

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CATHARINA SILVA ROCHA PONTES

A CONSTRUÇÃO DA PAZ POSITIVA NO BRASIL:

Percepções da juventude sobre a violência estrutural na educação

João Pessoa - PB

Outubro de 2023

Catharina Silva Rocha Pontes

A CONSTRUÇÃO DA PAZ POSITIVA NO BRASIL:

Percepções da juventude sobre a violência estrutural na educação

Trabalho de conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Graduação em Relações Internacionais do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alan Shaikhzadeh
Vahdat Ferreira

JOÃO PESSOA

2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P814c Pontes, Catharina Silva Rocha.

A construção da paz positiva no Brasil: Percepções da juventude sobre a violência estrutural na educação / Catharina Silva Rocha Pontes. - João Pessoa, 2023.

39 f. : il.

Orientação: Marcos Alan Shaikhzadeh Vahdat Ferreira.
TCC (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Educação. 2. Paz Positiva. 3. Juventude. 4. Educação para paz. 5. Violência estrutural. I. Ferreira, Marcos Alan Shaikhzadeh Vahdat. II. Título.

UFPB/CCSA

CDU 327

CATHARINA SILVA ROCHA PONTES

A CONSTRUÇÃO DA PAZ POSITIVA NO BRASIL:

Percepções da juventude sobre a violência estrutural na educação .

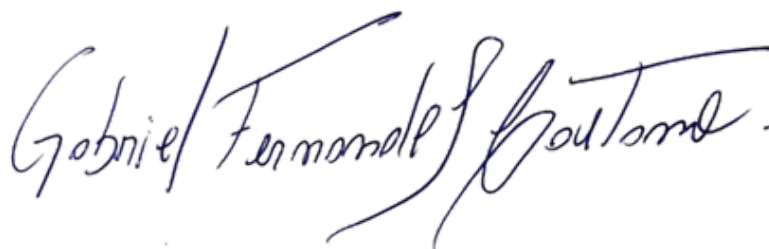
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Relações Internacionais do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Relações Internacionais.

Aprovado em: 31 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Marcos Alan Shaikhzadeh Vahdat Ferreira', with a long horizontal stroke extending to the right.

Prof. Dr. Marcos Alan Shaikhzadeh Vahdat Ferreira
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Me. Gabriel Fernandes Caetano
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio)



Dra. Roberta Holanda Maschietto
Programa San Tiago Dantas (UNESP/UNICAMP/PUC-SP)

À minha mãe, Andréa Márcia, ao meu pai, Antônio Aníbal, e ao meu irmão Victinho, minhas maiores inspirações e por serem o motivo de eu estar onde estou e ser quem eu sou.

Nunca pensei que a parte mais difícil de escrever do meu TCC fosse ser os agradecimentos, não por não ter gratidão a nada, mas por ter a serenidade de ser grata por cada passo dado no meu processo. Começarei pelo óbvio, agradecendo a Deus por ter me acompanhado por todo o caminho e não ter permitido que eu desistisse em nenhum obstáculo (“Deus provê, Deus proverá”).

Em seguida, agradeço à minha família. À minha mãe, obrigada por ser minha paz e minha força, sei que você me seguiu com todos seus pensamentos e me colocou em todas suas orações. Você é a mulher mais incrível que eu conheço e admiro. Amo livros, pois você também os ama e me ensinou a ler. Amo dançar, pois você me ensinou os meus primeiros passos. Principalmente, mãe, amo ensinar e dar aulas, pois você foi minha primeira professora e minha primeira inspiração, espero poder seguir sua carreira com louvor e te orgulhar muito.

Ao meu pai, obrigada por me ensinar o que é determinação e cuidado. Seus ensinamentos diários me ensinaram mais do que qualquer livro poderia. Você é meu herói, meu modelo. Aprendi contigo sobre as coisas importantes: família, amar ao próximo e seguir seus sonhos. Obrigada por me permitir seguir meus sonhos, mesmo que isso significasse deixar sua garotinha se mudar para longe. Obrigada por zelar por mim e comemorar todas minhas conquistas, elas também são suas, te dedico todas elas.

Ao meu irmão, Victor, obrigada por me mostrar o verdadeiro sentido da vida: a alegria de estar viva e sorrir a cada dia e a cada momento, seja ele bom ou ruim. Você me ensinou o que é ser forte e perseverante, que desistir nunca é uma opção e que você pode sempre ligar para casa e pedir um apoio. Obrigada por ser quem você é, eu me orgulho muito e saiba que você tem o maior coração do mundo, e que sua irmãzinha te ama muito.

Agradeço também aos meus avós maternos, Ilca Silva (*in memoriam*) e Hed Silva (*in memoriam*) e ao meu avô paterno, Vô Pontes (*in memoriam*) pelas pessoas maravilhosas que vocês foram e pela força que tiveram a vida toda, queria muito que vocês pudessem estar aqui para ver a conclusão dessa fase da minha vida que vocês apoiaram e sonharam tanto, sei que se orgulham muito de mim. À minha avó Ivagna, vizinha, obrigada por todos os abraços e carinhos, além do colo que você sempre me dá, vou levar mais uma foto de formatura para sua coleção, viu? nem se preocupe. Te amo, vovó.

Aos meus amigos, primeiramente gostaria de agradecer aos mais (fisicamente) distantes. Aos meus amigos de Fortaleza: Jo, Lavor, George, Gabi, Guria, Wendy, Vanessa, Clara, Elisio, Fernanda, Nenis, Caio e Natália. Obrigada por sempre me receberem em casa como se eu não passasse seis meses longe de vocês e por me mostrarem como as amizades podem ser um lar. Vocês me viram terminar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tenho o prazer de ter vocês aqui quando me formei no Ensino Superior, amo vocês. Às minhas três amizades mais longas e minhas irmãs de outras mães - Bela, Marjorie e Larissa - agradeço por todos os momentos que tivemos juntas e que mesmo longe, torço pelo sucesso de vocês, vocês me mostram que amizade não tem CEP, nem data de validade, são 10 anos e contando, amo vocês.

Ao passar aos meus amigos paraibanos, sou incapaz de começar por outra pessoa além da minha melhor amiga e vizinha, Maria Luiza (minha Júlia), obrigada por simplesmente existir, minha faculdade e minha vida não seriam a mesma sem você, te admiro e amo você, sempre eu por você e você por mim (qualquer coisa, pegue sua chave da minha casa e venha, você é família). Aos amigos que a simulação me trouxe - Yasmin, Marcos, Dani, Brenda, Lara, Malu, Johnny, Yohan e Bobby (pode ser chamado de Luiz Antônio) - vocês tornaram a vida mais leve e o estresse mais divertido de lidar, obrigada pelo apoio e por abrirem as portinhas dos corações de vocês para mim. Deixo aqui registrado também registrado minha eterna gratidão à Rapha, obrigada por cuidar de mim quando eu mais precisei e por me motivar a ser sempre melhor do que eu achei que poderia.

Por fim, meus agradecimentos chegam à minha amada UFPB. Aos meus internacionalistas preferidos - Mavi, Lara, Berg e Ulisses -, só tenho a dizer que vencemos e vencemos (quase) juntos. Vocês vão ser profissionais incríveis e podem aguardar a ligação para palestrar nas minhas aulas. Obrigada pela parceria, pelas fofocas e pelos litros de café que dividimos, vocês são mais que especiais, tenham certeza disso. Agradeço também os amigos ao longo do curso: Aira, Jordana, Pedro e Jeff. Ao meu querido GEPERI, deixo meu carinho por permitir que eu me encontrasse no curso e pesquisasse o que eu amo, além de trazer inúmeras pessoas especiais para minha vida, principalmente Aretha, Mariana, Vicente e Maria Luiza.

Agradeço aos professores do DRI, que muitas vezes fizeram milagres com o pouco que tinham, mas sempre com dedicação sobrando, espero dividir o departamento com vocês um dia. Destaco aqui dois professores fundamentais na minha formação: Lucas Milanez e

Marcos Alan. Ao professor Lucas, queria agradecer não só por impedir que eu trancasse o curso - suas aulas de EBC me lembraram o motivo que eu escolhi cursar RI - e também pelos dois anos que fui sua monitora, pois eles me deram certeza da carreira que quero seguir. Obrigada também pela sua ajuda na revisão da minha pesquisa (e de sua esposa, Karla, pelo apoio à minha pesquisa de campo). Ao professor Marcos Alan, obrigada pela primeira oportunidade que tive no curso, ela mudou minha vida, nunca vou conseguir demonstrar gratidão o suficiente por isso, espero que meu trabalho deixe o senhor orgulhoso.

Agradeço à professora Roberta e ao professor Gabriel por aceitarem ser parte de um momento tão grandioso na minha vida com um papel tão essencial na minha formação. Fico feliz de ter conhecido ambos no V EBEP, nos encontraremos de novo!

Finalmente, agradeço à Catharina de 17 anos, que teve a coragem de se mudar sozinha para outro estado, somente com uma coisa em mente: seguir seu sonho. Você é forte, você é grande, me orgulho muito de quem você é e de onde você me permitiu chegar, prometo que ainda vou muito mais longe. Esse foi só o primeiro passo.

“Pensamentos felizes fazem a gente voar.”

Peter Pan

A CONSTRUÇÃO DA PAZ POSITIVA NO BRASIL: Percepções da juventude sobre a violência estrutural na educação

RESUMO

O presente artigo tem como base os estudos de paz e educação para paz, com o objetivo de compreender as necessidades do processo de construção da paz positiva na educação, a partir da visão dos jovens afetados pela violência estrutural. O presente artigo tem como base os estudos de paz e educação para paz, com o objetivo de compreender as necessidades do processo de construção da paz positiva na educação, a partir da visão dos jovens afetados pela violência estrutural. No contexto brasileiro contemporâneo, a educação nacional pode ser classificada como elitista, em que a separação dualista de ensino – privado ou público – atua como um divisor de águas na classificação social que define a qualidade de formação do indivíduo. Ao ser conectada ao processo de formação socioeconômico brasileiro, observa-se a origem dos impedimentos de um estudo de qualidade para a parcela mais marginalizada da juventude do país. Nesse contexto, é necessário que haja uma reflexão acerca do desenvolvimento do sistema educacional, concomitantemente à uma análise dos impactos na juventude contemporânea, a fim de compreender os pontos de ação mais relevantes para a construção da paz. Para isso, foi realizado um estudo de caso sobre a visão da juventude em relação à violência estrutural, através de um questionário aplicado em uma escola pública da cidade de Bayeux, Paraíba, alinhadas ao projeto financiado pelo British Academy, "Rethinking Cultural Interventions in Urban Youth Violence in Brazil and the UK".

Palavras-Chaves: Educação; Paz Positiva; Juventude; Educação para paz; Violência Estrutural.

POSITIVE PEACEBUILDING IN BRAZIL: Youth perceptions on structural violence in education

ABSTRACT

This article is based on peace studies and peace education, with the aim of understanding the needs of the positive peace-building process in education, from the point of view of young people affected by structural violence. This article is based on peace studies and peace education, with the aim of understanding the needs of the positive peace-building process in education, from the point of view of young people affected by structural violence. In the contemporary Brazilian context, national education can be classified as elitist, in which the dualistic separation of education - private or public - acts as a watershed in the social classification that defines the quality of an individual's education. When connected to the Brazilian socio-economic formation process, one can see the origin of the impediments to quality study for the most marginalized portion of the country's youth. In this context, it is necessary to reflect on the development of the educational system, together with an analysis of the impacts on contemporary youth, in order to understand the most relevant points of action for building peace. To this end, a case study was carried out on the views of young people in relation to structural violence, using a questionnaire applied in a public school in the city of Bayeux, Paraíba, in line with the project funded by the British Academy, "Rethinking Cultural Interventions in Urban Youth Violence in Brazil and the UK".

Keywords: Education; Positive Peace; Youth; Peace Education; Structural Violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras relacionadas à paz

Figura 2 - Nuvem de palavras relacionadas à violência

Figura 3- Nuvem de palavras relacionadas à violência

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos que responderam a pesquisa por gênero, idade e série

Gráfico 2 - Respostas da pergunta “você acredita que a educação leva a paz?”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. METODOLOGIA.....	16
3. OS ESTUDOS PARA PAZ E SEUS CONCEITOS ELEMENTARES.....	18
4. EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PERPETUAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL..	20
5. A EDUCAÇÃO PARA PAZ.....	25
6. PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	29
7. CONCLUSÃO.....	35
8. REFERÊNCIAS.....	37
9. ANEXO 1.....	40

1. INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro contemporâneo, o acesso à educação nacional pode ser classificado como elitista, em que a separação dualista de ensino – privado ou público – atua como uma divisora de águas na classificação social que define a qualidade de formação do indivíduo. Tal divisão reflete o processo de formação socioeconômica do Brasil, em que a diferenciação de classes acompanha o desenvolvimento histórico do país. Nesse contexto, o acesso à educação se daria, inicialmente, à elite que poderia arcar com os custos de professores (Souza, 2018).

Posteriormente, ocorreram tentativas de ampliar a participação escolar das classes mais pobres, através da introdução e expansão no número de escolas públicas, contudo a maioria continuou com alcance limitado de vagas ou propostas ineficazes para atingir parte significativa da população. Todavia, a dificuldade de acesso ao aprendizado para a parcela marginalizada da população não é limitada somente pela pequena quantidade de escolas e professores. Fatores econômicos geram impedimentos acentuados ao passo que crianças e jovens brasileiros deixam de estudar para trabalhar e auxiliar financeiramente sua família. Somado a isso, as condições de aprendizado em muitas escolas é afetada pela falta de recursos e a falta de incentivo para que os alunos deem continuidade aos estudos após aprenderem a ler e escrever. A compreensão da importância dos estudos nas condições vivenciadas é facilmente apagada diante dos problemas que os jovens marginalizados enfrentam diante de sua realidade cotidiana.

Nesse contexto, o conceito de violência estrutural é tida como uma forma de violência indireta (Galtung, 1969), normalmente com pouca visibilidade nas pautas governamentais, justamente por ter suas raízes na distribuição desigual de poder e recursos entre os indivíduos e comunidades. Esse tipo de violência impossibilita a construção da paz positiva no contexto brasileiro, ao passo que engloba a pobreza, a exploração e a marginalização que, como apresentado anteriormente, foram pontos intrínsecos ao processo de formação do país.

Assim, a falta de visibilidade política e midiática é inerente ao cotidiano de uma parcela marginalizada da população, uma vez que a "violência estrutural" é enraizada no cotidiano do país. Tal fato, muitas vezes, impede a superação desses problemas, em razão da normalização das situações de risco dessa população mais pobre do país. Ademais, embora a literatura de Estudos Para Paz tenha crescido, poucos estudos abordam o posicionamento dos jovens acerca da violência e da paz (Maschietto et al, 2022), demonstrando a necessidade de

explorar tal participação do processo de construção de paz. O presente estudo dá continuidade às reflexões produzidas por Maschietto et al (2022), tendo em vista que possui, além do tema, a área similar de alcance da juventude e a demanda de uma maior visibilidade das problemáticas cotidianas no meio escolar local.

Diante disso, há necessidade de desenvolvimento de alternativas que permitam que haja a transformação do meio social mais afetado pelas condições de violência estrutural – no caso, as periferias marginalizadas. Nessa busca, inúmeras formas com diferentes alcances podem ser englobadas através de políticas públicas, como políticas de redistribuição de renda ou de combate à fome, mas nenhuma delas traz um caráter tão permanente quanto o investimento na Educação Brasileira. Por conta disso, o trabalho objetiva analisar as formas de supera da violência estrutural da educação para a construção da paz positiva no Brasil, a partir de um estudo de caso da juventude marginalizada pelo sistema educacional brasileiro. Para isso foi feito um levantamento da literatura que interconecta Estudos de Paz, Educação, violência estrutural e exclusão histórico-social no Brasil, além da realização da coleta de dados sobre como a formação da violência estrutural influenciou a precariedade educacional nacional. Por fim, no que diz respeito à pesquisa de campo, foi analisada a visão de uma parcela da juventude na condução de possíveis formas de superação da situação vigente e da construção da paz positiva

A janela de oportunidade apresentada por essa medida é de longo prazo, tendo em vista que a agência se daria na infância e na juventude dos indivíduos, fase da vida em que ocorre o desenvolvimento dos mesmos, com maior chance de impacto nas suas realidades sociais. Para isso, é fundamental que haja a participação dos jovens, a fim de criar agentes interessados em construir um ambiente pacífico, em que a construção da paz positiva permita que o conhecimento dos jovens acerca dos problemas de seu cotidiano se engajem em transformá-los. Em suma, a questão colocada é **como superar a violência estrutural no sistema educacional brasileiro e construir uma paz positiva, a partir da visão da juventude marginalizada por esse mesmo sistema?**

Dessa forma, o presente estudo inicia-se com três seções de levantamentos bibliográficos que irão trabalhar, respectivamente, os estudos para paz, o processo de formação do sistema educacional e sua relação com o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, e por fim, a educação para paz, de forma unificar os tópicos anteriores. Em seguida, será feita uma análise de um levantamento de dados realizado através de uma pesquisa de

campo feita pela autora, na cidade de Bayeux, Paraíba. Por último, uma breve conclusão que reúne os resultados e compreensões feitas a partir das etapas da pesquisa.

2. METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos supracitados para esse artigo, o método de análise tido como mais adequado para o desenvolvimento desta pesquisa foi a abordagem qualitativa, em que foram utilizados dados quantitativos para ilustrar as conclusões do presente artigo. Isso se deu em razão, por um lado, do embasamento teórico ter requisitado uma revisão sistemática multifatorial da literatura envolvida nos estudos de paz e educação, e, por outro lado, do estudo de caso ter requerido uma análise com teor qualitativo dos dados obtidos, para uma melhor conclusão acerca dos resultados.

Dessa forma, a primeira parte da pesquisa trata-se de uma revisão sistemática da literatura, buscando mapear o estado da arte do campo de estudos de paz e educação, a fim de levantar conceitos para embasar a hipótese levantada e direcionar a pesquisa de campo. Para isso, foi utilizado o método overview, a fim de sintetizar pesquisas já feitas sobre o assunto, utilizando palavras-chaves previamente definidas nas bases de dados Web of Science, Scielo, Capes e Google Acadêmico. A partir dos textos levantados, foi feito um refinamento das pesquisas que se encaixam ao objeto de pesquisa e seu recorte, classificando-os em pastas referentes a cada seção do texto final. Essa fase é de suma importância, em face de se tratar de uma pergunta de pesquisa multifatorial, exigindo uma pesquisa multifacetada para abarcar de maneira ampla as minúcias de cada área.

Em seguida, no que diz respeito à análise quanti e o estudo de caso, foi conduzido um questionário em uma escola pública na cidade de Bayeux, localizada na região metropolitana de João Pessoa, como parte do projeto "Rethinking Cultural Interventions in Urban Youth Violence in Brazil and the UK", coordenado no Brasil pelo orientador do artigo¹. A pesquisa visou examinar as percepções de um grupo comumente marginalizado e atingido – a juventude – pela violência estrutural no Brasil e como isso afeta sua visão do que é paz.

A atividade proposta consistiu em conduzir grupos mistos nas turmas de diferentes anos do Ensino Médio, composta de uma apresentação oral e uma atividade escrita,

¹ [British Academy - Grant #UNFSF/100005] Rethinking Cultural Interventions in Urban Youth Violence in Brazil and the UK. Este projeto reúne acadêmicos e ativistas do Brasil e do Reino Unido para discutir algumas das intervenções que foram tentadas no passado ou que estão em andamento no presente, a fim de avaliar sua eficácia por meio do diálogo. São examinadas intervenções culturais, como teatro, performance de palhaços e arte pública, que podem influenciar e melhorar situações de violência urbana entre crianças e jovens no Brasil e no Reino Unido. Coordenadores: Marcos Alan Shaikhzadeh Vahdat Ferreira, Ross Forman (Univ. Warwick) e Mark Lewis (University of Arts - London).

- a) Apresentação e exposição oral sobre a área de Relações Internacionais e sobre os conceitos de violência e paz para os Estudos de Paz, seguida da organização da atividade e uma breve explicação sobre os procedimentos e a anonimidade da participação e utilização de dados . Tempo estimado: 15 minutos.
- b) Os participantes preencheram os dados básicos (sexo, idade e ano escolar) e responderam as perguntas relacionadas à pesquisa do questionário (anexo 1). Tempo estimado: 15 minutos.
- c) Os participantes são convidados a tirarem dúvidas acerca do tema e compartilhar alguma experiência pessoal vivenciada ou observada. Tempo estimado: 10 minutos.
- d) Agradecimentos e finalização. Tempo estimado: 5 minutos.

Posteriormente à coleta dos dados, foi utilizado o excel para organização das informações obtidas nas questões mais objetivas (questões 2, 3, 4, 5 e 7 do anexo 1). As tabelas permitiram uma melhor visualização e uma análise mais direcionada, uma vez que houve a categorização dos participantes. Em relação à questão 5, as palavras foram organizadas pela frequência que os participantes as apontaram. Para a utilização dos dados, as questões 2, 3 e 4 foram agrupadas em uma tabela única, que permite melhor percepção do grupo focal a ser trabalhado, feita através das próprias ferramentas do Excel.

A questão 4 foi dividida em três categorias distintas, relativas aos termos “paz”, “violência” e “educação”, para a análise, foram elaboradas nuvens de palavras. Tais nuvens apresentam as palavras de acordo com a regularidade que foram apresentadas, ou seja, as palavras mais utilizadas para descrever os termos aparecem em fontes maiores, ficando em evidência; enquanto as menos frequentes aparecem em tamanho menor. Isso permite compreender a percepção predominante do grupo focal acerca do assunto questionado. Por fim, a questão 7 foi analisada através de um gráfico “pizza” que permite a visualização comparativa entre a resposta dos alunos. As demais questões do anexo 1 foram arquivadas para análise posterior.

Ressalta-se que a autora conduziu sua pesquisa de acordo com os princípios éticos detalhados por associações e tratados profissionais, além da Declaração de Helsinki da Associação Médica Mundial e do código de ética da Associação Internacional de Sociologia. Seguimos também os pressupostos de orientação da Resolução do CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Por fim, o projeto obteve aprovação ética do British Academy, via projeto de número #UNFSF/100005.

3. OS ESTUDOS PARA PAZ E SEUS CONCEITOS ELEMENTARES

A área de Estudos para paz (EPP) abrange uma perspectiva multidisciplinar e uma ampla gama de temáticas vinculadas ao seu enfoque principal: o estudo da violência (Ferreira *et al*, 2019). Tal campo teve sua consolidação por volta da década de 1950, como uma consequência das reflexões acerca das Guerras Mundiais e da Guerra Fria em curso, principalmente nos Estados Unidos e na Europa (Ferreira *et al*, 2019; Ferreira, 2019). Todavia, sua expansão para o continente sul-americano ganha força posteriormente, consolidando-se no Brasil em consonância com o aumento dos cursos de Relações Internacionais (RI) no país na década de 1990 (Ferreira *et al*, 2019).

A partir do estudo da violência e da paz, desenvolve-se uma análise de suas diversas formas de incidir em um conflito e uma busca por meios de atenuar seu impacto nas realidades cotidianas de uma dada sociedade, sendo baseado fundamentalmente em autores do norte global (Ferreira *et al*, 2019). Nessa circunstância, a agenda multifacetária da disciplina permite evidenciar diversos problemas existentes no contexto social brasileiro - tal como a desigualdade econômica ou a alta taxa de homicídios - em que existe a ausência de guerra, mas que a paz plena também não é tida como plena. Assim, autores do campo de EPP ganharam relevância para a análise dos dados contraditórios acerca do cenário brasileiro.

Para Johan Galtung (1964), pioneiro no campo de estudo, a violência pode ser tida como direta, cultural ou indireta. A primeira forma ocorre quando há a violação da integridade de uma pessoa ou de um grupo, em que há um sujeito executor que cause avarias físicas ao receptor da violência (Galtung, Johan; 1969), ocorrendo certa “pessoalidade”. Ao tratar da segunda forma de supracitada, o Galtung define a violência cultural como aquela que se utiliza da cultura de determinado povo para justificar determinada ação agressiva, física ou não.

Finalmente, ao tratar da violência indireta, o autor também a trata como “violência estrutural”, justamente por ela ser vinculada ao contexto em que o indivíduo receptor vive e dispõe de suas relações interpessoais. Nesses casos, a violência ocorre de forma velada, em que o “estrago” ocorre de forma impessoal e não intencional, normalmente de forma lenta e gradual, porém constante (Galtung, 1990). Geralmente, essas situações são notadas em análises vinculadas à desigualdade social dentro de uma comunidade, em que, mesmo com a ausência de uma guerra ou conflitos diretos, a população é assolada com problemas relacionados à falta de qualidade de vida, à insegurança alimentar, baixa escolaridade etc.

Paralelamente a isso, Galtung (1964) também apresenta a paz em duas perspectivas ligadas a essas formas de violência: a paz negativa e a paz positiva. A primeira diz respeito à

ausência de violência direta afetando os indivíduos, enquanto a segunda aprofunda as questões conectadas à dignidade humana de uma população, uma vez que trata da busca por superar as disfunções advindas da violência estrutural. Dessa maneira, as mazelas vivenciadas, e enraizadas a partir de um contexto histórico, geram um impasse entre a necessidade de haver uma mudança nos ciclos de subdesenvolvimento e assolamento dessas realidades, e por onde tal agência deveria ter seu início: própria população ou pela atuação governamental.

Nesse contexto, observa-se que os Estudos para Paz, apesar de ser uma área recente nas ciências sociais, têm contribuído para questões de políticas públicas internacionais ou relacionadas a conflitos existentes (Ferreira, 2019) e a operações de busca pela paz positiva. Diante disso, sua agenda ampla oferece não somente a diversificação de visões para gerenciar as problemáticas e permitir o desenvolvimento de alternativas para a transformação do meio social mais afetado pela violência estrutural, mas também fornece uma janela de oportunidade para compreender e incidir rumo a uma mudança concreta no cenário de marginalização.

Nessa perspectiva, John P. Lederach (2011), apresenta em sua obra a ideia de “Imaginação moral” como a “capacidade de imaginar algo, apoiado nos desafios do mundo real, porém capaz de fazer nascer aquilo que ainda não existe” (2011, n.p), ou seja, acreditar na possibilidade de mudança em situações desesperançosas entranhadas na violência. Para esse autor, o primeiro passo para se superar uma situação de crise, seria imaginar e crer na possibilidade de quebrar esses ciclos hostis. Dessa forma, no presente artigo, a imaginação moral é colocada como uma etapa inicial do processo de construção da paz positiva, almejando possibilitar um ideário de superação das condições históricas que geram e perpetuam a condição de violência estrutural brasileira.

Ressalta-se que a construção da paz positiva no Brasil deve ser realizada de forma cuidadosa, devido à complexidade observada na origem da violência do Brasil (Maschietto et al, 2022), que frequentemente tendia à opressão de camadas mais pobres. Logo, é necessário que a imaginação moral demandada para a transformação da violência no Brasil seja direcionada à superação dessa herança histórica, trazendo para o processo de mudança as problemáticas da realidade cotidiana da população em questão, levantadas pelos próprios afetados. Isso permite que os jovens se engajem nas atividades de construção da paz como agentes relevantes e com impacto direto.

A partir disso, é válido ressaltar que a paz possui um significado de constante evolução (Ferreira, 2019) que irá relacionar a crença e a ação na construção da paz em um

ciclo de participação que envolve diferentes atores em diferentes níveis e alcances, tendo o mesmo objetivo final: a construção de uma paz positiva plena no cenário nacional.

4. EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PERPETUAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

Ao analisar a educação brasileira, é inegável a existência de uma violência estrutural enraizada no sistema educacional nacional. O processo de consolidação do ensino no Brasil é vinculado ao desenvolvimento socioeconômico nacional, uma vez que o mesmo foi amplamente moldado por condições externas e por diferenciação de uma elite – que possuiria amplo acesso à educação – e uma periferia, que teria acesso limitado ao aprendizado. Assim, sendo a formação histórica do Brasil amplamente moldada pela influência da dominação externa direta, através da colonização da metrópole portuguesa, e indireta, que pode ser exemplificada pela atuação inglesa no âmbito econômico durante o período colonial, tais traços se refletiram na educação nacional.

No que diz respeito à trajetória do nosso sistema educacional, é possível observar, então, que na mesma forma que a dominação externa foi enraizada nas Relações Internacionais do Brasil do período colonial e perpetuada nas relações sociais, o ensino também foi constituído como a dominação das classes mais pobres pela elite nacional. Assim, os traços coloniais aparecem no fato de que o acesso à educação ter sido inicialmente limitada à elite brasileira, geralmente advinda da Europa, e que possuía condições financeiras de trazer tutores e professores de seus países para ensinar suas crianças (Souza, 2018).

É válido ressaltar que, durante o período de colonização existiam escolas públicas de qualidade – implementadas pela Companhia de Jesus e conduzidas pelos próprios jesuítas –, todavia, tais centros educacionais visavam, inicialmente, a doutrinação indígena através da catequese e, posteriormente, voltaram-se para a educação dos filhos dos colonizadores. Assim, a educação jesuítica transformou-se em uma atividade restrita, frequentada apenas por crianças ricas e nobres, inaugurando a divisão dualista de ensino: por um lado elitista e completa, por outro, excludente e limitada (Ferreira Jr., 2010, Apud Souza, 2018).

Ademais, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, foram inauguradas as aulas régias voltadas para a pequena elite agrária, almejando a manutenção da hegemonia política da família. De certa forma, a educação nesse período era irreverentemente uma ferramenta de dominação, pois, como bem descrito por Edmundo F. Dias ao estudar Gramsci: "a hegemonia é a capacidade de uma classe de subordinar/coordenar classes aliadas ou inimigas" (Dias, 1996, p. 9).

A partir disso, inicia-se uma sucessão de tentativas de criar políticas educacionais para aparentar uma democratização de ensino, ao mesmo tempo que mascara a dominação imposta. Entretanto, todas elas foram acompanhadas de empecilhos que cada vez mais dificultavam o acesso ao aprendizado. Podemos exemplificar isso de várias formas, como a outorgação da 1ª lei educacional do país, em 1827, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras e adotava o ensino mútuo como metodologia de ensino - além de um ensino primário gratuito e obrigatório em todo território nacional (Souza, 2018). Todavia, a fragmentação política contribuiu para que os poucos recursos fossem divididos e menos aproveitados, uma vez que o Ato Adicional de 1834 determinava a autonomia de organização em cada província (Castanha, 2006), definindo, então, que o orçamento para criação de centros educacionais e escolas deveria partir das próprias províncias, vinculando a efetivação do projeto escolar vinculada à realidade econômica de cada região (Castanha, 2006).

Logo, a diferenciação de ensino expandiu para uma questão regional, na qual as unidades federativas marginalizadas tinham ainda menos acesso às escolas de qualidade, acumulando a dificuldade dos jovens de pertencerem a classes subalternas com a realidade de morarem em um estado economicamente desfavorecido. A solução encontrada pela elite para a precariedade das escolas públicas regionais foi a transferência de seus filhos para instituições de ensino particulares, deixando, assim, crianças mais pobres à mercê da ineficiência estatal, já que a educação pública foi deixada ao abandono (Souza, 2018; Castanha, 2006). Por consequência, a evolução da educação nacional ocorreu de forma lenta e gradual, nem sempre acompanhada de qualidade na formação dos jovens brasileiros, mesmo com a Proclamação da República, em 1889, e a proliferação das ideias democráticas.

Durante a primeira fase republicana brasileira, é notável a influência direta da Primeira e da Segunda Guerra Mundial no setor econômico e produtor brasileiro, pois a industrialização se deu de forma inevitável, como meio de superação da crise internacional a partir do desenvolvimento de produtos no meio interno (Souza, 2018). Com a maquinaria trazida e amplamente aplicada nos setores industriais, fez-se necessária a modificação do ensino básico do país, para que os trabalhadores operários pudessem se adequar ao novo sistema de produção. Somado a isso, ocorreu a criação do Ministério da Educação em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao governo. Esses fatores, reforçados pelas Constituições de 1934 e 1937, levaram o Ministro da Educação vigente no período, Gustavo Capanema, a reestruturar o sistema educacional brasileiro, desenvolvendo o Ensino

Secundário e Técnico, evidenciando sua diferença em relação ao Ensino Superior (Brasil, 2023).

Isso pode ser analisado como uma forma de democratização do aprendizado a partir de sua extensão às classes subalternas. Mas para um país que alcançou taxas de 40% de analfabetismo nos anos 60 (Bittar, 2012, Apud Souza, 2018), tal reforma simplesmente serviu como forma de adequação do operário aos meios de produção vigentes, predeterminando o lugar desses indivíduos em uma sociedade dominada pelos interesses de sua elite, uma vez que tais cursos técnicos não possuíam uma equivalência universitária. Como definido por Dias (1996):

Busca-se "fabricar" o trabalhador capaz de novas e importantes capacidades de decidir, quando necessário, dentro de um limitado campo de opções, já previsto por uma tecnologia (relação de poder) que lhe é externa e que o domina (Dias, p. 21).

De certa maneira, é possível observar tais ocorrências como uma das mazelas advindas da colonização portuguesa e do processo de colonialidade proveniente da expansão capitalista. Como apontado por Paulo Freire, em sua obra "Educação e atualidade brasileira" (1959), a falta de democracia sempre esteve presente no cotidiano brasileiro, pois tudo sempre foi imposto de cima para baixo, dos colonizadores para os colonizados, assim como a limitação do conhecimento é imposta pelas elites para os subalternos

Posteriormente, ocorreram tentativas de ampliar a participação escolar das classes mais pobres, através da expansão no número de escolas, contudo a maioria continuou com alcance limitado de vagas ou propostas ineficazes para atingir parte significativa da população. Todavia, a dificuldade de acesso ao aprendizado não é limitada somente pela pequena quantidade de escolas e professores. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) aponta que a maior porcentagem de abandono escolar ocorreu, em 2022, a partir da faixa etária 16 anos de idade, chegando a 19,3% (IBGE, 2022). Como a própria pesquisa aponta, fatores econômicos, normalmente relacionados à baixa renda familiar e à desigualdade social vivenciada, geram impedimentos acentuados ao passo que crianças e jovens brasileiros deixam de estudar para trabalhar e auxiliar financeiramente sua família, o que fez com a taxa de abandono escolar relacionada à necessidade de trabalhar chegasse a 40,2% dos casos de saída precoce da escola (IBGE, 2022). Isso, em muitos casos, perpetua a subalternidade do indivíduo na estrutura estatal, tendo em vista que a falta de instrução acadêmica afeta diretamente as possibilidades de mudança da realidade vivenciada e, como dito popularmente, das chances de "subir de vida".

Atualmente, a reprodução da dominação externa em relação ao Brasil – perpetuada internacionalmente pela evolução capitalista e pela dificuldade de adquirir uma incorporação independente no espaço econômico, cultural e político mundial (Fernandes, 1975, p. 11) – é percebida, internamente, nas relações entre as próprias classes do país, uma vez que, como apontado por Souza (2018), o sistema educacional tende a reproduzir tais contatos. Para além disso, é válido destacar que o custo do ensino privado é elevado, o que dificulta ainda mais o acesso das camadas mais pobres da população, mesmo que ela busque uma maior qualidade de aprendizado, é impedida financeiramente pelo mercado competitivo educacional (Souza, 2018). Dessa maneira, as reformas e avanços do sistema educacional público podem ser enquadradas na perspectiva de Edmundo Fernandes Dias (1996), de que se deve ensinar apenas as capacidades requisitadas, quando for necessário, para garantir a permanência de uma relação de poder, em que a elite limitaria o conhecimento adquirido pelas demais classes.

Subsequentemente, a precariedade dos ambientes escolares, construídos de forma desleixada para atender a crescente demanda de estudantes – consequência da obrigatoriedade escolar, dessa vez fiscalizada – aliada a um orçamento pequeno em relação às necessidades do setor, resultou na inconsistência do ensino. Desse modo, a expansão da escolaridade brasileira ocorreu, de fato, mas não foi acompanhada pela qualidade de ensino necessária para que uma mudança estrutural fosse concretizada. O que, de forma alguma, foi um problema para a elite, resguardada pelas escolas de ensino privado.

Ressalta-se então, a diferença do processo de formação das classes mais pobres em relação às elites, pois a primeira possui a trajetória de estudo marcada por impedimentos cada vez maiores, enquanto a segunda é amplamente incentivada a dar continuidade à sua formação educacional. As facilidades não são meras coincidências, e sim consequência da falta de democratização do ensino brasileiro, vinculada à necessidade de reafirmação de poder da dominação das classes mais ricas da sociedade. Assim, a marginalização da parcela mais pobre da sociedade tem como base um processo de formação socioeconômico estruturalmente excludente, em que os problemas de sua realidade cotidiana – incluindo o acesso à educação de qualidade – são amplamente ignorados, constatando a existência de uma violência estrutural no cenário analisado.

Esse contexto é ressaltado pela maneira que a intensificação da desigualdade social brasileira ocorreu, proporcionada pela crise sanitária do Coronavírus (Covid-19), apenas evidenciou o abismo educacional existente entre as classes sociais. Isso ocorreu pois, enquanto a elite facilmente dispôs meios para adaptação ao Ensino à Distância (EAD),

milhares de jovens mais pobres não possuíam acesso imediato ou, em diversos casos, acesso algum (INESC, 2021). Somado à essa falta de acessibilidade, a ausência e a evasão escolar, entre jovens, praticamente dobraram entre 2019 e 2020 (CENPEC, 2021), já que, concomitantemente à pandemia, as taxas de desemprego cresceram e a quantidade de trabalhos informais diminuiu, assim, nesse contexto, milhares de pais ficaram desamparados e recorrem ao auxílio da mão de obra de seus filhos para ajudar na sobrevivência familiar, levando os mesmos à evasão escolar.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em abril de 2021, publicou um estudo denominado “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre o impacto da pandemia da COVID-19 na Educação”, que confirma o aumento da evasão escolar no final de 2020, em que aproximadamente 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola. Além disso, a pesquisa alerta que as diferenças regionais quanto à frequência escolar, em que as áreas urbanas tendem a ter maior porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola. As regiões menos favorecidas do país também possuem maior taxa de ausência escolar, em que o estudo declara que não é uma coincidência, mas sim um fato que, como relatado acima, pode ser uma consequência direta do Ato Constitucional de 1934, demonstrando a permanência de um ciclo de violência indireta e estrutural originado do processo histórico de formação educacional brasileiro, que, como já declarado: é excludente e marginalizador.

Na conjuntura do Brasil contemporâneo, observa-se a diversidade de realidades vivenciadas pela juventude do país, contudo, as violações de direitos - que deveriam ser previamente garantidos - ocorrem principalmente entre “os mais jovens, os mais pobres e os mais negros” (Adorno apud Anunciação et al, 2020). Todavia, Maschietto (2022) aponta que os jovens é um grupo que constantemente é tido como “passivo cujos direitos devem ser protegidos”, uma vez que não possuem idade suficiente para influenciar nas agendas (Maschietto et al, 2022). Tal contradição indica a lacuna que é esperado em relação à parcela jovem brasileira e a realidade concreta vivenciada. Ou seja, embora os jovens sejam amplamente afetados pela violência e sejam foco de grande parte das práticas de construção de paz (Maschietto et al, 2022), os menos não estão envolvidos no processo de mudança. Isso gera uma descontinuidade no processo de superação da violência pois não alinha o cenário teórico e as políticas públicas com a realidade.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a contribuição da juventude seja introduzida nas pautas e nas agendas, não somente para maior compreensão das

problemáticas existentes, mas também para que os mesmos tornem-se agentes ativos no processo de construção da paz.

5. A EDUCAÇÃO PARA PAZ

Inicialmente, faz-se necessário compreender a importância da paz para os ambientes educacionais, Kinhide Mushakoji aponta em seu artigo no livro “Handbook on Peace Education” (1973), que:

Se a situação de falta de paz de paz local está se tornando mais correlacionada ao cotidiano, tornando impossível trabalhar eficientemente com um problema sem ter que lidar com outras situações-problemas. Isso requer a cooperação de agentes de paz envolvidos em diferentes situações e de pesquisadores dos Estudos de Paz para compreender as variáveis da ausência de paz. [...] É por isso que a pesquisa para paz e a educação para paz são faces da mesma moeda. (Tradução nossa, p. 10)

Ao apontar que a pesquisa para paz e a educação podem possuir o mesmo objetivo de estudo, Mushakoji não apenas alinha seus interesses para pesquisa, mas também torna vinculante a agência conjunta dos agentes de paz e da educação para atingir a paz positiva. Ou seja, é necessário que haja a cooperação para que a troca de informações importantes sejam compartilhadas - sejam conceitos importantes, dados sobre as reais condições e eficácia de métodos ou estratégias que podem ser adotadas contra as estruturas já enraizadas em cada sociedade (Mushakoji, 1973).

Nessa circunstância, os agentes se tornam tão importantes quanto a estrutura social que estão inseridos, uma vez que sua leitura do contexto vivenciado - a partir de suas próprias visões de mundo - define a mudança cabível de ser feita pelos mesmos, enquanto a estrutura pode, de certa forma, limitar o alcance das compreensões do ambiente ao redor do indivíduo. Ernani Maria Fiori, em seu prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1987), reforça essa relação ao assinar que em estruturas sociais em que há a dominação de consciências de uma classe sobre outra, a pedagogia e a educação são moldadas pela classe dominante, não podendo contradizer a estrutura enraizada. Justamente por isso, a educação coloca-se como libertadora, a fim de quebrar esse ciclo uma vez que a consciência do mundo e a consciência de si crescem de forma concomitante (Fiori apud Freire, 1987), permitindo que o indivíduo faça sua reflexão do mundo que o cerca, da capacidade de sua ação e da possibilidade de existência de uma imaginação moral.

Assim, quando trazido para o contexto de formação histórica da América Latina - no qual o Brasil está inserido - a ideia de “dominante” e “dominado” permeia a formação do

nosso país, sendo levantada na obra cinematográfica de Celso Furtado, “O longo amanhecer” (2020), de que toda a América Latina tem sua história condicionada pela estrutura de poder, concentrada nas mãos dos países colonizadores e das elites nacionais, definindo o padrão de consumo e produção, condicionando a restrição educacional e de pensamento, uma vez que o enfoque nacional seria o comércio externo. Florestan Fernandes (1975), nesse sentido, aponta a ocorrência de “padrões de dominação externa na América Latina”, na qual a condição de subdesenvolvimento latino se dá pela permanência de exploração externa na região, que tem seus objetivos manipulados e voltados para suprir as demandas advindas de outros países. Nesse pensamento, o autor destaca que o problema da América Latina não se encontra da produção de renda, mas sim em sua distribuição, uma vez que:

“Os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessadas e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito. **Dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados.**” (Fernandes, 1975, grifo nosso).

Como consequência, são notáveis as heranças advindas dessa exploração, seja ela pela deterioração dos termos de trocas - presentes nas economias latinas desde seus períodos coloniais - ou seja pelas realidades estruturais enraizadas no meio interno das mesmas: a concentração de renda e do poder numa elite dominante, a permanência de estruturas que refletem o atraso econômico nacional e, por fim, a exclusão de uma grande parcela da população dos processos internos, sejam eles econômicos, políticos ou sociais (Fernandes, 1975). Dessa maneira, o isolamento sofrido pelas camadas sociais mais pobres impede que haja não só um menor conhecimento da construção de uma realidade nacional, mas uma menor visibilidade da agência advinda dessa população, mesmo que ela seja a mais afetada pela marginalização existente.

Contudo, a participação de todos segmentos da sociedade é indispensável para o melhor gerenciamento do ciclo de políticas públicas, o qual tem, em sua última instância, a avaliação da política implementada, em que os diversos agentes envolvidos devem validar e analisar os impactos obtidos.

“De forma geral, participação popular compreende as múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem para influenciar as formulações, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e/ou serviços básicos na área social (saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico, etc)” (Valla, 1998, p.9)

Para além disso, o envolvimento prático da população significa que o enfoque das políticas públicas não será voltado somente à formulação de políticas, mas também à

fiscalização e adequação para cada meio de aplicação, uma vez que a própria população estará engajada na efetividade das propostas feitas e realizadas.

A necessidade de integrar as camadas populares na participação social existe parte do pressuposto, como aponta Valla (1998), que esse contingente populacional não está incluído na atual conjuntura da sociedade. Nessa perspectiva, é notável que, ao passo que a Constituição Federal de 1988 reconhece e garante a participação da sociedade nas políticas públicas formuladas pelo Estado, continua sendo imprescindível que se compreenda a lacuna gerada entre a existência de tal direito e sua efetivação por parte das camadas populares da sociedade, uma vez que suas vozes não estão sendo ouvidas.

Logo, a importância da participação e visibilidade popular é trazida à tona pela visão de dois autores aqui destacados, Franklin Leopoldo e Silva - em seu artigo “Conhecimento e razão instrumental” (1997) e Paulo Freire - em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987). Ambas obras com conceitos centrais para a presente análise, ao passo que podem traduzir o desenvolvimento marginalizador e excludente do processo de formação educacional do Brasil e que se aproximam e se complementam ao serem expostas e apresentadas de forma concomitante.

Assim, o primeiro autor, Franklin Leopoldo e Silva, inicia seu texto com a ideia de que o conhecimento é emancipatório da condição de dominância, uma vez que ele “traz consigo o domínio da realidade” (Franklin, 1997) e, assim, permite liberdade do ser humano como ente racional. Logo, o autor conclui que o “O limite do domínio é a inércia do dominado” (1997), ou seja, a permanência da subordinação está diretamente conectada com o desconhecimento - ou à ignorância - de uma classe dominada perante sua própria condição. Por outro lado, a classe dominadora é apresentada como dominadora dos meios do conhecimento e do saber crítico, o que garante que a mesma não só conheça o alcance da consciência de seus subordinados, mas também limite o acesso a tais formas do pensar (Franklin, 1997).

Em seguida, mantendo o pensamento dualista da existência de um “opressor” e de um “oprimido”, Paulo Freire logo apresenta que a lógica de educação - a pedagogia de ensino - prevalente é a pedagogia da própria classe dominante e, uma vez que a mesma deve garantir a manutenção do *status quo* das relações sociais, não deve servir para libertar o oprimido (Freire, 1987). Logo, seu pensamento pode ser aproximado do de Franklin ao concluir que “a verdade o opressor reside na consciência do oprimido” (Freire, 1987), e, dando continuidade ao pensamento, a liberdade deve residir na educação, tendo em vista que a mesma é tida como conscientizadora das relações inerentes a sociedades.

Dessa forma, Freire (1987), trabalha com a necessidade de fazer uso do “método de conscientização”, que se trata de dar a oportunidade do indivíduo de redescobrir a si mesmo, manifestando-se e configurando a realidade à sua volta. Assim o oprimido, ao tomar consciência de suas condições subordinadas, é tido como um ser crítico capacitado de gerar algum impacto em sua realidade, seja a partir da agência ou do uso da própria imaginação moral e, como aponta Fernandes (1975), “a consciência da situação atual e a inconformidade diante dela [...] são dois fenômenos gerais e interdependentes” (p.31).

Nesse contexto, a participação popular torna-se impulsionadora de conquistas sociais e mudanças fundamentais para que haja a efetiva ruptura do processo de violência estrutural. A perspectiva de que a fiscalização e avaliação de políticas públicas encontra a ideia da imaginação moral de Lederach, em que o engajamento social construtivo obtém um entendimento dos desafios cotidianos e das soluções já existentes, mas que é acompanhado do impulso de ir além, seja através de criação de espaços cooperativos de reflexão para melhorias ou seja através da implementação de novos meios de superação da violência.

Paulo Freire através de um discurso feito na UNESCO, declara que “o ideal é que as transformações radicais da sociedade - que trabalham no sentido da superação da violência - fossem feitas sem violência” (Freire, 2006) A partir disso, e baseando-se na obra desse autor-referência, nenhuma medida oferece uma melhor solução com um caráter tão permanente quanto o investimento na Educação Brasileira. É válido ressaltar que a janela de oportunidade por essa medida é de longo prazo, tendo em vista que a agência se daria na infância e na juventude dos indivíduos, fase da vida em que ocorre o desenvolvimento dos mesmos, com maior chance de impacto nas suas realidades sociais.

Berents e Mollica (2020), ao tratarem do engajamento da juventude no processo de construção de paz, aponta que a participação dessa parcela populacional pode apoiar tanto a violência quanto a paz, a partir das experiências e estímulos que os cercam. Ao envolver os jovens no trabalho para paz, como pesquisadores ou como agentes da paz, as atividades realizadas são percebidas como um “meio” e como um “fim” (Wulf-Andersen et al, 2021), uma vez que iniciam o processo de mudança do ambiente que são inseridas, rompendo o paradigma de que a juventude é um problema a ser resolvido e contribuindo para identificar e entender - por vezes, até solucionar - os problemas sociais ao seu redor (Wulf-Andersen et al, 2021). As experiências vivenciadas contribuem para modelar a próxima geração de adultos integrantes de uma sociedade, tomadores de decisões e agentes políticos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) - realizada no âmbito da UNICEF - desde que entrou em vigor, em 1990, tornou-se um dos documentos mais internacionalmente

aceitos, contando a ratificação de 196 países. Tal documento apresenta no artigo 12 que a capacidade das crianças e jovens de formarem seus pontos de vista e opiniões devem ser assegurados e no artigo 13, a Convenção define que toda criança deve ter o direito de se expressar livremente, além de poder procurar, receber e divulgar informações acerca das diferentes áreas e ideias. Esses pontos, direcionado da maneira correta, instigam a curiosidade dos jovens pelo aprendizado e pelo conhecimento, em que a liberdade de pensamento permite seu anseio e um possível envolvimento na mudança e no rompimento da violência cotidiana.

Ressalta-se que os jovens - entre 15 e 18 anos -, não são agentes neutros, suas visões de mundo foram moldadas pelo contexto que cresceram, seja ele violento ou não. Como apontado por Maschietto (2022) a forma como os jovens atuantes constroem sua visão do mundo ao seu redor impacta diretamente nas formas de prevenir ou perpetuar a violência de seus cotidianos. Assim, a conscientização e o pensar críticos que são apresentados não devem partir da perspectiva de imposição, mas sim de um respeito às realidades vivenciadas pelos jovens. O conhecimento deve se dar pelo compartilhamento de ideias e trocas construtivas de maneira para atingir a paz. Dessa forma, o incentivo para a participação dos jovens não se dará de forma unilateral, mas permitirá a criação de agentes interessados, conhecedores das adversidades e atuantes para transformá-las.

A fim de reforçar a ideia de que é necessária a participação de jovens para a construção da paz - tendo em vista que os mesmos possuem uma melhor compreensão dos problemas existentes em seu cotidiano - foi conduzido um estudo de caso em uma escola da região periférica pertencente à Grande João Pessoa, capital da Paraíba, para levantar dados e dar continuidade ao estudo feito por Maschietto et al(2022).

6. PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa de campo de campo para o levantamento de dados da presente análise foi realizada em agosto de 2023, em uma escola estadual localizada em Bayeux, cidade da região metropolitana de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba. A coleta de dados foi feita com alunos pertencentes aos três anos do Ensino Médio (EM), totalizando 57 alunos, sendo 28 deles do 1º ano do EM, 18 do 2º ano do EM e 11 do 3º ano do EM. Dentre as respostas obtidas, 29 alunos se identificaram com o sexo masculino, 25 alunas com o sexo feminino e 3 alunos preferiram não informar. Além disso, a faixa etária varia, no sexo masculino, entre 15 e 19 anos; no feminino entre 15 e 18 e entre os que preferiram não informar o gênero, entre 15 e 17.

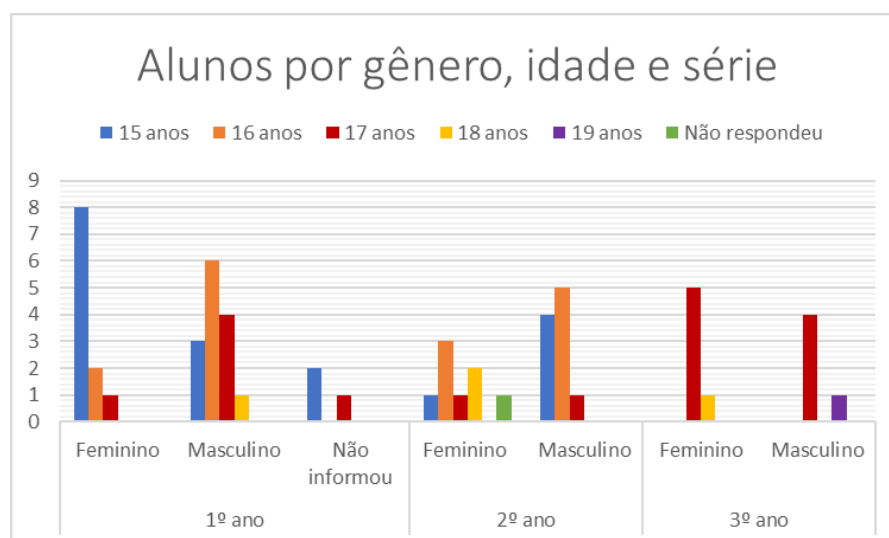


Gráfico 1 - Alunos que responderam a pesquisa por gênero, idade e série. Fonte: Elaboração própria.

O local escolhido para aplicação da pesquisa se deu pela conjuntura que a cidade está inserida. Inicialmente, por ser uma cidade pertencente à região metropolitana da capital paraibana - João Pessoa - a região é geograficamente considerada periférica, ficando longe dos principais centros comerciais e hospitais, locais de trabalho, educação e lazer. Todavia, para além da geografia, os moradores da cidade enfrentam uma grande onda de violência que afeta as diversas atividades de seu cotidiano, tendo em vista o uso de armas de fogo durante os atos agressivos. Em uma rápida busca pela internet, inúmeros relatos e reportagens de jornais - locais e nacionais - registram a hostilidade vivenciada pela comunidade. Um exemplo disso foi registrado no dia 15 de agosto de 2023, em que um jovem de 21 anos foi assassinado e outros dois foram baleados, contudo, um detalhe importante é que os três casos ocorreram em locais diferentes da cidade em três momentos distintos do dia.²

Ao buscar informações relacionando violência e educação na cidade, inúmeras situações não somente apresentaram formas de violência indireta interferindo na formação escolar dos alunos - configurados como falta de investimento, infraestrutura e demais recursos -, mas também muitos casos de violência direta gerando impedimentos e disfunções no cotidiano da sala de aula, sendo um caso marcante o de algumas escolas municipais tiveram as aulas presenciais canceladas do dia 16 de agosto de 2023 ao dia 21 do mesmo mês, depois do registro de um homicídio em local próximo.³

²<https://portalcorreio.com.br/violencia-em-bayeux-cidade-tem-noite-violenta-com-morte-e-duas-pessoas-baleadas/>

³<https://jornaldaparaiba.com.br/educacao/aumento-da-violencia-em-bayeux-provoca-diminuicao-da-frequencia-de-alunos-aulas-estao-remotas/>

A insegurança no ambiente escolar prejudica e desestabiliza o aprendizado, pois gera medo nos alunos, tanto de irem para a escola, quando permanecerem em sala de aula. Inclusive, a presente pesquisa foi impactada por conta disso, pois no dia da aplicação - que estava prevista para abarcar cerca de cem alunos -, houve uma invasão em uma residência, seguida de uma troca de tiros em que duas pessoas foram baleadas e algumas foram feitas de refém. Por o local ser próximo à escola e os autores do crime não terem sido presos, muitos pais optaram por manterem seus filhos em casa e faltarem às aulas. Essa situação, embora tenha sido gerada devido à disputas de facções por locais de tráficos de drogas, impediu cerca de 30% dos alunos de irem à escola nesse dia e terem acesso ao aprendizado, além do impacto psicológico gerado pelo ambiente perigoso.⁴

Reforça-se, então, que o ambiente influencia a visão de mundo dos alunos, fazendo com que suas opiniões sejam parciais e os impedindo de serem agentes neutros, uma vez que a violência - direta, estrutural e cultural - impacta em suas realidades cotidianas. Nesse contexto, foi apresentado aos alunos um questionário com perguntas que relacionam violência, paz e educação. A primeira pergunta era para que eles escrevessem a primeira coisa que pensam quando escutam a palavra “paz”. Na Imagem 1, observamos uma nuvem de palavras com as respostas, sendo a palavra mais frequente “tranquilidade”. Por definição, tal palavra remete à algo sem perturbações, o que já conecta às demais palavras que foram apontadas com frequência, como “sossego” “silêncio” e “calma”. A perspectiva de calma inerente a tais termos remete a falta de preocupação - também citada entre os alunos -, e a existência de uma liberdade, que durante as falas dos alunos, pode ser definida a viver sem medo de serem assediados, assaltados ou mortos por andares nas ruas, ou se manterem longe de brigas, aproximando-se das definições de “paz” apresentadas pela teoria dos EPP.

⁴<https://www.portalt5.com.br/noticias/single/nid/violencia-em-bayeux-dois-jovens-sao-baleados-na-comunidade-casa-dos-artistas/>

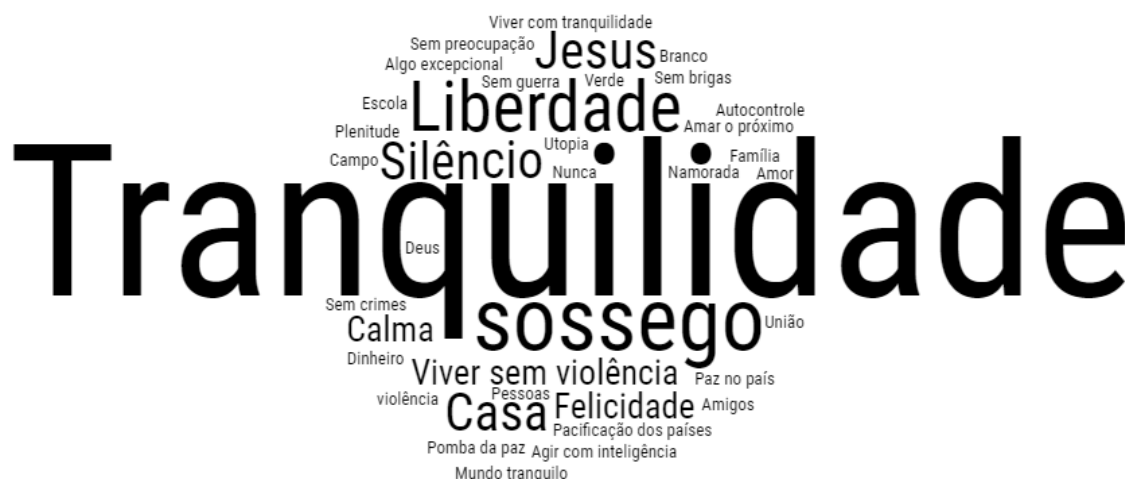


Figura 1- Nuvem de palavras relacionadas à paz. Fonte: elaboração própria.

Alguns apontaram também termos relacionados à fé e religião, como “Deus”, “Jesus” e “amar o próximo”, diretamente ligados às religiões cristãs. As palavras de cunho mais pessoal também incluíram sentimentos e relações interpessoais, mostrando uma ideia mais subjetiva da paz, demonstrando uma perspectiva mais individualizada e menos coletiva. Todavia, as palavras que mais chamam atenção são as que apontam uma visão mais negativa da paz, apontadas pelas palavras “violência”, “nunca”, “utopia” e “algo excepcional”, que demonstram a compreensão da realidade cotidiana vivenciada por esses jovens.

Ao analisarmos a Imagem 2, a frequência de alguns termos é notável, em que o termo “violência” é vinculado, principalmente, à ocorrência de violência direta. Isso é demonstrado pelas palavras “agressão”, “briga” e “morte” - sendo este último, pelo que conversado com os alunos, se daria através de meios não naturais, ou seja, assassinatos e homicídio. Isso, somado aos últimos termos associados à imagem 1, nos apresenta a causa (violência direta) e a consequência (descrença na existência de paz, seja ela positiva ou negativa) da conjuntura que esses jovens estão inseridos, onde a palavra “rua” indica onde eles presenciam a violência de fato.

Notam-se também palavras associadas a sensações e sentimentos ruins, como “dor”, “sofrimento”, “trauma” e “medo”, demonstrando a compreensão e a visão de que a violência é ruim, uma vez que o desconforto de tais sentimentos demonstram de que é algo que não é, nem deve ser, naturalizado ou que foi acostumado pelos jovens. Destacam-se que os termos “assédio” e “violar pessoas” foram apontados exclusivamente por pessoas do gênero feminino, demonstrando também uma questão de gênero inserida no contexto de violência vivenciado.



Figura 2 - Nuvem de palavras relacionadas à violência. Fonte: elaboração própria.

Contudo, uma das respostas que, por um lado, gerou intensa reflexão e, por outro lado, generalizou as demais ideias apontadas, foi a frase “violência é Brasil”. A inquietação de um jovem se posicionar de forma tão clara e incisiva acerca de seu país natal demonstra a necessidade imediata de agência para o apaziguamento de conflitos locais, buscando não mais somente a construção de uma paz positiva, mas de até mesmo uma paz negativa. Tal ponto também reforça a ideia de país periférico como um local de perigo e de insegurança, uma vez que o mesmo aluno posicionou “Europa” como a primeira associação ao termo “educação” que, somada com sua concordância de que a educação leva a paz, indica que o centro global é visto como um local mais pacífico. Acrescenta-se que o Japão também foi conectado à palavra educação, reforçando o mesmo posicionamento.

A análise exclusiva da terceira nuvem de palavras, dessa vez relacionada ao termo “educação”. Para além dos termos relacionados à educação advinda de casa, que diz mais respeito sobre a polidez e aos bons modos pessoais, as respostas apresentam um cenário de esperança entre os alunos entrevistados, uma vez que força a importância dada por eles ao “estudo”, à “escola” e ao “aprender”. Um grande destaque é a palavra “futuro”, que demonstra as expectativas dos mesmos em relação à instrução recebida no ambiente escolar, que vai desde coisas consideradas mais básicas, como “saber falar” e “saber ler e escrever”, para “poder chegar em qualquer lugar”, “mudança” e “autonomia”. Ademais, percebe-se então que os alunos colocam a educação como um meio, que deve ser ladeado com “disciplina”, “consciência” e “esforço” para alcançarem o futuro melhor que almejam.

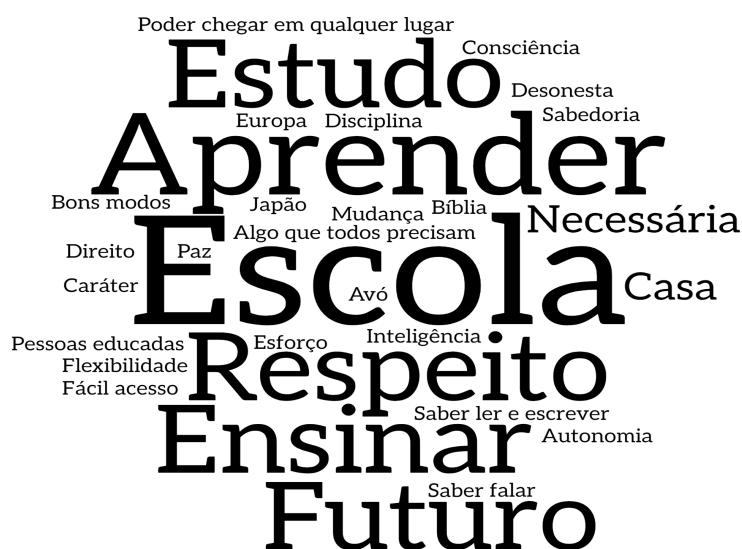


Figura 3- Nuvem de palavras relacionadas à violência. Fonte: elaboração própria

O maior reforço que temos dessa perspectiva são as respostas dadas à sétima pergunta da pesquisa, na qual, ao serem questionados se acreditavam que a educação leva a paz, 94,7% dos alunos responderam que acreditam que a educação leva a paz em comparação a 1,8% que respondeu que não acreditava (o que equivale a 1 aluno), somente 2 alunos não souberam responder a pergunta, que foi deixada em branco.

Você acredita que a educação leva a paz?

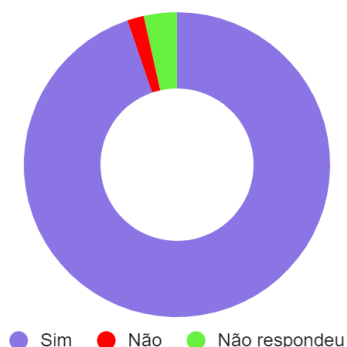


Gráfico 2 - Respostas da pergunta “você acredita que a educação leva a paz?”. Fonte: elaboração própria

Da mesma forma que Maschietto et.al. (2022) apontaram em seu estudo que os jovens acreditam na possibilidade de resistir às ideias dominantes no sentido de discordar dos mesmo, nota-se nos jovens aqui entrevistados a mesma confiança na educação, uma vez que os dados levantados pela presente pesquisa indicam a perspectiva da construção da paz

através da concepção de uma imaginação moral e do uso da educação como o meio de concretização desse imaginário.

7. CONCLUSÃO

Os estudos para paz apresentam sua perspectiva das diferentes formas da violência no contexto de uma dada sociedade – violência direta, estrutural ou cultural – nos possibilita analisar os diferentes impactos gerados por ela. Ao categorizar as repercussões, o enquadramento entre a paz negativa (ausência de violência direta) e a paz positiva (ausência de violência indireta) as ações para a construção da paz podem ser melhor direcionadas para as necessidades que rodeiam a população de determinado local.

O contexto da cidade de Bayeux acompanha o processo de marginalização da parcela mais pobre da população, tendo como ponto de partida a desigualdade social que é assimilada pelo abismo existente da qualidade educacional pública e privada. Inicialmente, a presente pesquisa apontava que a falta de acesso à escola, a evasão escolar e a necessidade de trabalhar para auxiliar a renda familiar eram os principais problemas que impactam a vida dessa população de jovens marginalizados, ou seja, vinculadas à uma paz negativa previamente existente. Todavia, o ciclo de violência perpetuado em seus cotidianos em que o medo e a insegurança dificultam a ruptura dessa conjuntura. Nota-se então que são necessárias ações de curto prazo advindas das autoridades locais, seja por meio de políticas públicas ou seja por aumento da fiscalização das políticas de segurança já existentes, ressaltando a necessidade de uma construção de paz negativa, inicialmente.

Todavia, somente a paz negativa não garante a qualidade de vida com condições que condizem com a dignidade humana, sendo necessário gerar uma estrutura basilar para a paz positiva, mesmo que ela se dê à longo prazo. Como indicado pela análise, a educação se apresenta como a forma mais duradoura de construir a paz positiva. A conscientização dos indivíduos permite com que os mesmos criem uma perspectiva de futuro melhor e construam uma imaginação moral a ser colocada em prática.

O último parágrafo da análise e o gráfico 2 representam justamente a esperança de que a educação gere um futuro melhor do que o cotidiano existente. Os alunos depositam seus esforços na possibilidade de superarem suas realidades, marcadas pela violência. Esse é o primeiro passo para a mudança e a transcendência dos ciclos de violência. Ressalta-se

novamente a percepção dos jovens de que a educação não é um “fim”, mas um “meio” para a transformação social.

8. REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Diana; BONFIM TRAD, Leny Alves; FERREIRA, Tiago. “Mãos na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre os jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade**. Vol. 29, n. 1. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **História**. Brasília: Ministério da Educação, [2023?].

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente>>. Acesso em: 07 Jun 2023.

CASTANHA, André Paulo. O ato adicional de 1934 na história da educação brasileira.

Revista Brasileira de História da Educação, v.6, n.1, p. 169-195. 2012.

CENPEC. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia**. 29 abr 2021. Disponível em:

<<https://www.cenpec.org.br/noticias/pesquisacenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>>. Acesso em: 15 nov 2022.

CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. 20 nov 1989. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>>. Acesso em 21 Jul 2023.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In DIAS, Edmundo Fernandes et alli. **O outro Gramsci**. São Paulo, Xamã, 1996, p. 9-80.

FERNANDES, Florestan. Padrões de Dominação Externa na América Latina. In **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 11-32.

FERREIRA, Marcos Alan S. V.; KUHLMANN, Paulo R. L.; MASCHIETTO, Roberta H. Introdução. In: FERREIRA, Marcos Alan S. V. *et al.* **Estudos para a Paz**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019. p. 13-46.

FERREIRA, Marcos Alan S. V. As origens dos estudos para a paz e seus conceitos elementares: paz, violência, conflito e guerra. In: FERREIRA, Marcos Alan S. V. *et al.* **Estudos para a Paz**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019. p. 47-84.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Vol. XXIX, n.2, maio-agosto. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805907>>. Acesso em 15 dez 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>>. Acesso em: 15 jul 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre o impacto da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril de 2021. Acesso em: 14 abr 2023.

GALTUNG, Johan. “Editorial”, **Journal of Peace Research**, n.1, p.2, 1964.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**. Vol 6. No. 3. 1969. p. 167-191.

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**, Vol. 27, No. 3. 1990. p. 291-305.

HELEN, Berents; MOLLICA, Caitlin. Young and peacebuilding. Brisbane, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Acesso em: 03 Ago 2023.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Um em cada 5 alunos do Ensino Médio na rede pública ficou sem aulas na pandemia** - INESC, 2021. Disponível em: <<https://www.inesc.org.br/um-em-cada-5-alunos-do-ensino-medio-na-rede-publica-ficousem-aulas-na-pandemia/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LEDERACH, J. P. **A Imaginação Moral: Arte e Alma na Construção da Paz**. São Paulo, 2011.

MASCHIETTO, Roberta; FERREIRA, Marcos Alan; CORTINHAS, Juliano da Silva. Exploring subjectivities of peace, violence, and power among the youth in Brazil. **Peace Chance**, 47(3). 2022. p.233-253. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/pech.12548>>

MUSHAKOJI, Kinhide. Peace Research and Education in a Global Perspective. In WULF, Christoh. Handbook on Peace Education. Berlim: Free University of Berlin, 1973.

O LONGO AMANHECER - cinematografia de Celso Furtado, 2020. 1 vídeo (149 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cpNrwoNm5bk&ab_channel=SoyLocoportiAmericaCineclub. Acesso em 18 nov 2021

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. Psicologia USP. São Paulo, 1997. v. 8. n. 1. p. 11-21.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, 2018. Ano 12 v. 12. n. 13

VALLA, Victor Vincent. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1998. p. 7-18.

WULF-ANDERSEN, Trine; FOLLESØ, Reidun; OLSEN, Terje. Involving Methods in Youth Research—Reflections on Participation and Power. 1ª Ed. Springer Nature Switzerland AG 2021.

9. ANEXO 1

Questionário da Pesquisa “Percepções da Juventude sobre a construção da paz através da educação”

1. Você concorda em participar da Pesquisa “Percepções da Juventude sobre a construção da paz através da educação”, realizada por Catharina Pontes, graduanda de Relações Internacionais da UFPB, matrícula 20190087959, através do presente formulário, ciente de que as respostas serão utilizadas para a análise de dados em formato anônimo, sem identificação individual?

☐ Sim

☐ Não

2. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não informar

3. Quantos anos você tem?

4. Qual é sua série escolar?

☐ 1º ano do Ensino Médio

☐ 2º ano do Ensino Médio

☐ 3º ano do Ensino Médio

5. Quais as primeiras palavras que vem na sua mente ao escutar as palavras "paz", "violência" e "educação"?

Paz: _____

Violência: _____

Educação: _____

6. O que é paz para você?

7. Você acredita que a educação leva a paz?

☐ Sim

☐ Não

8. O que você acha necessário para superar a violência cotidiana e alcançar a paz?

9. A Pandemia de COVID-19 impactou na sua ideia do que é “paz” e “violência”? Justifique sua resposta.

10. Você acredita que a desigualdade social impacta a educação? Se sim, como?

11. Utilize esse espaço para compartilhar uma experiência relacionada a um dos conceitos discutidos, podendo ser uma experiência pessoal, de alguém próximo ou de alguma situação vivenciada.
