares, está o sentimento de poder que resulta da subjugação do outro e a busca de validação e popularidade junto aos colegas, que validam sua posição a partir da omissão ou consentimento.

Em se tratando das consequências decorrentes de situações de violência entre pares, Ristum (2010) evidencia que, apesar da maior preocupação com a vítima, todos os envolvidos – vítima, agressor e testemunhas -, estarão sujeitos a enfrentar problemáticas relacionadas ao fenômeno. A vítima pode apresentar baixa no rendimento escolar, aversão à escola, dificuldades em estabelecer relações interpessoais, depressão, suicídio, automutilação, baixa autoestima, dentre outros. O agressor, por sua vez, além de problemas no desempenho escolar, está mais vulnerável ao envolvimento na criminalidade, uso de drogas e problemas nas relações familiares. E no que se refere aos espectadores, mesmo não diretamente relacionados à prática da violência, são afetados pela tensão social causada pela vivência em um ambiente hostil e pelo medo de se tornarem as próximas vítimas.

Os comportamentos de intimidação sistemática que ocorrem entre alunos têm tornado a escola um ambiente de desconfiança tanto por parte dos responsáveis, quanto pelos próprios alunos que, ao presenciarem ou serem vítimas de violência, passam a relacionar a instituição a um local de experiências negativas e degradantes. Tognetta, Vinha e Martínéz (2015) relacionam a alta em casos dessa natureza aos valores que se consolidaram na sociedade atual, que não se direcionam à formação de sujeitos mais humanizados, solidários e tolerantes, mas para a construção de pessoas individualistas, que prezam por aparência, poder de compra, virilidade e pela busca incessante de validação através da reprodução de comportamentos e estilos de vida de figuras que tomam como influência.

3.4 Violência entre pares e Educação Popular: possibilidades na promoção da Educação para a Paz

A postura das instituições escolares diante da violência entre pares comumente assume um caráter isento, punitivo e anulador. Isento, em primeiro lugar, por relegar os problemas que ocorrem em âmbito escolar a terceiros, na maioria dos casos à polícia e ao Conselho Tutelar; punitivo por utilizar-se de meios violentos simbolicamente para intervir na violência concreta, rotulando o autor da prática agressiva sem buscar meios alternativos de responsabilizá-lo e conscientizá-lo ao mesmo tempo; anulador por não oportunizar à vítima uma participação significativa na resolução do problema de modo a lhe proporcionar maior sentimento de segurança e justiça.

Diferente da abordagem tradicional citada acima, o enfrentamento da violência entre pares na perspectiva da Educação Popular se consolida a partir de práticas dialógicas e integrativas, levando em conta o indivíduo em sua totalidade e buscando soluções que possam contribuir na promoção da convivência pacífica e democrática entre os sujeitos.

Apesar de, ao longo da história, suas práticas estarem intrinsecamente relacionadas a conflitos, apenas quando a Educação Popular evolui em suas abordagens e as condições sociais e políticas se tornam propícias, é que o conflito passa a ser uma temática de estudo da área, dando subsídio para o avanço das propostas de educação para a paz, que surge nos anos de 1990 com o principal objetivo de fomentar a formação de sujeitos e comunidades capazes de enfrentar de modo pacífico e assertivo os conflitos com os quais possam vir a se deparar em suas vivências, bem como identificar os fatores causadores da violência e que impossibilitam o alcance da justiça social (MUÑOZ; MEZA, 2004).

Para Gómez Obando (2016 apud ANDINO; MOGNI, 2019, p.273-274), é o caráter dialógico da Educação Popular que permitirá a adoção de uma perspectiva analítica e reflexiva em torno do conflito, de modo a tornar possível a transformação de relações de antagonismo em relações de agonismo. Pensar o conflito por esse ângulo implica torná-lo um instrumento no que se refere à promoção do debate e confronto de ideias, de forma a consolidar um ambiente que acolha as inquietações e reivindicações do meio popular. Seguindo essa lógica, “El conflicto es entendido entonces como el componente más primario del proceso pedagógico que encarna la EP, ya que permite abandonar posturas dogmáticas y abre la posibilidad a otras realidades y subjetividades, a partir de los cuales se amplían las tramas de significados.” (ANDINO; MOGI, p.273, 2019).

Defrontar-se com uma diversidade de ideias e modos de estar no mundo, característica do cotidiano das instituições públicas brasileiras, possui implicações que, dependendo dos sujeitos do processo, podem resultar positivamente em interações significativas ou negativamente em situações de estranheza entre pares.

Relacionarse con otros permite compartir, expresar diversos puntos de vista o protestar. Cada uno, desde su condición de ser diferente a los demás, expone su criterio. El conflicto expresa la realidad de la diferencia; esta última siempre estará presente y a ella todos tienen derecho. El conflicto es entonces el enfrentamiento ocasionado por un choque de intereses, valores, acciones o direcciones. Se produce porque, ante una misma circunstancia, las partes tienen o creen que tienen metas incompatibles, y cada involucrado posee algo que el otro necesita para alcanzar sus metas. (MUÑOZ; MEZA, p.77-78, 2004)

É importante pontuar, portanto, que o conflito não é a violência propriamente dita. Trata-se, na verdade, de uma ferramenta valiosa em se tratando da educação, uma vez que auxilia na construção de um ambiente educacional democrático, onde diferentes perspectivas estão emergindo ao mesmo tempo e indivíduos estão tendo oportunidade de se posicionar e se expressar. O ponto preocupante, de fato, está nas situações em que não há a devida mediação e nas quais os envolvidos ainda não possuem competências comunicativas assertivas de modo a manifestar suas perspectivas sem que o outro se sinta diretamente atacado. Nesse cenário, segundo Muñoz e Meza (2004), os conflitos podem resultar em frustrações que, posteriormente, podem desencadear em agressividade e violência. Nesse sentido, Arévalo (2013) afirma que a educação e as instituições de ensino devem garantir que todas as formas de violências relacionadas direta ou indiretamente à vivência na escola sejam desveladas para que sua transformação possa ser construída através de medidas pautadas na Educação para a Paz.

Essa abordagem implica, assim, a transformação do sistema educacional, realizada a partir de pesquisas capazes de possibilitar o aperfeiçoamento das práticas, a construção da paz e o enfrentamento das problemáticas que possam surgir durante o processo educativo, bem como a promoção da justiça, consolidada a partir do respeito e do trabalho a partir dos Direitos Humanos. A Educação para a Paz se difere de modelos educacionais tradicionais por, além do conhecimento, objetivar também a promoção de valores e habilidades, estimulando a ação, o trabalho conjunto e o pensamento crítico e reflexivo de modo a formar sujeitos capazes de gerenciar conflitos pacificamente (LEDERACH, 2000; CABEZUDO, 2012 apud ARÉVALO, 2013, p.07).

Guimarães (2006) aponta a Educação para a Paz como espaço argumentativo tanto de crítica à cultura de violência quanto de projeção de alternativas de paz. A primeira direção, que

diz respeito à crítica da cultura de violência, busca compreender como ela se produz e manifesta na sociedade, de maneira a assumir a vigilância e controle desses processos.

[...] a educação para a paz assume uma tarefa de oportunizar possibilidades de debater e pôr a nu estes mecanismos de fascínio e êxtase da violência, isto é, a própria produção cultural da violência e da guerra nos processos cotidianos da sociedade. Há um currículo oculto, baseado no paradigma bélico, que nos educa para a violência e que, qualquer ação contra a violência e pela paz, não pode desconhecer. Não se vive apenas numa sociedade violenta, mas, sobretudo, numa cultura violenta, produzida e, ao mesmo tempo, difundida, por inúmeras instâncias da sociedade: os meios de comunicação, a escola, a família, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes, os sindicatos, etc. (GUIMARÃES, p.343, 2006).

O segundo espaço argumentativo, isto é, a projeção de alternativas de paz, se volta para o “detalhamento e caracterização da agenda e projeto da paz.” (GUIMARÃES, p.344, 2006). A partir da utopia de paz, ou seja, o pensamento da paz como um caminho possível, permite romper com a visão fatalista da violência como a sentença de toda a sociedade.

Para ser criativo e propositivo, qualquer projeto de paz tem que estar firmemente baseado numa visão de possibilidades. É necessário estimular as pessoas e grupos a argumentarem este projeto, a darem à paz contornos mais definidos, enfim, os indivíduos a sonharem, a tomarem valor de suas visões e das dos outros, tanto no que se refere a algo pessoal como naquilo que corresponde à escola, à comunidade local ou a todo planeta. (GUIMARÃES, p.345, 2006).

Mesmo com o recente entusiasmo nos estudos voltados à temática, a Educação para a Paz ainda é uma área invisibilizada no cenário educacional brasileiro, sendo considerada menos importante no sistema formal de ensino. Apesar dos discursos políticos apontarem a necessidade de melhorar a convivência, promover os direitos humanos e evitar a violência, o enfoque principal do sistema educacional brasileiro ainda incide na avaliação das competências dos alunos em relação às disciplinas básicas. Do mesmo modo, a formação inicial dos professores, ao não incluir explicitamente a abordagem da cultura de paz nos componentes curriculares, também contribui para que os diferentes tipos de violência não sejam abordados adequadamente no cotidiano escolar, uma vez que, em parte significativa dos casos, os educadores chegam às salas de aula sem os aportes teóricos e práticos necessários para trabalhar temáticas que fujam dos conteúdos incluídos nas diretrizes educacionais (CABEZUDO, 2012; REDÓN LARA, 2010 apud ARÉVALO, 2013, p.07).

Na América Latina, a Educação para a Paz se constitui pelo que Arévalo (2013) denominou como ideias-força. A primeira diz respeito à Filosofia da Humanização, que visa romper com o paradigma educacional liberal-positivista, que tem sido o alicerce justificador

dos processos que resultam nas mazelas sociais e educacionais que afetam os sujeitos das camadas populares. Contraria diretamente aquilo que Freire (1987) denominou como pedagogia do oprimido, isto é, a educação que desumaniza os sujeitos, lhes “coisificando” e alimentando o comportamento conformista diante da vida, de modo que suas visões de mundo são distorcidas para que passem a se perceber como incapazes de mudar o mundo. Desse modo, pode-se dizer que a Filosofia da Humanização age, principalmente,

Haciendo un proceso de deconstrucción del pensamiento de las personas para que con ellas descubramos la sombra opresora presente en nuestro pensamiento. La identifiquemos para luego hacer un proceso de expulsión con una serie de ideas que nosotros mismos conocemos de nuestra práctica en el mundo; pero que por mucho tiempo no hemos sido conscientes de su existencia. Es descubrir las violencias, expulsarlas y reconocer las formas de paz que existen, y en las cuales convivimos. (ARÉVALO, p.08, 2013).

A segunda ideia-força se trata da Educação Popular na América Latina, com destaque na educação para a libertação concebida por Paulo Freire, que, através de seu extenso trabalho de crítica à educação bancária, se consolidou como uma forte influência para as correntes educacionais que objetivam o resgate da integridade dos sujeitos através da educação.

A ideia-força seguinte se refere às implicações da Educação em Direitos Humanos, que também tem sua gênese na Educação Popular baseada nos princípios freireanos, e está alicerçada nos ideais de diversidade, inclusão, respeito, dignidade, paz, dentre outros. Essa abordagem educacional trabalha “a partir de uma perspectiva de justiça social e educacional para a ampla maioria marginalizada, tendo como principal ação o fundamento do respeito aos Direitos Humanos dentro das estruturas do Estado.” (ARÉVALO, p.10, 2013).

Por fim, têm-se a concepção de Paz na América Latina como a última ideia-força delimitada pelo autor supracitado que defende uma definição de paz que vai além da não-violência, e que se situa, principalmente, no conhecimento da realidade dos sujeitos e das raízes do conflito. Isso porque, a paz implica mudanças significativas nos pressupostos que orientam nossas ações cotidianas e nossas relações pessoais e interpessoais. E são esses pressupostos que fundamentam a violência cotidiana nos nossos ambientes de vivência, reproduzindo em nosso meio os comportamentos que evidenciam nossa deficiência no que se refere ao manejo pacífico de conflitos.

Em se tratando de aspectos metodológicos no enfrentamento da violência na perspectiva da Educação Popular e da Educação para a Paz, Peralta e Montagna (2019) trazem narrativas das experiências com uma escola popular na Argentina. Para nos situar sobre suas características e singularidades, os autores assinalam que a instituição foi pensada, por um lado,

como “un dispositivo educativo capaz de atender el déficit socio-educativo provocado por las políticas de corte neoliberal, y por el otro, apunta a la construcción de alternativas pedagógicas que se orienten a la transformación social.” (PERALTA; MONTAGNA, p.04; 2019).

Em se tratando das aulas nessa instituição, segundo os autores citados acima, são promovidos diálogos que induzem os sujeitos à reflexão sobre a temática abordada através de estratégias didáticas como, à título de exemplo, situações lúdicas que representam aspectos do cotidiano que comumente passam despercebidos. Em seguida, o docente propõe exercícios reflexivos que tomam situações concretas como embasamento, e que proporcionam ao estudante o momento de expor suas próprias vivências e experiências.

Como evidenciam os autores supracitados,

[...] este proceso se encuentra continuamente con limitaciones o tensiones que se generan a partir del cuestionamiento del mundo tal como se lo conoce. Sea por la dificultad que se deriva de las pocas experiencias de empoderamiento individual y colectivo por las que los sujetos normalmente transitamos o por el consenso de buena parte de la sociedad con el paradigma que sostiene un orden social que reproduce desigualdades e injusticias, la transformación que propone la educación popular se presenta como un desafío cotidiano, al cual se responde desde el bachillerato popular poniendo en práctica una propuesta político-pedagógica orientada a producir dicha transformación. (PERALTA; MONTAGNA, p.17; 2019).

Em síntese, tratando-se da violência sistemática que ocorre entre pares, bem como de outras manifestações violentas em ambiente escolar, as alternativas de enfrentamento propostas pela Educação Popular e pela Educação para a Paz se apresentam através de processos dialógicos e horizontais, a partir dos quais busca-se o reconhecimento da voz dos sujeitos, o respeito às diferenças, a comunicação assertiva para que consensos possam ser estabelecidos e, principalmente, formas de superar a exclusão e as injustiças as quais os sujeitos da violência são submetidos.

4. PANORAMA DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES NAS ESCOLAS DO MEIO POPULAR DE RIO TINTO-PB

Tendo apresentado o referencial teórico referente aos principais conceitos e abordagens deste estudo, neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa e a discussão relativa aos tópicos resultantes do processo de análise dos dados coletados. A análise e discussão se iniciam pelo tópico que trata da vivência escolar e da convivência entre os estudantes, e seguem com as manifestações de conflitos na escola, a percepção dos estudantes sobre o bullying, a frequência e os tipos de violência entre pares, os personagens do bullying, a rede de apoio no processo de enfrentamento da violência entre pares, o papel do professor no enfrentamento ao bullying e, por fim, as medidas de enfrentamento e prevenção adotadas pelas instituições de ensino.

4.1 Resultados e discussões

4.1.1 Vivência escolar e convivência entre pares

A partir dos dados obtidos na pesquisa realizada nas instituições de ensino selecionadas como campo empírico, observou-se que os estudantes se ocupam de maneira diversa em se tratando da rotina em ambiente educacional, vivenciando a experiência escolar cada um a seu modo, mas procurando manter um bom relacionamento com seus pares¹⁰. O relato do aluno 1 demonstra sua maior facilidade em transitar por diferentes grupos e se relacionar com diferentes sujeitos, bem como se comunicar com os agentes escolares de modo a representar seus colegas e facilitar o diálogo entre os sujeitos da escola. Nos relatos das alunas 2, 6 e 7 transparece maior convivência com seus respectivos grupos de amigos, mantendo, no entanto, um relacionamento pacífico com os demais.

Minha rotina na escola é bem corrida, pois eu sou presidente de um clube que eu mesmo criei e eu não sabia que ia dar tanta gente, mas deu muita gente. E faço reunião com o diretor, estudo, ajudo os meus colegas, e minha relação com os alunos é boa. (Aluno 1)

Hoje em dia eu tenho bastante amigos na escola, antigamente eu só tinha um, mas eu mudei meu jeito de ser tanto quanto a estudar, como também em relação às amizades. Eu sou aquele tipo de amizade quieta, só observo, fico ali fazendo outras coisas, apesar de ter vários tipos de amizades de personalidades diferentes, eu consigo me comunicar com eles muito bem. (Aluna 2)

¹⁰ Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão descritos no tópico da Introdução.

Normalmente agora, porque antes não era, eu sofria muito bullying na época da escola fundamental. Hoje em dia eu tenho essa relação amigável com muitas pessoas. O que fez essa relação mudar foi eu crescer como pessoa, a consciência. Eu era muito criança, usavam e faziam o que fosse... Tipo, me xingavam, falavam um monte de coisa, do meu cabelo. Hoje em dia, não... E soube superar. Hoje é super de boa. (Aluna 6)

A relação com os outros estudantes é bem boa, bem legal desde o primeiro ano. E eu fico mais na sala com os colegas, vou no refeitório normalmente e, quando não é assim, eu fico na sala. É da sala para o refeitório, do refeitório para a sala, quase nunca saio da sala. E, quando não é isso, eu fico no banheiro gravando Tik Tok. (Aluna 7)

De acordo com os resultados da pesquisa, foi possível averiguar que os estudantes buscam estabelecer relações entre si e, na maioria dos casos, formam grupos a partir dos graus de identificação que acreditam ter em relação aos colegas. Essa identificação “[...] é um processo que transforma o externo em interno (nascimento do eu) sendo o eu o lugar de desconhecimento” (DE GRANDE, p.156, 2006). O processo averiguado está de acordo com o pensamento de Trindade e Menezes (2015) ao evidenciarem que os jovens, em seus processos de construção da identidade, valorizam a ideia de pertencimento que a integração em um grupo pode proporcionar. Vai de encontro, no entanto, com os resultados da pesquisa de Abramovay e Rua (2002), que verificaram um alto índice de alunos que apresentavam aversão à grande parte de seus pares. Na concepção das autoras supracitadas essa fragmentação do coletivo em grupos costuma repelir a aproximação de outros colegas em decorrência da desconfiança daqueles que lhe são muito diferentes.

Tais grupos são formados a partir de condições que De Grande (2006) definiu como socioculturais, se referindo a estilos de vida que englobam aspectos como os modos de se vestir, as músicas que lhe interessam, os locais que costumam frequentar e, inclusive, a forma como percebem e se relacionam com a escola. Ademais, a autora supracitada, em sua pesquisa, obteve resultados semelhantes aos de Abramovay e Rua (2002), uma vez que, no que se refere aos grupos formados na escola, perceberam existir um afastamento decorrente do não reconhecimento e valorização das diferenças que os outros representam. Essa perspectiva converge com a apontada por Salles (2010) quando defende que os sujeitos costumam adotar a representação que tem de si mesmo como a norma, de modo que passamos a avaliar o outro a partir dos nossos próprios padrões e concepções de mundo.

Ademais, o relato de um dos estudantes também evidenciou a tentativa de participação ativa na tomada de decisões referentes à escola, o que pode privilegiar a construção de uma instituição escolar democrática e a formação crítica de seus alunos, princípios diretamente

relacionados aos fundamentos da Educação popular (MUÑOZ; MEZA, 2004; PERALTA; MONTAGNA, 2019; MEJÍA, 2014).

4.1.2 Manifestações de conflitos em ambiente escolar

Quando questionados sobre possíveis desentendimentos vivenciados na escola, apenas dois estudantes afirmaram não terem enfrentado situações de natureza desarmoniosa com colegas, enquanto todos os outros afirmaram já terem experienciado conflitos em alguns momentos de suas trajetórias escolares. A aluna 2, por exemplo, menciona sua rivalidade com colegas em outra instituição de ensino e aponta como motivações o fato de ser introspectiva e de outras alunas que ela via como egocêntricas não prezarem por sua personalidade insubmissa. A aluna 7, por sua vez, narra ter vivenciado rompimentos de amizades em decorrência de comportamentos intolerantes de seus colegas no que se refere à sua religião, situação que lhe causou aflição e tristeza. A aluna 8 diz ter vivenciado apenas conflitos de opiniões entre colegas, enquanto as alunas 5 e 9 alegam terem estado inseridas em conflitos por motivos banais. A narrativa do aluno 10, por sua vez, demonstra sua participação num caso de violência verbal que evoluiu para violência física.

Já. Quando eu estudava em outra escola fundamental, do terceiro até o sétimo ano, eu tinha com algumas mulheres. Primeiramente, porque naquela época eu era muito quieta, muito, muito mesmo, e tinha algumas meninas naquela escola que se achavam superiores às outras e isso eu nunca gostei. Como eu nunca fui muito de ficar aos pés delas, ser totalmente diferente disso, elas não gostavam muito de mim. (Aluna 2)

Já, uma vez. Assim, foi razoável, porque foi mais uma discussão por besteira, questão de material, coisa assim do tipo. Mas, assim, foi bem tranquilo, porque não houve agressão verbal, foi mais uma discussãozinha pequena, boba. (Aluna 5)

Já, foi bem complicado, porque isso me abalou muito e destruiu amizades de quatro a cinco anos. Isso me abalou muito. Não teve agressão verbal, foi simplesmente um desentendimento que afastou todo mundo. Digamos assim, eu sou de uma religião que eles não aceitavam, aí eles se desentenderam comigo e se afastaram. (Aluna 7)

Acho que sim. Só discordância de opiniões mesmo. (Aluna 8)

Muitas vezes... Eu não me lembro muito bem. Foi por motivo besta. (Aluna 9)

Já, é... a gente estava discutindo e saiu no soco. O motivo foi xingamento, desrespeitando a mãe. (Aluno 10)

Os achados da pesquisa indicam que, em ambas as instituições, os alunos vivenciaram conflitos que variavam desde a discordância de opinião até a violência física. Além disso, a partir dos relatos, foi possível perceber as dificuldades dos estudantes em estabelecer

comunicações assertivas e conviver com a diversidade, de modo que as diferenças identitárias se transformavam em um gatilho para conflitos mais graves. Esse resultado está de acordo com a percepção de Muñoz e Meza (2004) quando afirmam que o conflito pode ser a fase inicial de um processo que passa pela frustração e resulta em agressão e atos violentos. Para Abramovay e Castro (2006), no entanto, o conflito é uma representação do fracasso na comunicação, do desgaste na relação com o outro e dos sentimentos exauridos, todavia, aponta que “[...] quando bem administrado, pode produzir resultados valiosos e não somente destrutivos, superando a conotação negativa e o direito de manifestação da diversidade.” (ABRAMOVAY; CASTRO, p.69, 2006).

Ainda, contrariamente às tentativas de intervenção que objetivam anular todas as formas de conflito, Salles (2010) pontua ser impossível erradicar situações conflituosas dos locais de convivência humana, pensamento compartilhado por Bispo e Lima (2014) que, a partir da perspectiva freudiana, afirmam também não existir uma “[...] solução universal para aplacar o mal-estar presente nas interações sociais.” (BISPO; LIMA, p., 2014) e alertam que tentar erradicar essa dimensão da convivência humana pode ocasionar consequências ainda mais destrutivas. No mais, Muñoz e Meza (2004) trazem outra contribuição nesse sentido ao afirmarem o direito de todos ao conflito, isso porque sua presença indica também a presença e reconhecimento das diferenças entre os indivíduos.

4.1.3 Percepção dos alunos sobre a violência entre pares

Conforme os resultados apontam, os estudantes possuem uma percepção de bullying como sendo uma atitude violenta, de desrespeito, abuso psicológico, preconceito em relação a questões raciais e econômicas, sentimento de superioridade sobre os outros, e que está relacionada à insegurança do próprio perpetrador. Para a aluna 2, por exemplo, o fenômeno ocorre através de um processo envolvendo apelidos que, em seguida, progredem para xingamentos e resultam, por fim, em agressão. Ainda, a aluna 5 ressalta que a violência entre pares tem impactos negativos que perdurarão ao longo da vida do sujeito, causando-lhe sofrimento.

Para mim, bullying é o que... Palavras, racismo por causa da cor da pele, ou questão financeira, de dinheiro, e outras coisas também. (Aluno 1)

Bullying para mim, eu acho que seja uma das piores violências que tem, porque mesmo que seja só em palavras, mas se você deixar isso acontecer, se você se tornar escravo de uma pessoa que só fica ali, falando mal de você... Isso acontece em etapas: primeiro vem os apelidos, aí depois vem aquele negócio de tá ali xingando e tal, até

um ponto que se você começar a deixar, aquelas pessoas vão vir para a agressão. (Aluna 2)

É meio que um abuso psicológico para a pessoa que está sendo vítima, isso vai destruir a pessoa para o resto da vida. Eu mesmo já sofri e muito. (Aluna 5)

Bullying é ser preconceituoso. Envolve violência, não saber respeitar o outro. (Aluna 6)

É uma pessoa que... não se aceita e comete esse ato por não se aceitar. (Aluna 7)

Desrespeitar os amigos, se sentir melhor que eles de alguma forma. (Aluna 8)

Com base nos dados obtidos, foi possível perceber que todos os alunos apontaram ideias relacionadas ao fenômeno bullying como, por exemplo, a atitude violenta, o desrespeito, o abuso psicológico e o preconceito, que se caracterizam como atitudes abusivas e intencionais, isto é, que objetivam ferir o outro, enquanto o sentimento de superioridade pode ser considerado um dos reflexos do desequilíbrio de poder entre vítima e autor. Assim, os conceitos de violência entre pares trazidos pelos alunos condizem com a definição de bullying realçada por Ristum (2010) e Fante (2018). Contudo, os conceitos apenas se complementam se analisados a partir de uma perspectiva coletiva, pois as concepções individuais dos alunos se apresentam de modo fragmentado e não compreendem todos os aspectos que caracterizam o fenômeno.

Nesse contexto, Bispo e Lima (2014) apontam a necessidade de esclarecer os comportamentos que caracterizam o bullying. Isso porque, no atual momento da sociedade, têm-se visto uma série de generalizações, banalizações e alarmismos midiáticos sobre o fenômeno, que desfiguram sua epistemologia, dispersam seus significados e, consequentemente, afetam os sujeitos que se encontram imersos em situações de violência entre pares. Como cenários que retratam essa realidade, pode-se citar situações em que o bullying é visto como brincadeira e as vítimas são desacreditadas e desassistidas, bem como ocasiões em que comportamentos comuns à vivência escolar, como a indisciplina e o conflito de opiniões, são assumidos como bullying e os jovens envolvidos podem ser afetados em decorrência dos estereótipos que acompanham os autores – perigosos, perversos etc. -, e as vítimas – frágeis, incapazes, dentre outros -.

4.1.4 Incidência e tipologia do bullying

De acordo com os resultados obtidos, os estudantes costumam presenciar casos de violência de forma pontual e, conforme seus relatos, a intimidação entre pares de natureza física ou verbal costuma acontecer através de xingamentos, apelidos, agressões físicas, exclusão de

grupos, intrigas, humilhações, dentre outros. Também é importante destacar algumas situações extremas de violência entre estudantes que configuram fenômenos como o racismo, a homofobia e a intolerância religiosa. Exemplos a serem citados é o relato da aluna 6 que revela ter enfrentado comentários de cunho racial em decorrência de seu tipo de cabelo, da aluna 5 que diz ser excluída em razão de sua sexualidade, e da aluna 7 que mencionou em outro momento da entrevista também já ter sido excluída por seus colegas não aceitarem sua religião.

Já, mas já faz tempo. Agressão, eu presenciei mais ou menos, eu cheguei quase no final, mas verbais já. (Aluna 2)

Xingamento, já. Foi tipo... Bullying, apelidos, tal. Entre outros colegas. (Aluna 4)

Sim, em alguns lugares, algumas pessoas evitam estar no mesmo local que eu, por causa do meu jeito. Como eu sou homossexual, em alguns locais, quando eu chego, algumas pessoas veem o meu jeito de ser, a minha fala, e saem de perto. Quando me veem fisicamente masculino, e quando eu falo entrega tudo. (Aluna 5)

Me chamavam de ‘cabelo de bucha’, porque antes eu alisava e ficava bem duro. (Aluna 6)

Só quando as meninas se pegavam no “pau”, somente. Agressão física. Digamos assim, eu... eu não lembro ao certo por conta que foi uma coisa que faz bastante tempo e, no caso, a briga não era nem de pessoas de perto, não eram pessoas no meu círculo de amizades. Eram colegas distantes. Também vi agredindo verbalmente. E era só por causa de meninos, desnecessário. (Aluna 7)

Me afastaram, me excluíram muitas vezes, até hoje, sempre. Inventar fofoca é o que mais fazem, em família principalmente. (Aluna 7)

Não [sobre já ter presenciado alguma situação violenta em ambiente escolar]. (Aluna 9)

No que tange à frequência dos casos de bullying, percebemos que os alunos da escola 1 se mostraram mais confortáveis para relatar casos de violência entre pares que testemunharam ou vivenciaram eles próprios como vítimas ou como autores, por outro lado, o contrário ficou evidente na escola 2 a partir das respostas evasivas e monossílabas dos estudantes. Esse fator pode ter influenciado no maior número de relatos relacionados à primeira instituição. Como afirma Ristum (2010), a literatura aponta que o fenômeno da violência entre pares está presente em todas as instituições escolares do mundo, e mesmo que algumas escolas se sintam compelidas a negar sua presença ou não estejam conscientes das situações de violência que ocorrem dentro de seus muros ou mesmo em seu entorno, crianças e jovens continuarão sofrendo intimidações e perseguições em suas vivências escolares.

Em se tratando dos tipos de bullying que predominam nas escolas pesquisadas, os resultados apontaram para o tipo verbal, manifestado através de xingamentos e apelidos

depreciativos; psicológico e moral, que se dão através de intrigas, humilhações e exclusão; e o físico, que corresponde a agressões físicas como chutes, tapas, socos, dentre outros, e estão de acordo com grande parte dos estudos que verificam esse aspecto da violência entre pares nas escolas, como, por exemplo, os de Ristum (2010), Fante (2018) e Abramovay (2002). Ainda, conforme aponta Fante (2018, p.80), o bullying é “uma das facetas da violência que impregna as relações humanas em todas as sociedades, estando, portanto, intrinsecamente relacionado à intolerância e ao preconceito, sobretudo, contra aqueles que fogem a determinados padrões estéticos e comportamentais valorizados socialmente.”, afirmação condizente com os relatos dos alunos que vivenciaram situações de homofobia, racismo, intolerância religiosa e preconceitos em outros aspectos.

4.1.5 Personagens da violência entre pares

a) Testemunhas

Em se tratando dos diferentes personagens do bullying, parte significativa dos estudantes entrevistados relatou já terem presenciado situações de violência com colegas, assumindo o papel de espectador. De um total de 10 entrevistados, apenas a aluna 8 disse não ter presenciado nenhum tipo de violência física ou verbal, no entanto, numa questão posterior afirmou já ter visto uma colega sofrendo preconceito por ‘ser diferente’. Os alunos assumiram diferentes abordagens e reações em se tratando da ocasião: o aluno 1 afirmou ter se sentido afetado emocionalmente e diz ter conversado com a vítima; a aluna 2 alegou ter questionado os perpetradores - seus amigos e amigos da vítima, mas também pensa ter sido mais uma observadora da situação; a aluna 3 narrou ter ficado sem reação, mas que, posteriormente, teria conseguido intervir; o aluno 4, por sua vez, assumiu ter evitado interferir no acontecimento, tendo optado por se distanciar para não se envolver no conflito; a aluna 5 lembrou uma ocasião em que sua colega se envolveu numa ocorrência de agressão física e disse que os demais colegas incentivaram a violência; a aluna 7 afirmou ter vivenciado uma ocasião em que um colega foi vítima de humilhações e violência física e verbal, ao ser questionada sobre como se sentiu, apontou para o sentimento de revolta, dizendo ter sentido ódio, rancor e desejo de vingança, mas declarou ter conseguido se conter e não intervir.

Já, uma amiga minha que hoje não está mais aqui, ela mora agora em Brasília, e, no primeiro dia de aula, ela sofreu bullying por ser negra. Minha reação foi muito triste, até chorei, mas conversei com ela e ela conseguiu resolver o assunto e a pessoa que fez isso pagou o preço, foi suspenso. (Aluno 1)

Já. Eu acredito que pela maldade mesmo das pessoas, porque qualquer ‘motivozinho’, mesmo que tenha aquela frase “Ah, foi só por brincadeira” e não sei o quê, mas tem uma maldade por trás quando há uma agressão verbal, tipo assim “Ah, nossa! Aquela fulana andando daquele jeito, vestindo aquela roupa, olha o cabelo dela como é feio!”. Eu fiquei surpresa, tipo “Oxe! Como assim?”. Porque, geralmente, quando eu presencio isso, vem de outros colegas que são próximos, tipo amigos, aí eu fico “Mas, como assim? Não é teu amigo também e tu fica falando isso?”. Acho que fiquei só como espectadora, fiquei só vendo mesmo, observando. (Aluna 2)

Já, como aquela menina que estava dando a entrevista antes, os meninos apelidavam ela por causa do cabelo. Assim, a pessoa fica sem palavras, só que eu defendo muito, porque eu já sofri e não quero que meus colegas passem pela mesma coisa, porque é triste o bullying. Eu sempre defendo. (Aluna 3)

Apelidos e tal, mas nunca chegou até a agressão. Acho que foi por causa de brincadeiras de mau gosto. Minha reação foi de entender aquilo e fugir, o quanto mais longe, melhor. (Aluno 4)

Já, minha colega brigou com uma que arrancou um pedaço do cabelo e foi bem esquisita. Ela mordeu e saiu o couro cabeludo, não sei como, mas arrancou, ficou sangrando o couro cabeludo e tudo. Não sei o motivo, só sei que quando eu cheguei já estava rolando a briga e todo mundo gritando, ajudando a esquentar mais (Aluna 5)

Já, dentro do ônibus, a galera gritando, bagunçando, puxando o cabelo. E ele não fez nada, foi do nada. Fiquei com muito rancor, com ódio, queria me vingar, ir lá e gritar, mas me contive. (Aluna 7)

Não [sobre já ter presenciado algum tipo de violência contra um colega]. (Aluna 8)

Já. Por ser de um jeito diferente, talvez. Me senti triste, porque a pessoa ver o amigo, tipo, sendo desrespeitado assim é... (Aluna 8)

Os resultados da pesquisa apontaram que parte significativa dos alunos já haviam assumido o papel de espectador da violência que ocorre entre pares. A postura adotada individualmente foi, no entanto, o diferencial entre eles. Apenas dois alunos alegaram terem agido com intenção de intervir e minimizar o sofrimento das vítimas, os demais se assumiram como apenas observadores, um deles, inclusive, mencionou ter se afastado do conflito, deixando subentendido seu receio em se prejudicar e uma outra aluna disse ter presenciado um caso em que os colegas incentivaram uma situação de violência envolvendo agressão física.

Os dados obtidos podem ser pensados através da perspectiva de Ristum (2010), isto é, delimitando as testemunhas do bullying em ativas e passivas. A autora supracitada aponta que os espectadores passivos costumam evitar se comprometer ao intervir em casos dessa natureza por medo de sofrerem consequências ao se tornarem os próximos alvos ou mesmo por indiferença à situação como um todo. As testemunhas ativas, por outro lado, podem agir como plateia que aplaude e ri, apoiando os agressores e instigando a violência, ou como interventores, dando suporte às vítimas (IBIDEM, 2010).

Em relação a como se sentiram ao presenciarem as situações de violências narradas, os estudantes apontam sentimentos que variavam entre tristeza, apatia, confusão, indiferença, revolta, rancor e ódio. Esses achados confluem com os apontamentos de Fante (p.132, 2018) de que parte significativa das testemunhas “Indiretamente magoam-se, ficam chateados e inquietos por acharem que não podem ajudar seus colegas. Muitos se sentem culpados por toda a vida.”. Para esta autora, aqueles que se omitem também são, de certo modo, cúmplices do autor, muitos deles com potencial para se tornarem agressores no futuro.

b) Vítimas

No que se refere ao envolvimento em situações de violência entre pares sob a condição de vítima, foi possível perceber que alguns dos estudantes já vivenciaram experiências nessa posição em diferentes contextos. A aluna 3, por exemplo, diz ter sido vítima de importunações relacionadas ao seu tipo físico, enquanto a aluna 5 afirma ter sido rotulada por termos que lhe causavam desconforto, situação similar à sofrida pela aluna 7, que revelou ter sido alvo de depreciações que seus colegas consideravam como “brincadeiras”, mesmo estando cientes de seu desagrado em relação a isso. A aluna 7 afirma, também, que as situações de violência verbal que sofreu aumentaram suas inseguranças e lhe causou muita angústia, o que a levou a uma reação agressiva, de natureza física, em relação à uma das autoras do bullying. Por sua vez, a aluna 6 afirma ter sofrido agressões físicas de outras colegas.

[...] eu já sofri muito bullying por ser magra. Foi horrível, mas meus pais, como são muito responsáveis, “bateram de frente” com os pais dos outros alunos que faziam bullying. (Aluna 3)

Sim, verbal. Era mais sobre o meu cabelo, minha aparência física. (Aluna 9)

Já, mas hoje eu não ligo mais. Mas na hora eu fiquei um pouquinho “puta da vida” por ser aquilo, mas, ao mesmo tempo, não querer mostrar ser. (Aluna 5)

Já. Eu já sofri tapas e chutes de outras meninas. (Aluna 6)

Sim. Eu me senti muito... Eu me magoei muito, me senti muito atingida, mesmo que só com palavras. Parecia que cada vez que falavam, mesmo eles levando na brincadeira e percebendo que eu não estava gostando, mas eles continuavam e isso me machucava muito e sempre aumentava minhas inseguranças. A reação mais agressiva que eu tive foi dar uma furada na menina com um lápis. (Aluna 7)

Em se tratando dos alunos vitimados pela violência entre pares, o estudo demonstrou que os sujeitos que ocupam esse papel comumente estão inseridos nas minorias sociais ou enfrentam algum grau de vulnerabilidade. Os ataques eram voltados, em geral, à cor da pele, religião, vulnerabilidade econômica, sexualidade, aparência física e, se direcionavam aos

alunos que demonstravam insegurança ou timidez. Além disso, evidenciou casos em que a reação por parte da vítima resultou em consequências ao autor do bullying. Os resultados estão de acordo com Fante (2018) quando diz que as vítimas costumam se enquadrar naquilo que os agressores consideram como diferente e fora dos padrões estéticos ou comportamentais. São sujeitos que estão fora do modelo de “normalidade” estabelecido socialmente pelos sujeitos com quem convive, como apontou Debarbieux (2002) ao defender a “lei da proximidade” entre os envolvidos nos casos de violência escolar.

Em se tratando especialmente do caso em que a estudante vítima de bullying agrediu seu colega, caso sua situação fosse observada de modo negligente, esta poderia acabar sendo inserida na categoria de vítima-agressora, no entanto, pela violência que cometeu ter sido um caso isolado – nesse contexto e segundo seu relato –, sua ação não configura uma situação de bullying, se considerarmos a conceituação de bullying que é consenso entre vários autores como, por exemplo, Fante (2018) e Ristum (2010), que apontam como uma das características do fenômeno, além da repetição, intencionalidade e o desequilíbrio de poder, a questão da falta de motivação, o que implica que a vítima não deveria ter dado motivos para ser atacada.

c) Autor

Já no que diz respeito ao papel de autor da violência, parte dos alunos se mostrou evasiva quando questionados de suas participações nesse sentido. Alguns, como o aluno 4, afirmaram não lembrar de terem cometido bullying com seus colegas. Numa dada questão, a aluna 5 afirmou não ser capaz de assumir o comportamento de agressor, e disse utilizar apenas de “brincadeiras normais” reproduzidas por todos os colegas, no entanto, em resposta à pergunta referente ao seu envolvimento em uma situação que acreditava ser bullying, disse praticar brincadeiras que poderiam ser consideradas “pesadas” na concepção de seus colegas. A aluna 7 afirmou nunca ter praticado violência entre pares, uma vez que nunca excluiu seus colegas, e quando questionada sobre seu envolvimento em situações violentas na escola, disse que a única ocorrência havia sido a agressão física que cometeu como reação às importunações sistemáticas que vinha sofrendo.

Acho que não, e se eu participei, não lembro. (Aluno 4)

Não, não tenho coragem de agredir ninguém. Não tiro esse tipo de brincadeira forte assim. Só razoável, brincadeira normal que todo mundo tira. (Aluno 5)

Talvez em algumas brincadeiras. Umas brincadeiras que para mim não são pesadas, mas para a pessoa que escuta é pesado. (Aluno 5)

Não, eu nunca cheguei a afastar, nem maltratar ninguém, porém já fizeram comigo. (Aluna 7)

Só na vez da furada. (Aluna 7)

Não [sobre já ter agredido alguém]. (Aluna 9)

Com base no que foi analisado em relação às narrativas presentes nas entrevistas, evidenciou-se entre os estudantes das escolas pesquisadas, a necessidade de distanciamento no que se refere ao papel do agressor. Essa concepção tem seu respaldo no comportamento evasivo, nas contradições em algumas respostas e, principalmente, nas comparações entre brincadeiras e bullying. Como pontuaram Zaine, Reis e Padovani (2010) em sua pesquisa, não há como afirmar se esse cenário narrado – de aversão dos estudantes à prática do bullying contra seus colegas –, é de fato uma realidade ou se foi construído por medo de serem punidos ou, acrescento, constrangimento quando confrontados com questionamentos sobre suas atitudes.

Cabe salientar, ainda, a questão da associação da violência entre pares e brincadeiras, pois, “[...] quando as brincadeiras extrapolam o grau de suportação do indivíduo e se tornam fonte de constrangimento e humilhação ou se convertem em atos agressivos e abusivos, perde o caráter de diversão e se transforma em violência, que pode ser pontual ou recorrente.” (FANTE, p.82, 2018).

4.1.6 Rede de apoio no enfrentamento da violência entre pares

a) Relação familiar

Os resultados acerca da rede de apoio aos estudantes no que se refere a problemáticas do cotidiano escolar, como no caso da violência entre pares, evidenciam que as relações familiares estão diretamente vinculadas aos comportamentos dos estudantes em ambiente educacional, principalmente no que concerne aos seus relacionamentos com os colegas. Nesse sentido, a aluna 2 relatou que os problemas que enfrenta no seu núcleo familiar interfere diretamente em seu processo de aprendizagem. O aluno 4, por sua vez, alegou que sua personalidade amigável e valores positivos se deve, principalmente, à influência de sua família. A aluna 7, por outro lado, afirmou que o preconceito que sofre em sua família é o principal fator causal de seu comportamento reprimido, uma vez que precisa esconder suas particularidades e agir em segredo sobre seus gostos pessoais. A aluna 8 sintetizou a opinião de outros entrevistados ao afirmar que situações que afetam sua família, podem afetar também sua relação com os outros.

Sim, muito, meus problemas pessoais em casa afetam muito os meus estudos. Mesmo um problema só dos meus pais influencia muito no meu jeito de estudar. (Aluna 2)

Assim, eu sou uma pessoa muito simpática e amigável, então influencia, sim, em eu ser uma pessoa boa. (Aluno 4)

Sim, porque se... eu não sofresse tanto preconceito dentro de minha própria casa, eu não faria o que eu tenho que fazer escondido das outras pessoas. (Aluna 7)

Eu acho que sim, se acontecer alguma coisa na nossa família, a gente pode se sentir triste e isso pode influenciar em alguma relação com amigos. (Aluna 8)

Conforme os dados obtidos, foi possível perceber que a dinâmica familiar está diretamente ligada às formas como os alunos se relacionam entre si. As narrativas dos estudantes indicam que o modo como são tratados no núcleo familiar afetam seu processo de estudo, seus comportamentos, sejam eles positivos ou negativos, e as interações com seus colegas. Os resultados estão de acordo com a perspectiva de Ristum (2010) que afirma que não apenas as vítimas são afetadas nesse contexto, mas também os agressores e testemunhas. A autora reitera, no entanto, que, apesar do papel fundamental da família no que se refere à ocorrência de bullying, não se pode desconsiderar a importância de outros fatores que influenciam diretamente nesse processo como, por exemplo, a “[...] exposição prolongada às inúmeras cenas de violência exibidas pelos diversos meios de comunicação e informação” e as “políticas escolares inadequadas” (FANTE, p.96, 2018).

b) Contato com a temática da violência entre pares

Com base nos relatos dos alunos sobre os meios a partir dos quais tiveram contato com conceitos relacionados à violência entre pares, isto é, a partir de conversas com os pais e professores ou do acesso aos casos retratados pelas mídias, os resultados obtidos demonstram que parte dos estudantes entrevistados possui suporte familiar no que se refere ao bullying, seja no sentido de conscientização para evitar que se tornem autores da violência, ou lhes apoiando quando são vitimados. O mesmo se pode dizer de alguns docentes, que levantam questões importantes e estão abertos ao diálogo sobre o tema com seus alunos. Isso pode ser visto no relato da aluna 7, que destacou ter aprendido com seus pais e a escola sobre a relação entre violência e conceitos como saúde mental, respeito e empatia. Casos similares são os das alunas 2, que evidenciou a contribuição de uma professora na construção de sua autoestima e superação de um ciclo de violências verbais e psicológicas que vinha sofrendo em decorrência do preconceito com seu cabelo, e 3, que disse conversar com seus pais e professores sobre o

assunto, mas também ter contato com casos expostos nas mídias sociais, diferente da aluna 9 que teve apenas as mídias como fonte de informação sobre o tema.

Já, sempre tocaram nesse assunto desde sempre. É um assunto bem principal na escola, em casa. Eles sempre falam que a gente tem que dar o que a gente quer receber, se a gente quer receber respeito, a gente tem que dar o respeito. Se a gente quer que você... não me machuque com palavras, porque qualquer palavrinha que você me disser vai me influenciar em alguma coisa no futuro, vai afetar minha saúde mental e isso não vai ser bom. A gente tem que ter empatia, a gente tem que pensar mais no próximo. (Aluna 7)

Já. Meus pais... Minha mãe sempre conversa comigo isso desde criança e eu tive uma professora que me ajudou a superar isso, porque na escola que eu estudei e já tive meninas que não gostavam muito de mim, então elas sempre estavam pegando no meu pé, quando lançou um concurso de garota estudantil, a minha professora me incentivou muito a fazer, porque elas mexiam muito com meu cabelo, essas coisas. Porque eram poucas meninas que tinham o cabelo cacheado lá, então ela me incentivou a fazer e, quando eu fiz, eu ganhei em segundo lugar, ganhei de todas aquelas meninas, então isso me ajudou bastante. (Aluna 2)

Já, meu pai e minha mãe, também os professores, então tudo certo. Já vi de uma menina que ela tinha aquela doença que a pessoa não consegue engordar... pronto, anorexia. Daí as pessoas... Como as pernas dela eram muito afastadas, ela sofria muito bullying. Eu vi no Instagram. (Aluna 3)

Não, mas eu já procurei saber. Nas mídias, já. Foi terrível, revoltante, não foi exatamente para mim, mas com outras pessoas. (Aluna 9)

A partir das averiguações realizadas, constatou-se que os jovens entrevistados entravam em contato com o tema da violência de formas diversas, predominando, no entanto, o diálogo familiar voltado à prevenção e, se fosse caso, ao suporte necessário aos envolvidos no processo de vitimização entre pares. Além dos pais, os alunos indicaram a figura docente como fonte de informações sobre o fenômeno e o livre acesso a conteúdo expondo ocorrências de violência nas mídias. A evidente preocupação dos pais e responsáveis em relação à vida escolar e segurança dos jovens estão de acordo com a afirmação de Brandão e Assumpção (2009) ao apontarem como equívoco a visão generalizada que permeia a sociedade de que famílias das classes populares não se interessam pela educação de seus dependentes. No que tange ao contato através dos meios midiáticos, Abramovay e Castro (2006), bem como Bispo e Lima (2014), possuem certa suspeita de seu papel informativo sobre violência para os jovens, as crianças e mesmo seus responsáveis. Isso porque, conforme os autores, a mídia apresenta maior enfoque em situações violentas extremas nas escolas, causando na comunidade um desconforto social, o medo que Charlot (2002) defendeu estar ligado à sensação de que não há mais limites para o que pode ou não acontecer numa instituição de ensino. Em suma, as redes de apoio e o

acesso a informações confiáveis são fundamentais na prevenção e intervenção do bullying, e na redução de danos que sua manifestação pode causar nos sujeitos envolvidos.

4.1.7 Papel docente no enfrentamento ao bullying

Com base nas percepções dos alunos sobre as práticas docentes voltadas à prevenção do bullying, as informações coletadas apontam que parte significativa dos professores procura levar para suas salas de aula discussões, atividades, palestras e projetos voltados à temática do bullying. O aluno 1 pontua que a organização da instituição escolar em que estuda, um modelo de escola cidadã, possibilita o tratamento de questões pertinentes ao cotidiano através de momentos de acolhimentos pensados justamente como espaço de diálogo entre alunos e escola. A aluna 8, de uma escola de modalidade normal, afirma já ter acontecido um diálogo em sua escola sobre a temática do bullying nos anos anteriores.

A maioria dos professores, sim. Outros, não. Depende. Hoje, no colégio técnico tem o acolhimento e, dependendo do tema, sobre bullying e tal, a gente sempre conversa sobre isso. Eles fazem atividades voltadas a isso e tudo. (Aluno 1)

Sim, às vezes quando tem algum tema sendo abordado. Vamos supor, às vezes tem aqueles dias de “Consciência Negra”, às vezes tem palestras sobre bullying, acolhimento. (Aluna 2)

Sim, a gente fez um trabalho sobre o bullying, a gente tinha que falar o que era o bullying, fizemos uma lista de quem já sofreu bullying. (Aluna 3)

Já aconteceu, mas esse ano ainda não. Foi uma conversa simples mesmo. (Aluna 8)

A partir das narrativas dos entrevistados, evidenciou-se que os professores realizam ações e intervenções em sala de aula voltadas à temática da violência entre pares que podem, de fato, servir como instrumentos no processo de enfrentamento e prevenção do fenômeno. Os docentes da escola cidadã, no entanto, demonstram maior esforço em abrir um espaço dialógico e de aprendizagem nesse sentido. Estando a escola cidadã mais próxima das propostas da Educação Popular em aspectos político-pedagógicos e de valores e princípios, esse maior engajamento pode ser um reflexo da EP em suas práticas educativas. Nesse sentido, pode-se relembrar o exemplo dos educadores da escola popular argentina que percebem a escola como um espaço de oportunidades, de construção coletiva do conhecimento e da busca pela transformação social, que vai além da transmissão do saber científico (PERALTA; MONTAGNA, 2019).

Pode-se estabelecer essa relação, de acordo com os resultados das entrevistas, ao se tomar como exemplo o momento descrito pelos estudantes como “acolhimento”, que se trata de um espaço dialógico para discussões de temáticas pertinentes à realidade dos estudantes, e que se direciona no mesmo caminho das abordagens da escola popular descritas por Peralta e Montagna (2019) quando, por exemplo, os alunos e professores compartilham e problematizam suas próprias experiências através de um processo pautado na dialogicidade e participação.

Ademais, como evidenciam Bispo e Lima (2014), a postura adotada pelo docente no que se refere à promoção de relacionamentos positivos e de oposição à violência que ocorre entre estudantes, implica diretamente na melhoria do vínculo educativo. Isso porque, conforme apontam Abramovay e Castro (2006), quando se tem espaço para o diálogo entre alunos e educadores, bem como de alunos com outros alunos, amplia-se a sensação de pertencimento e participação no cotidiano escolar.

4.1.8 Medidas de enfrentamento e prevenção adotadas pelas instituições escolares

a) Enfrentamento da violência entre pares: escola

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre a postura adotada pelas instituições de ensino no que se refere à violência entre pares, as opiniões foram conflitantes. As alunas 2 e 3 apresentaram uma visão relativamente positiva sobre as medidas adotadas pela escola na resolução dos conflitos e de casos de violências: a aluna 3 destacou os acolhimentos que abordam temáticas como o bullying, as palestras e os diálogos estabelecidos como os fatores que contribuem para o que acredita ser uma baixa incidência de casos de intimidação sistemática entre pares; a aluna 2, no entanto, afirmou que a escola não pode punir os responsáveis e, portanto, não pode ir além do que já faz para resolver os problemas dessa natureza. As alunas 5 e 7, em contrapartida, acreditavam que a postura da escola era negligente, não oferecendo o devido suporte para os sujeitos envolvidos em situações de bullying e não tomando as medidas necessárias para amenizar os danos causados e conciliar as partes envolvidas. O aluno 10, por sua vez, afirma que, por vezes, a não intervenção da escola é oriunda da não percepção no que se refere às ocorrências de situações violentas.

Eu acho que eles fazem o que podem, porque não tem como chegar em um aluno e castigar como se fosse um pai ou uma mãe. (Aluna 2)

Sim, o possível que eles tiverem, eles estão tratando. Tipo, a gente tem acolhimento sobre o bullying, a gente tem palestras, então, aqui na nossa escola, raramente uma pessoa sofre bullying, porque eles conversam muito com todos os alunos. (Aluna 3)

Não, porque, em algumas ocasiões, a escola fica um pouco contra ao que acontece com o bullying. Eles tentam forçar um pouco, meio que a modalidade de a pessoa falar mal dos outros. A escola aponta muito o dedo para quem fala e para quem recebe não dá a mínima. (Aluna 5)

Não, porque eles não tomam uma atitude, eles veem o que está acontecendo, está ali acontecendo na frente deles e eles não tomam uma atitude necessária, não pune as pessoas, não chega para conversar, não chama os pais, não comunicam. (Aluna 7)

Tem vezes que não. Tipo, às vezes não é possível eles verem. (Aluno 10)

A perspectiva referente às medidas adotadas pelas escolas em casos de violência entre pares indica que as concepções são divergentes em relação à sua eficácia. Foi defendido, por um lado, que os momentos de acolhimento, as palestras e diálogos promovidos são satisfatórios na contenção dos danos e diminuição das ocorrências e, por outro, que a escola não possui uma abordagem de acolhimento com os personagens envolvidos, apresentando uma postura desinteressada nesse sentido. Outra observação pertinente está na escolha de palavras da aluna que afirma que a escola “não pode punir” como os pais e que, portanto, não pode fazer muito a respeito das situações de violência, deixando evidente a distorção presente em sua ideia de resolução de conflitos.

Conforme pontuam Zequinão et. al (2016), estudantes vitimizados por situações de bullying estão inseridos num contexto de angústia marcado tanto pelas condições de risco como pela falta de suporte socioemocional por parte da escola e dos sujeitos que a integram. Isso porque, de acordo com os estudos dos autores supracitados, parte considerável dos profissionais das instituições escolares, incluindo professores e gestores, adotam comportamentos omissos quando confrontados com casos de violência no cotidiano escolar, de modo que, “a junção de ambientes espaçosos, mas com pouca supervisão, e crianças ociosas torna essas escolas locais auspiciosos para a prática de bullying.” (IBIDEM, p.194, 2016).

Na concepção de Ristum (2006), a escola é um ambiente que, culturalmente, fomenta o comportamento violento dos estudantes através de “antivalores” como, por exemplo, regras que não podem ser questionadas, o estímulo à competição entre estudantes, a concepção de aluno como produto que pode ser continuamente aperfeiçoado e avaliações tradicionais em que os resultados são utilizados como determinador das competências dos alunos. No entanto, apesar de contribuir na produção do fenômeno, a instituição tende a se isentar da responsabilidade desse processo, assumindo uma posição de imobilismo, isto é, que nada pode fazer. De modo que, “isso talvez possa explicar porque as soluções pensadas para superação da violência caminhem sempre na direção da política de segurança: levantar muros, colocar grades,

aumentar o número de vigilantes, colocar policiais na escola e nas imediações.” (RISTUM, p.90, 2010).

No cenário que se coloca, tanto na questão das medidas adotadas ineficientes, da isenção de responsabilidade por parte da escola, como da concepção de punição como meio mais efetivo na resolução de conflitos, cabe à escola e aos seus colaboradores o desafio de adotar alternativas para reinventar as medidas de enfrentamento da violência escolar e da violência que ocorre entre os estudantes. É dessa forma que as propostas trazidas pela Educação Popular, através da Educação Pela Paz, se mostram como possibilidades na desconstrução da cultura de violência presente na escola e na sociedade (MUÑOZ; MEZA, 2014; PERALTA; MONTAGNA, 2019; ARÉVALO, 2013; ANDINO; MOGNI, 2019).

a) Enfrentamento da violência entre pares: propostas dos alunos

As proposições e considerações dos estudantes sobre ações para prevenção da violência entre pares em ambiente escolar são diversas e, apesar da visão pouco otimista de alguns alunos, todas as respostas se encaminham para direções similares: acolher os alunos envolvidos em problemas dessa natureza, incentivar o respeito, a empatia e a paciência, dar atenção aos comportamentos dos alunos, estabelecer diálogos entre escola, estudantes e família, expor as situações de violência para que estas possam ser devidamente enfrentadas, evitar banalizações, mudar o enfoque de medidas punitivas para soluções positivas, incentivar o fortalecimento da identidade e autoestima do estudante, adotar uma postura mais compreensiva em relação aos jovens, trabalhar questões relacionadas à convivência pacífica e se articular com órgãos competentes para que um trabalho conjunto possa ser realizado nesse sentido.

Serve para todas as escolas: sempre ficar de olho nos alunos, porque tem aluno que sofre bullying e não consegue dizer ou avisar alguém por ter medo, principalmente as mulheres que mais sofrem isso aí, aí era bom sempre ter palestras sobre isso e ficar de olho o tempo todo em cada aluno para saber se está sofrendo ou não. E sempre avisar, porque o certo é enfrentar isso, e não se esconder. (Aluno 1)

Eu fico pensando assim, porque, geralmente, não tem algo que possa obrigar uma pessoa a parar com isso, porque isso vem da sua personalidade, mas eu acho que é observar mais os seus filhos e os estudantes, não tratar aquilo como uma brincadeira normal, ou tipo “Ah, fez ali, vamos dar uma suspensão, acabou e pronto!”, mas estar observando realmente como os alunos e seus filhos se comportam. (Aluna 2)

Não tem nem como prevenir, porque, como eu lhe disse, todo mundo gosta muito de criticar as pessoas sem conhecer, então é evitar. Sempre que eu sofria bullying, eu erguia minha cabeça e tentava conversar com os meus pais e eles sempre me ensinaram a não se adaptar muito com aquilo, seguir mais em frente, levantar a cabeça e seguir em frente, não deixar se afetar. (Aluna 3)

Aceitar a convivência, porque todo mundo está em constante movimento, pra lá e pra cá, todo mundo se vê, então incentivar o respeito. Precisa entender mais as pessoas, os jovens principalmente, porque os jovens, hoje em dia, estão com a cabeça muito avoada, muita coisa acontece ao mesmo tempo, então os pais e adultos poderiam entender mais os jovens, ter mais conversas. (Aluna 5)

Isso é uma pergunta bem complicada porque, tipo assim, para prevenir só... Nesse afastamento social, porque as pessoas se encostam e já estão igual água e energia, tudo não se bate, tem que haver diálogo entre as pessoas. Tem que incentivar o diálogo e a paciência também, porque a falta de paciência está vindo a trazer muitas coisas ruins, porque se eu te xingo, qual é o seu? Chegar em mim e perguntar o porquê que está acontecendo isso, o porquê que você fez isso. Mas não, tipo, já parte para a agressão e muitas vezes não são agressões leves, já tem mãe tirando a vida de filhos, filhos tirando a vida das mães, isso é a falta de paciência, falta de diálogo. (Aluna 7)

Talvez conversar, tomar alguma providência, conversar com algum órgão, dar assistência a quem foi agredido. (Aluna 8)

Respeito, primeiramente. E aceitação. (Aluna 9)

As propostas dos estudantes no que se refere à prevenção e intervenção da violência entre pares indicam que a construção da paz está diretamente ligada à uma educação pensada a partir da realidade e particularidades dos sujeitos. Essa abordagem objetiva, principalmente, que os alunos possam se reconhecer no contexto em que estão inseridos, que os professores possam utilizar metodologias adequadas às necessidades de sua turma, que os familiares e responsáveis assumam participação ativa na educação da comunidade e que os envolvidos possam desenvolver as habilidades necessárias para vivenciar os conflitos assertivamente, de modo a utilizá-los como meio para a transformação social (ARÉVALO, 2013).

Essa educação tem seus princípios voltados à concepção de paz como “la cooperación (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento y confianza), es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva.” (MUÑOZ; MEZA, p.78, 2014). Nesse sentido, enfrentar a violência entre pares e condicionar os sujeitos a enxergarem no conflito um espaço de articulação, reflexão e problematização de perspectivas diversas, depende, de acordo com Peralta e Montagna (2019), de práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e dialógicas, nas quais seja reiterada a valorização do outro e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo a investigação das manifestações de violência entre estudantes do meio popular. Nesse sentido, foi necessário apresentar um apanhado teórico e analítico em torno do que se configura como meio popular, no intuito de verificar a conjuntura em que estavam inseridos os sujeitos da pesquisa e até que ponto haviam vivenciado situações violentas em suas trajetórias escolares.

Com base no que foi apresentado ao longo deste estudo, foi possível verificar que a violência se trata de um processo histórico que se incrustou na sociedade de formas diversas, assumindo manifestações que, no geral, resultam em consequências perversas na vida dos sujeitos que vivenciaram alguma situação dessa natureza. Desde suas formas socialmente aceitas até as formas abominadas socialmente, tem repercussões que, se não geridas adequadamente, podem resultar na perpetração e ampliação da cultura de violência já muito presente em todos os setores da vida comum.

Esta cultura de violência, que não surgiu de modo instantâneo, mas foi sendo produzida e perpetuada através de mecanismos sociais por vezes invisíveis, por vezes evidentes, tem piorado a convivência entre os indivíduos a um nível inconcebível, de modo a adoecer relacionamentos próximos, desestruturar vidas construídas arduamente, sustentar o constante e crescente sentimento de medo da vida em sociedade, das pessoas à nossa volta e mesmo de estar fisicamente presente em locais de experiência coletiva.

Essa contínua sensação de insegurança, reforçando o medo do diferente, nos leva a um cenário cruel onde a tolerância nada mais é do que um conto mitológico e a diversidade se traduz na metáfora de todos os receios humanos. Consolida-se, desse modo, um ciclo lastimável, pois a violência que amedronta ao “vilanizar” a diversidade gera ainda mais violência, violência esta que se converterá, por sua vez, em mais violência.

Na tentativa de ilustrar esse ciclo podemos pensar em um sujeito de classe favorecida e um sujeito de classe popular. O primeiro teme o segundo e, portanto, o rotula de modo a contribuir em sua marginalização, busca meios para que este não frequente os mesmos lugares e a mera existência do outro lhe perturba a ponto de que aquela vida – do sujeito popular – se torna um incômodo. As autoridades surgem, nesse cenário, para proteger o cidadão. O cidadão, evidentemente, é aquele que representa os valores da sociedade moderna, que tem em seu *status* a garantia do respeito por seu direito de ir e vir. O outro dessa história, caso tenha o privilégio

de ser visto como humano, é marcado como subcidadão, que não precisa de proteção, pois é o próprio perigo. A violência simbólica do primeiro sujeito resulta na violência da autoridade sobre o segundo sujeito que, por diversos motivos - dentre os quais pode se encontrar as opções limitadas resultantes das violências que sofreu -, se utiliza também da violência para que sua existência seja reconhecida e/ou garantida.

Numa perspectiva analítica em torno dos casos exibidos em meios midiáticos todos os dias, não é difícil percebemos a existência das inúmeras histórias similares a essa em nosso país e no mundo. Histórias que servem de espetáculo para a mídia e de números para as estatísticas policiais.

É inquietante, porém não surpreendente, que essa realidade tenha alcançado a escola. Não causa surpresa em razão da representação da sociedade nas instituições de ensino, isto é, por ser um reflexo da sociedade em que está inserida, a escola dificilmente poderia escapar dos preconceitos, da discriminação, da violência, da insegurança e das mazelas sociais que permeiam seu entorno.

A escola do meio popular, assim como seus sujeitos, enfrenta uma realidade difícil, permeada por faltas: falta de estrutura adequada, de recursos para proporcionar um mínimo de qualidade no ensino e na aprendizagem, de apoio dos órgãos públicos, de acesso a experiências culturais que possam enriquecer o repertório intelectual de seu público, de incentivo na busca pela transformação social, dentre várias outras faltas que contribuem para consolidar um ambiente escolar disfuncional e marcado por conflitos.

Os resultados da pesquisa proporcionam uma visão desse cenário a partir da perspectiva dos estudantes e um dos diversos pontos que precisam e merecem ser ressaltados se refere à banalização e normalização da violência escolar que ocorre entre pares. A confusão entre bullying e brincadeira, a perspectiva da violência como algo comum, a tentativa de transformar a violência em algo que pode ser superado ignorando as atitudes do agressor, a concepção difusa de bullying, todos esses aspectos preocupantes estiveram presentes nas narrativas dos estudantes.

Não se trata de reiterar o alarmismo da mídia, nem mesmo de reforçar a sensação de insegurança já existente em ambientes escolares. A necessidade de romper com a normalização de atos de bullying diz respeito à compreensão da complexidade e seriedade da questão para que medidas apropriadas possam ser pensadas e adotadas.

Outro ponto a ser destacado, com base no que foi constatado na pesquisa, refere-se às medidas implementadas no enfrentamento ao fenômeno. As medidas adotadas no sentido de prevenção, embora válidas, parecem rasas. E na intervenção são as usuais medidas punitivas, anuladoras e excludentes: pune-se os agressores, marcando-os com o rótulo de sujeitos vis, maldosos, cruéis; anula-se a vítima, privando-a de participar da resolução do conflito e reforçando sua personalidade vulnerável; e as testemunhas são excluídas, esquecidas, apesar de seu papel fundamental na ocorrência de violência entre pares.

Apresenta-se, portanto, fundamental que o problema da violência entre pares seja visto como ele é: um problema. Apenas assumindo-o como ele é, soluções poderão ser construídas. É nesse sentido que se reitera o valor da Educação Popular como instrumento de enfrentamento da violência escolar e, principalmente, na violência entre pares.

Mesmo sem se darem conta, os próprios estudantes trouxeram perspectivas da Educação Popular em suas propostas de superação do bullying, quando apontaram como possibilidades a dialogicidade, a exteriorização do problema para a construção conjunta de soluções, a adoção de medidas persuasivas em detrimento das punitivas quando confrontados com situações de bullying, o fortalecimento da identidade e autoestima discentes, o estímulo à convivência cordial, dentre outras.

Essa proposta de abordagem da Educação Popular se desvincula dos preceitos de uma educação “para” o povo, pois essa concepção está ligada a uma educação “qualquer”, que, sendo para o povo, não precisa de qualidade. Desvincula-se, de igual modo, de uma educação difusora de “chavões”, fundamentada em frases de efeito, mas que não se preocupa em possibilitar aos sujeitos os instrumentos necessários para a transformação da própria realidade e, muito menos, para intervir de modo propositivo no mundo à sua volta. Trata-se de uma Educação Popular preocupada com a formação integral dos sujeitos populares, que objetiva um ensino e aprendizagem significativos, que tem na participação, problematização e reflexão analítica as bases para construção coletiva do conhecimento e que, verdadeiramente, educa para a paz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Violências no cotidiano das escolas. *In*: ABRAMOVAY, M. (org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 67-86. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>. Acesso em: 12 maio 2023.

ABRAMOVAY, M. CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *In*: ABRAMOVAY, M (org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 17-66. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>. Acesso em: 12 maio 2023.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006. Disponível em: https://miriamabramovay.files.wordpress.com/2013/05/violencia-na-escolas_13agosto.pdf. Acesso em: 10 Mar. 2023.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 10 Mar. 2023.

ALVES, M. L. I.; SILVA, S. B. A educação popular contemporânea e a educação de jovens e adultos: um diálogo entre tempos e espaços. *In*: SCOCUGLIA, A. C.; COSTA, L. M. (org.). **Histórias da Educação Popular do tempo presente**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>.

ANDINO, C.; MOGNI, N. El significado de la educación popular en contextos de violencia y de paz: El caso de Colombia. *In*: ELISALDE, R.; ACRI, M. (org.). **Historia de la educación popular en Latinoamérica: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1940-2017)**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução: André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. Título original: On Violence.

ARÉVALO, A. P. G. Teoría de la Educación para la Paz en América Latina. Oaxaca: **Rev. de Ciencias de la Educación Academicus**. v. 1, n. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, p.1381-1416, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, p.787-807, out. 2007. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300008>.

ASSIS, S. G. de. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575412800>.

BARROS, R. P.; HENRIQUE, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15. n. 42. p.123-142, fev. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000100009>.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 161-180, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008>.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/82>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>.

CALADO, A. J. F. **Educação popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

CERQUEIRA, D et al. (coord.). **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHARLOT, B. Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.

CHAUÍ, M. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2017.

COIMBRA, C. C.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: COIMBRA, C. C.; NASCIMENTO, M. L. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 19-37.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2. ed., 1986.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 11, p. 1163-1178, 2006. Suplemento. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>.

DE GRANDE, P. B. Diferenças: os grupos na escola numa perspectiva psicanalítica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 153–168, dez. 2006. Edição especial. DOI: 10.20396/etd.v8i0.719.

DEBARBIEUX, É. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA C. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias – Brasília: UNESCO, 2002.

DELGADO, L. DE A. N. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, v. 14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000100006>.

FANTE, C.; PRUDENTE, N. M (org.). **Bullying em debate**. [S.l], Paulinas, 2018.

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

FREIRE, Alfabetização e cidadania. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. 2.ed. Brasília: Ibama, 2003. p. 227-238. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GADOTTI, M. **Escola pública popular**. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. 2.ed. Brasília: Ibama, 2003. p.163-182. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. dos. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica -Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/52806>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GHIRALDELLI JR., P. Movimento operário e educação popular na primeira república, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 30-38, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1335>. Acesso em: 27 maio 2023.

GUIMARÃES, M. R. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**, [s. l.], v. 29, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/447>. Acesso em: 29 maio. 2023.

HERNÁNDEZ, I.; FISCHMAN, G. Educação popular e reestruturação econômico-política. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. 2.ed. Brasília: Ibama, 2003. p. 183-200. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua. 2022

LA TAILLE, Y. de. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 329-341, 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023.

LEITE, I. N.; SILVA, I. G.; NASCIMENTO, J. S.; SILVA, S. T. Educação e Sociedade: Bullying e drogas no contexto escolar. In: HELENO, E. do A.; NASCIMENTO, E. P. do; MORAIS, J. J. da S.; BARBOTIN, M. A. S. P. (org.). **A Pesquisa na universidade necessária**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 63-77.

LEITE, I. O insubmisso fio sócio-histórico autogestionário: o lugar da Educação Popular Libertária. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 234, p. 97-109, maio/jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60533>. Acesso em: 27 maio 2023

LIDA, Clara E. Qué son las clases populares? Los modelos europeos frente al caso español en siglo XIX. **Historia Social**, n. 27, 1997, p. 3-21.

LIMA, A. M. de S.; ARAÚJO, A. L. de; SILVA, I. L. F.; REZENDE, M. J. de (org.). **As desigualdades e suas múltiplas formas de expressão**. Londrina: EDUEL, 2015.

MEDEIROS, M. **O que faz os ricos ricos**: o outro lado da desigualdade brasileira. São Paulo: Hucitec: Anpocs, 2005.

MEJÍA, M. R. La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MENDONÇA, M. L. M. de; JORDÃO, J. V. de P. Nojo de pobre: representações do popular e preconceito de classe. **Contemporânea**, [s.l.], ano 12, v. 1, n. 23, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21048>. Acesso em: 26 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2013.

MUÑOZ, M.; MEZA, A. Educación popular y educación para la paz en Colombia: herramientas para transformar el conflicto. **Papeles**, n. 88, p.75-83, 2004. Disponível em: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/educacion-popular-y-educacion-para-la-paz-en-colombia-herramientas-para-transformar-el-conflicto/. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. S. M.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. Microsistema escolar: vulnerabilidade social, resiliência e desenvolvimento humano. In: SILVA, S. S. da. C.; SILVA, J. C. e. (org.). **Contextos de vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento humano**. Curitiba: Apris, 2022.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 6 ed., 2003.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 219–238, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>.

PERALTA, M. A.; MONTAGNA, F. **Territorios vulnerados y educación popular**. El abordaje de la problemática de la violencia policial en un bachillerato popular en una villa de la Ciudad de Buenos Aires. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q., (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 95-119. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575413302>.

RISTUM, M. **Violência na escola, da escola e contra a escola**. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q., (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 65-94. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575413302>.

SALLES, L. M. F. Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica de jovens. In: SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. (org.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 45-70. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579831096>.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/52806>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: C:\reveduc5\reveduc5_fim.PDF (scielo.br). Acesso em: 12 Mar. 2023.

SOUZA, L. K. de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. **Arq. bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67>.

STRECK, D. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p.111-132, jan./jun. 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0005.

TAKARA, J. da S. O Centro Popular de Cultura de Santo André e sua proposta de um teatro proletário. **Revista Aspás**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 154-165, 2019. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v8i2p154-165.

TEIXEIRA, E. C. **Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Quando ensinar a ler virou subversão: a ditadura e o combate ao combate do analfabetismo**. XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG). Mariana, 2012. Disponível

em: http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340763408_ARQUIVO_WagnerTeixeira_textocompleto.pdf. Acesso: 27 maio 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; MARTINÉZ, J. M. A. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. de. (org.). **Violências e bullying na escola: análise e prevenção**. 1.ed. Curitiba, PR: CVR, 2015.

TONDATO, M. P. Consumo, Violência e a constituição de identidades na modernidade tardia. **Lumina**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 93-107, jan/abr. 2021. DOI: 10.34019/1981-4070.2021.v15.26158.

TRINDADE, A. M.; MENEZES, J. de A. Intimidações na adolescência: reflexões socioculturais da violência entre pares no contexto escolar. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. de. (org.). **Violências e bullying na escola: análise e prevenção**. Curitiba, PR: CVR, 2015.

VALLA, V. V. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 14, p.07-18, 1998. Suplemento. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1998000600002>.

VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. E. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007.

WIEVIORKA, M. Violência hoje. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1147-1153, 2006. Suplemento. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500002>.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ZAINE, I.; REIS, M. de J. D. dos; PADOVANI, R. da C. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, Campinas. v. 27, n. 3, p. 375-382, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300009>.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.

ZEQUINÃO, M. A.; MEDEIROS, P. de; PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acesso em: 06 mar. 2023.

APÊNDICES

A. Roteiro das entrevistas semiestruturadas:

1. Fale um pouco sobre como é a sua rotina na escola e da sua relação com os outros estudantes.
2. Você já teve desentendimentos na escola? Se sim, como foi?
3. Você acha que as coisas que acontecem na sua casa influenciam no seu jeito de ser ou no que acontecem com você em outros lugares? Se sim, de que forma?
4. Você já presenciou algum tipo de violência na escola (física ou verbal)? Se sim, conte como foi?
5. Na sua opinião, o que é bullying?
6. Seus pais ou professores já conversaram com você sobre bullying? Você já viu alguma situação de bullying na mídia ou nas redes sociais?
7. Você já viu algum colega sendo vítima de bullying? Se sim, em sua opinião, por qual motivo acredita que essa pessoa estava sendo agredida, e qual foi a sua reação?
8. Você já se envolveu em alguma situação que acredita ser bullying? Se sim, qual(ais)?
9. Seus colegas já colocaram algum apelido em você que você não gosta? Se sim, como se sente? Qual sua reação?
10. Você já agrediu alguém verbal ou fisicamente? Se sim, como foi?
11. Para você, a escola trata o bullying com as medidas que são necessárias?
12. Seus professores realizam diálogos sobre o bullying?
13. Você já participou de alguma atividade promovida pela escola tratando do bullying?
14. O que você acha que deve ser feito para prevenir e enfrentar situações de violência entre estudantes?