

## JUVENTUDE E TRANSGRESSÃO: UM OLHAR FREIRIANO NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

SUELY NOBRE DE SOUSA<sup>1</sup>  
TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo aborda a relação entre juventude, transgressão e violência escolar no Ensino Médio à luz da pedagogia freiriana (Freire, 1987, 2011, 2013), dos estudos de Abramovay (2002), Novaes (2009) e Dayrell (2007), entre outros. Este trabalho é resultante da pesquisa de doutorado em Educação desenvolvida entre 2021 e 2025, que teve como objetivo investigar e analisar o que os estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres praticam como violência escolar naquele *campus*, e compreender como os jovens percebem e vivenciam a violência no ambiente escolar. A pesquisa teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Fundamentada na pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e análise temática, a pesquisa analisou as relações sociais dos jovens e a violência escolar. Os resultados indicam que os estudantes utilizam a transgressão como forma de resistência e expressão de liberdade. Verificou-se que a violência escolar se manifesta na forma de preconceitos, brincadeiras de mau gosto, *bullying* e trote como prática perversa nas relações sociais, comprometendo o diálogo e a convivência. Conclui-se que reconhecer a voz juvenil e adotar uma perspectiva crítica e emancipadora são caminhos para a construção de uma escola mais democrática e humanizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio; Juventude; Transgressão; Violência Escolar.

**ABSTRACT:** This article addresses the relationship between youth, transgression, and school violence in secondary education by drawing on Freirean pedagogy (Freire, 1987, 2011, 2013) and studies by Abramovay (2002), Novaes (2009), and Dayrell (2007), among others. This work results of a doctoral research project in Education, developed between 2021 and 2025, which aimed to investigate and analyze the forms of school violence practiced by high school students at the Federal Institute of Mato Grosso – Campus Cáceres, as well as to understand how young people perceive and experience violence in the school environment. The research was supported by the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES). Based on qualitative, bibliographic, documentary, and thematic analysis research methods, the study examined young people's social relationships and school violence.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade de Uberaba (Uniube, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES). Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso. E-mail: [suely.nobre.ac@gmail.com](mailto:suely.nobre.ac@gmail.com). CV: <http://lattes.cnpq.br/0975673050604969>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), ambos da Universidade de Uberaba (Uniube). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: [tiago.zanqueta@uniube.br](mailto:tiago.zanqueta@uniube.br). CV: <http://lattes.cnpq.br/2263664575012618>.

The results indicate that students use transgression as a form of resistance and expression of freedom. It was found that school violence manifests itself in the form of prejudice, offensive jokes, bullying, and hazing as perverse practices in social relationships, compromising dialogue and coexistence. The study concludes that recognizing young people's voices and adopting a critical and emancipatory perspective are essential paths toward building a more democratic and humanized school.

**KEY-WORDS:** High school; Youth; Transgression; School violence.

## 1. INTRODUÇÃO

A violência escolar, expressa por práticas de preconceito, humilhações, trotes, brincadeiras de mau gosto, *bullying* e indiferença à dor do outro, está presente nas relações sociais entre os estudantes. Trata-se de um fenômeno que envolve dimensões físicas e psicológicas, as quais as instituições de ensino lutam para combater. Nesse contexto, constitui um desafio às escolas, uma vez que os jovens vivenciam situações de agressão que impactam suas relações sociais, seu desempenho acadêmico e seu estado emocional (Abramovay, 2002; Debarbieux, 2002).

Ao conceber a escola como um espaço de diálogo, já na década de 1960, Paulo Freire defendia a educação popular e a luta por uma escola que desenvolvesse uma educação política emancipatória, voltada à compreensão do sujeito e de suas lutas. Nesse contexto, sua prioridade seria a formação de consciência crítica com vistas a diminuir as desigualdades.

Nesse cenário, o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, *Campus* Cáceres, assim como as demais escolas têm buscado se adequar por meio da oferta de educação integral e integrada, da atualização de projetos pedagógicos de ensino, pesquisa e extensão, da assistência estudantil, e da regulamentação da educação e da convivência no ambiente escolar. Contudo, persistem práticas como trotes aplicados pelos estudantes como rito de ingresso no Ensino Médio. Os apelidos pejorativos que os veteranos impõem aos novatos acabam por definir extraoficialmente as tarefas entre eles. Em muitos casos, esses trotes envolvem preconceito e agressões psicológicas ou físicas, como tapas no rosto, murros no corpo, pontapés, entre outros revelados como prática no *Campus* Cáceres (Souza, 2020).

Isto posto, é fato que a violência escolar exige reflexão para o enfrentamento dessa problemática. Tais situações tendem a afetar negativamente a vida social desses jovens,

inclusive em suas buscas por oportunidades no mundo do trabalho, pois eles as carregarão como base das relações sociais e da cultura produzida na escola (Abramovay, 2002).

A juventude é, com frequência, associada à violência na escola e a comportamentos transgressores. Todavia, segundo Freire (1987), a violência escolar deve ser analisada como manifestação das relações de poder e opressão que atravessam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, buscou-se responder à questão: Como a transgressão juvenil é percebida no espaço escolar e como as práticas institucionais podem contribuir para a violência e a opressão?

Nesta discussão, a relação entre juventude e transgressão foi tomada como lente analítica para compreender as relações sociais dos estudantes no ambiente escolar, considerando-os como sujeitos aprendentes que carregam sua cultura, as aprendizagens do âmbito familiar e as vivências na sociedade a partir da obra de Freire (1987).

Ao adotar a pedagogia freiriana, a transgressão juvenil pode ser compreendida como forma de resistência e busca por autonomia. Isso implica repensar a violência escolar e a criminalização da juventude, e valorizar o diálogo como oportunidade de elaborar novas relações no ambiente educativo. Por isso, compreender os sujeitos sociais que compõem essa população de jovens, cidadãos do mundo (Freire, 1987, 2013), visa descortinar as características da juventude atravessada por desigualdades sociais e diferentes formas de violência – entre elas, a violência escolar, em um espaço marcado pelo encontro de culturas.

Logo, observa-se que a violência escolar persiste nas relações sociais nesse ambiente, manifestando-se em práticas de trotes, *bullying*, discriminação, preconceitos (como racismo e questões de gênero), assédio, além de brincadeiras ofensivas relacionadas à aparência das pessoas. Assim, pode-se inferir que a violência escolar afeta as relações interpessoais, essencialmente no Ensino Médio Técnico, etapa que prepara os sujeitos para a vida e para o trabalho.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Educação e juventude: apontamentos teóricos**

A educação representa a possibilidade de formação crítica da realidade para a consciência de ser e estar no mundo, bem como a capacidade de agir e nele intervir com liberdade (Freire, 1980). Esse processo passa pela instituição escolar, construída socialmente não para salvar as pessoas, mas para oportunizar a troca de conhecimentos e o aperfeiçoamento de saberes e técnicas que permitam a elas agir com consciência. Nesse sentido, “a educação

participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força” (Brandão, 1986, p. 11).

A prática educativa, independentemente de onde acontece, gera conhecimento e possibilidades de reinventar o cotidiano, ou seja, trata-se do aprender pela experiência vivida (Brandão, 1986; Freire, 2011). Essa educação se efetiva na liberdade de construir e reconstruir, em um processo de educação problematizadora baseado em um fazer pedagógico libertador da consciência humana (Freire, 1987).

Todavia, Freire (1980) chama a atenção para o modelo de educação vigente, apontando-o como ineficiente, com uma falsa concepção baseada no depósito de informações nos estudantes, a qual acaba por constituir um obstáculo à transformação social<sup>3</sup>. Freire (2013) enfatiza que a educação deve partir de uma concepção problematizadora, de caráter político, crítico, reflexivo, que exige postura ética do educador e compromisso com a formação integral do estudante.

Ao longo de todas as suas obras, Freire enfatiza a necessidade de relacionar o conteúdo com o contexto de vida dos estudantes. Essa articulação não ocorre ao acaso, mas decorre de uma prática pedagógica orientada pelo diálogo reflexivo, por aquilo que faz sentido. Assim, a capacidade de dialogar e interagir, de se colocar no lugar do outro tem reflexo na produção de relações sociais mais humanizadas.

No que tange à cultura, observa-se que a escola volta-se às tradições, às ações pontuais de cultura de paz e não violência, à cultura moderna diante do aparato tecnológico, não havendo ainda diretrizes para um trabalho efetivo de combate à violência escolar. Assim, o ambiente escolar, como um espaço que agrega saberes, culturas e múltiplas experiências, abarca também desigualdades sociais; práticas sociais dos estudantes, justas ou não; práticas de preconceitos, indisciplina, dúvidas e angústias dos jovens que, uma vez não satisfeitas, podem gerar conflitos, configurando-se como potenciais gatilhos para a violência escolar (Dayrell, 2007).

Abramovay (2012) refere-se a “juventude” como um “ciclo da vida”, definido por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Juventude remete a um período da vida em

---

<sup>3</sup> Ao tratar da educação de jovens e adultos e da educação popular, Freire construiu um legado importante que abarca a condição social do cidadão, seus direitos negados, as violências e a educação como via de emancipação. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica o modelo de educação nos anos 1960 e desenvolve sua luta nesse sentido nas duas décadas seguintes, por considerar a educação bancária ineficiente, sendo um instrumento que extirpa o cidadão de ascender no conhecimento e na sua formação intelectual. Assim, a escola é violenta quando nega o direito fundamental do cidadão de ter seu processo de formação coerente com sua realidade. É violenta ao não reconhecer a capacidade destes de dialogar com quem os ensina; quando nega a liberdade de questionar e oprime quem já é oprimido, construindo um processo que reforça as desigualdades (Freire, 1987).

que a natureza humana grita pelo novo, pelo diferente, pelo espaço para expressar sua criatividade e dinamicidade, pelo que provoca alegria e bem-estar. Na sua definição epistemológica, a autora ressalta que a juventude é abordada como “sociologia pública” e “sociologia para as políticas públicas”, cujo debate requer “enfoques multidisciplinares, enfatizando aportes sociológicos, antropológicos e da psicologia social” (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015, p. 21).

Segundo Novaes (2009), o conceito de juventude não está isento de contradições políticas presentes nas sociedades capitalistas, atravessadas por disputas políticas e formas de desigualdades sociais. É preciso reconhecer os limites das idades e as inversões culturais, já que “em cada tempo, diferentes grupos sociais definem o que é ser jovem e o que esperar de suas juventudes” (Novaes, 2009, p. 10). A definição de juventude ganha reforço quando se privilegiam as trajetórias, as situações sociais e culturais, bem como o capital cultural tanto dos jovens quanto da instituição escolar (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015).

Novaes destaca que ser jovem “é estar imerso, por origem e/ou por opção, em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências” (Novaes, 2009, p. 10). Essa diversidade, não por acaso, abarca todas as expressões de juventudes dos diferentes grupos sociais, determinados por diferenças étnico-raciais, culturais, de crenças e valores, entre outras. Nesse sentido, a autora exprime que “ser jovem é residir em um incômodo estado de devir, justificado socialmente como estágio de imaturidade, impulsividade e rebeldia exacerbada” (Novaes, 2009, p. 11). Portanto, o jovem é, por natureza, o cidadão do mundo, que se forma num processo dinâmico, com expectativas de emancipação social e política.

No âmbito das políticas públicas para a juventude brasileira, Ribeiro e Macedo (2018) afirmam que “o avanço da cidadania juvenil ainda passa pela disputa de sentido do que é ser jovem no Brasil” (p. 109). A juventude brasileira tem se manifestado ativamente e exigido seus direitos sociais como forma de se qualificar para a vida em sociedade, como cidadãos capazes de se desenvolver na vida moderna. Como frutos dessa participação mais ativa, o Brasil avançou em fóruns de discussão e nas políticas para a juventude definidas em leis, a partir da década de 1990, como a inserção do termo “jovem” na Constituição Federal (Ribeiro e Macedo, 2018).

A juventude tem ocupado espaços, construído e protagonizado ações de demandas solidárias, educativas, culturais e de formação. Além disso, tem atuado na própria formação em busca de melhorias de vida e defesa das minorias étnicas e sociais, dos injustiçados, dos vulneráveis (Abramovay; Castro, 2003). Os jovens também têm forte influência nos movimentos de enfrentamento das desigualdades e da violência sofrida por afrodescendentes, bem como nas pautas sobre gênero, no combate ao racismo, à homofobia e a outras formas de

violência. São esses jovens que participam da escola e alinham-se muito bem como juventude ativa que busca seus espaços, empenhando-se em lutas pela cidadania, pela construção de autonomia e pela garantia aos seus direitos pelas políticas públicas para a juventude (Novaes, 2009; Carrano, 2011).

Todavia, é preciso considerar que nem todos os jovens se engajam nessas lutas. Há aqueles que estão inseridos na escola e detêm os mesmos direitos, porém buscam outros meios de se fazer presentes na sociedade. Geralmente, são jovens retraídos, introvertidos, com dificuldades de lidar com conflitos, que rejeitam fazer esforço pelo coletivo ou enfrentam falta de oportunidade e motivação. Esses sujeitos demandam atenção específica no contexto escolar.

Os jovens, como cidadãos de direitos, segundo Novaes (2009, p. 19), “se constituem justamente na interação entre o Direito da Cidadania e os Direitos Humanos”. Contudo, sofrem negligências quanto à sua formação em função do aumento da violência escolar. A negação de alternativa para que os jovens sejam assistidos com educação, esporte e lazer na ausência dos pais, põe essa parcela da população em risco, já que vão conduzir suas atividades cotidianas sem orientação e supervisão de um responsável (Novaes, 2009).

Estudos sobre violência escolar têm mostrado que existe uma relação forte entre conflito, indisciplina, individualismo, prática de *bullying* e dificuldade de o jovem se colocar no lugar do outro. Além disso, Abramovay (2012) revela ainda a presença de violência de gênero, agressões, insultos, humilhações, homofobias, preconceitos, zombarias, entre outros. O que começa como brincadeira evolui para a prática de *bullying*, trotes com violência física e psicológica, drogas na escola e até crimes. A autora ressalta que, embora a escola devesse ser um espaço seguro, reproduz violências da sociedade e produz suas próprias violências. Ela adverte ainda sobre o quanto a escola não tem levado em conta a visão do aluno.

Nesse sentido, Freire (2011) enfatizou o diálogo como viés para saber o que os jovens pensam ou querem para, a partir disso, melhorar o clima da escola. Assim, segundo Abramovay (2012), a escola atenta percebe se está sendo impactada pelos jovens, pelo modo como vivenciam suas experiências na escola ou pelo modo como se expressam nesses espaços.

Nas relações socioculturais dos jovens que frequentam o Ensino Médio evidencia-se a busca por reconhecimento e pertencimento no espaço escolar. Nesse processo, ao tentarem afirmar seu lugar na escola, às vezes podem se envolver em situações de violência em atos que contrapõem a ordem natural do ambiente escolar (Dayrell, 2007).

Apesar das políticas de enfrentamento, as relações sociais dos estudantes, a depender de fatores internos ou externos, são carregadas, em determinados momentos, de atitudes que

provocam o outro no sentido de interferir na sua liberdade ou dignidade, ou atingir a moral do outro com atitudes de desrespeito, desacato ou agressão (Charlot, 2002; Abramovay, 2003).

No contexto escolar, geralmente se atribui aos estudantes o protagonismo da violência pela transgressão das regras da escola. São várias as causas e os modos de manifestação das ocorrências de violência na escola, tais como: “história de vida, aspectos psicológicos das vítimas e dos agressores, as condições socioeconômicas da população escolar, o declínio da moral e dos valores, a falta de limites [...], as práticas pedagógicas e o sentido que o conhecimento adquire” (Salles; Fonseca; Adam, 2016, p. 51).

Esse delineamento converge com Charlot (2002) ao evidenciar que nem todos os casos de violências que ocorrem no ambiente escolar têm relação direta com a essência das ações da escola, e com Dayrell (2007) ao afirmar que os jovens sofrem influência do ambiente em que se desenvolvem, atribuindo significados únicos e essenciais às suas relações sociais, carregados de memórias individuais e coletivas. Por isso, têm necessidade de marcar presença, ainda que recorram a estratégias inadequadas. Ao mesmo tempo, os jovens têm o poder de converter espaços físicos em espaços sociais por meio da criação de significados próprios.

## **2.2 Juventude e transgressão**

A abordagem da categoria “juventude” como dimensão sociológica é relevante para discutir a “transgressão” como ação que se manifesta nas relações sociais dos jovens ao buscar sua autonomia na escola, que frequentemente é relacionada com a violência escolar.

Existem entrelaçamentos complexos que envolvem a adolescência e as juventudes, desde a constituição de identidades étnicas e sociais até a produção de signos e experiências culturais, e diversidade de convicções. Estes são alguns marcadores sociais da diversidade que se manifestam na forma de ser e pensar dos adolescentes (Cruz *et al.*, 2018). Assim, o termo “juventudes”, no plural, ressalta as dimensões sociais e políticas da definição (Dayrell, 2013).

A partir do século XX, passou a ser comum associar a juventude a um período específico da vida, caracterizado por envolvimento em “conflitos e transgressão às normas estabelecidas” (Cruz *et al.*, 2018, p. 25). É importante destacar que, por um longo período, os jovens não recebiam o devido reconhecimento da sociedade, já que assumiam responsabilidades adultas desde cedo. Assim, apenas filhos da classe burguesa conseguiam usufruir por mais tempo da fase da juventude. Esse período era visto como um “problema” – e ainda o é, apesar dos esforços e das políticas públicas para a juventude no Brasil. Na realidade, assim como na literatura

recente, é comum encontrar a imagem dos jovens pobres e periféricos associada a gangues, crimes e desordens (Abramovay, 2003).

Nesse sentido, Morgado e Motta (2023) apresentam “a expressão fenômeno da classe média-americana” como “juventude transviada” (p. 2), como sinônimo de anomalia, fora da conduta esperada. Seria uma juventude transgressora que, como segmento oprimido, buscava conquistar sua liberdade, seu espaço de participação, enquanto a sociedade não a via como cidadãos de tais direitos (Freire, 1987).

No Brasil, a transgressão juvenil alcança relevância de prática social da juventude da classe média a partir do processo de modernização industrial e urbana. Ao longo das décadas, essa prática assumiu diferentes significados: foi mobilizadora nas décadas de 1960 e 1970, aceita como manifestação pacífica nos anos 1980 e ressignificada como transgressão juvenil e caracterizada como um grave problema social nos anos 1990 (Morgado; Motta, 2023).

Em diferentes períodos históricos, os jovens reivindicam o reconhecimento da escola e de outras instituições de natureza formativa como espaço de socialização, passeios e lazer – essenciais à vida. Contudo, suas prioridades (como atividades educativas, lazer, novas experiências em espaços de socialização) são ignoradas nesses cenários, que os desumanizam (Cruz *et al.*, 2018).

Todavia, as juventudes têm sido contempladas por políticas públicas nas áreas de saúde, educação e esporte, direcionadas à sua atenção e às suas expectativas (Sposito, 1998; Carrano, 2011). Em certas situações, porém, devido a análises precárias, os projetos são implementados com foco nas demandas burocráticas, e não nas demandas reais das juventudes (Stelko-Pereira; Williams, 2010).

Ao analisar a violência escolar relacionada à juventude, Abramovay (2002) e Stelko-Pereira e Williams (2010) enfatizam que é viável observar se a questão tem ligação com temas de exclusão social e étnica, assim como intolerância em relação à variedade de orientações sexuais e a forma como os jovens reagem a isso. Isso, porque toda a sociedade é afetada por atos de violência e intimidação, como manifestações ofensivas direcionadas a pessoas afrodescendentes, com deficiências ou homossexuais (Abramovay; Castro, 2003).

A violência entre os jovens abrange atos violentos, a noção de intervir, ideias e práticas de coerção, desobediência às regras. Também é definida como ação de infringir, descumprir, romper ou quebrar regras (Marin, 2003). Outros comportamentos dos estudantes relacionam-se às suas expectativas, ao conhecimento de seus direitos ou às suas necessidades, e se traduzem em levantar a voz, exigir, buscar atendimento imediato, reclamar ou até denunciar. Esses são

facilmente associados a agressividade e transgressão, tal como transgredir as regras da escola. Todavia, ações dessa natureza geralmente ocorrem como ato de transgressão, não de violência, mas de luta pela sua cidadania (Freire, 1987).

Vivendo a juventude e o drama da subjetivação, Marin (2003) afirma esse processo como via pela qual o sujeito busca ser, fazer-se único e ser reconhecido no mundo. Para essa análise, a autora propõe considerar “o paradigma do sujeito humano” (Marin, 2003, p. 98). Segundo ela, o dilema do crescimento pessoal dos jovens envolve a necessidade de identificação e apego aos objetos significativos como necessidade de resguardar sua autonomia. Imersos no conflito, estão sempre à procura de romper limites e, por conta disso, revelam agressividades reprimidas (Marin, 2003).

A fase da adolescência é um período em que ocorre uma quebra do ideal espelhado na figura dos pais, permitindo a construção, além das suas imposições, de um novo ideal de identidade. Esse é um momento de se definir, aceitando as limitações impostas pela sociedade e se posicionando de maneira criativa. Trata-se de adentrar a realidade social e simbólica com uma identidade autêntica. Contudo, esse processo não ocorre de forma pacífica: envolve desafios e desobediência, ou seja, luta e transgressão (Marin, 2003).

Dayrell (2007) constata “a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico que o diferencia e muito das gerações anteriores” (p. 1107). A própria cultura, bem como as condições materiais, históricas e políticas são fatores determinantes para caracterizar a juventude brasileira. A vida dos jovens, principalmente das camadas populares, é marcada pelo dever de cursar a escola e pela necessidade de trabalhar. Assim, os desafios cotidianos imediatos são garantir a sobrevivência (Dayrell, 2007).

Os jovens buscam demarcar seu lugar na sociedade, mesmo em um contexto sob múltiplas influências. Amam e se divertem, enfrentam dores, refletem sobre suas situações, expressam suas opiniões, têm aspirações e ideias para melhorar sua vida. Nesse processo, a linguagem simbólica e expressiva tem se tornado uma ferramenta crescente para comunicar, posicionar-se e afirmar suas identidades juvenis, tanto individualmente quanto em relação à sociedade (Dayrell, 2007).

A sociabilidade configura-se como uma necessidade dos jovens para se desenvolver nos grupos, nos espaços e nas oportunidades de lazer. Assim, os jovens buscam se autoafirmar como protagonistas no mundo de possibilidades que já vislumbram. Nesse sentido, Dayrell (2007) afirma que “a sociabilidade, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de

identidades” (p. 1111). Nesse universo de expressão juvenil, é necessário considerar os conflitos que costumam ocorrer nos grupos, as brigas, as discussões e até as violências diante de uma ordem social desigual e injusta, sobretudo com os jovens das camadas populares (Dayrell, 2007). Nesse sentido, transgredir é lutar pelo direito de ser.

### **2.3 Juventude e transgressão: ponderações freirianas**

A discussão sobre juventude e transgressão requer a perspectiva socioantropológica, considerando o estudante como sujeito social e a escola como seu ambiente educativo. Nesse intuito, Freire (1987, 2011) provoca a pensar o sujeito na luta por liberdade e emancipação social desde as suas experiências escolares.

A socialização não deve ocorrer de forma aleatória, mas como um processo que exige consciência, conhecimento e sobretudo respeito a si e aos outros. Nessa direção, a transgressão, essencialmente na educação freiriana, vincula-se com ética, emancipação e libertação. A transgressão está associada à ideia de “consciência crítica” e “emancipação” ao processo de transformação social (Freire, 1987, 2011).

No Brasil, sob forte influência da lógica da ética do mercado, parece insuficiente o esforço para defender e promover a ética universal do ser humano. Assim, adverte Freire:

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude (Freire, 1987, p. 10).

Assim, o sujeito ético não está isento da possibilidade de contrariar a ética. Um dos desafios ao longo da história é justamente encontrar o equilíbrio entre promover a ética sem cair no falso moralismo. Freire aponta que é essencial, nessa batalha, rejeitar com firmeza as críticas que interpretam a defesa da ética como mero moralismo. Para ele, defender a ética sempre envolveu a honestidade e o respeito, nunca distorcendo ou negando seus princípios (Freire, 1987).

Apesar da persistência da violência, a escola desempenha um papel crucial na consolidação da prática e da consciência dos direitos dos cidadãos, no exercício da ética, na produção de autonomia e pensamento crítico, na busca pela liberdade e na construção de identidade. Dessa forma, as relações entre diferentes participantes possibilitam uma compreensão mais profunda das experiências (Abramovay, 2012). Portanto, na perspectiva da

liberdade, a escola é o espaço apropriado para a transgressão e busca por autonomia (Freire, 1987, 2011).

Como objeto de estudo de Foucault (1975), a transgressão, no âmbito das relações de dominação e controle social, expressam formas de controle que influenciam o comportamento e a maneira como os atos de desobediência podem ser interpretados como estratégias de poder e resistência (Foucault, 1975). Para Freire (1987, 2011), por sua vez, a transgressão ocorre como manifestação cultural humana, cujo diálogo constitui a base da construção de relações culturais, de ações dialógicas e históricas, ou seja, como ação humana problematizadora.

De acordo com Freire (1987), é essencial transgredir para libertar os oprimidos. Ele afirma que a educação precisa ser um instrumento de libertação, capaz de desafiar as estruturas opressoras da sociedade. Dessa forma, a transgressão se faz necessária para romper com o *status quo*, questionando as normas e práticas que mantêm a opressão e a desumanização, propondo a transgressão como manifestação de liberdade (Freire, 1987).

Desse modo, é de fundamental relevância a conscientização como um processo no qual as pessoas passam a ter conhecimento da sua realidade social e das forças que as subjagam. A transgressão, nesse contexto, consiste em questionar e resistir às normas sociais e políticas que perpetuam a opressão. A educação precisa habilitar os indivíduos a se tornarem protagonistas da sua própria trajetória, o que inclui a necessidade de transgredir as estruturas opressivas, abrindo espaço para a conscientização e a libertação (Freire, 1987).

Ainda segundo Freire (1987), o diálogo é indispensável para uma educação que almeja a liberdade. A ação dialógica pressupõe um encontro entre indivíduos que se empenham em transformar o mundo. Assim, o diálogo é uma forma de transgressão e representa uma quebra de paradigma, uma vez que questiona a autoridade e a hierarquia das relações de poder da educação, estimulando uma interação mais igualitária e participativa (Freire, 1987). O autor aborda a relevância da esperança na batalha pela emancipação. Logo, a transgressão se apresenta não só como um ato de resistência, mas também como esperança, pois simboliza a confiança na viabilidade de um mundo mais equitativo e humanizado (Freire, 2011, 2013).

Com ênfase no compromisso ético na educação, Freire delinea um conceito subjetivo de transgressão como um ato carregado de responsabilidade, atribuído aos segmentos da escola do fazer pedagógico, à aprendizagem dos estudantes. Assim, justifica:

É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (Freire, 1987, p. 12).

Freire (1987) se mostra convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. Ao tratar da ética universal do ser humano, refere-se a ela como uma característica inerente à natureza humana, fundamental para a convivência entre as pessoas. Ao mencionar isso, alerta para as críticas possíveis que, discordando do ponto de vista do autor, poderão rotulá-lo como ingênuo e idealista.

O educador também alerta que a violência dos opressores, que também os desumaniza, não estabelece outro chamado, senão o de “ser menos”. Assim, os menos favorecidos nessa relação no ambiente escolar – os que têm menos voz, os que devem obedecer às regras – sentirão a opressão e terão dois caminhos: aceitá-la ou lutar contra aqueles que os tornam menos. Sob esse prisma, de acordo com Freire, a luta só fará sentido quando os oprimidos buscarem redescobrir sua humanidade e sua força. Essa é uma forma de não se tornar um opressor e de restaurar sua humanidade. Isso significa, segundo Freire (1987), libertar-se a si e aos seus opressores, pois “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. Segundo Freire, a “ordem social injusta é a fonte geradora dessa generosidade” (Freire, 1987, p. 21).

Todavia, o autor sinaliza que há algo a considerar nessa descoberta de si e outras formas de se relacionar *na* escola, *com* a escola e *com* os pares, que tem ligação direta com a pedagogia libertadora. “É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores” (Freire, 1987, p. 22). Isso se dá, porque a estrutura do seu pensamento é determinada pelas contradições que emergem na situação concreta e existencial em que se “formam”. Na verdade, o ideal deles, oprimidos e opressores, é ser homem – mas, para eles, ser um homem que está à beira do que sempre foram e cuja superação não lhes é clara é ser um opressor.

Nesse sentido, segundo Freire (1987), é nessa busca por liberdade e libertação que nasce um “novo homem”. Todavia, para os oprimidos, não é um novo homem que nasce após sua superação da condição de oprimido, mas uma nova maneira de ver o mundo e de reconhecer-se nele. Compreende-se, em Freire, que o conhecimento é que liberta o sujeito das armadilhas da vida cotidiana, principalmente naqueles processos que exigem determinações, regras e posições específicas aos sujeitos envolvidos. Contudo, segundo o autor, a transmutação da antiga situação concreta e opressiva dá lugar a uma nova emancipação (Freire, 1987).

Embora as relações dominantes façam parte da história e da realidade da vida de homens e mulheres na busca por estar no mundo, ser mais no mundo e garantir meios de sobrevivência (Brandão, 1986; Freire, 1980), é na escola que essa luta ganha corpo, marcada pelas relações desiguais. Diante disso, crianças e jovens são os que mais sentem a opressão dos poderes instituídos, seja do Estado, da própria escola e dos professores. Nesse contexto, Freire alerta sobre o estado de inércia como risco da opressão:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, com seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões (Freire, 1987, p. 22).

Como antídoto à opressão, Freire recomenda considerar o multiculturalismo como meio de fortalecimento dos grupos sociais, bem como avançar na luta por uma prática educativa revolucionária, que sirva para apoiar os grupos que se sintam intimidados e que favoreça a promoção de sua cultura antropológica e ontológica. Fortalecidos, os oprimidos poderão enfim não ter medo de sua liberdade, de lutar pela sua libertação (Freire, 1987).

Desse modo, a educação desempenha um papel essencial na preservação dessas formas de dominação. Através da dialogicidade, pode contribuir para a superação da opressão e das desigualdades. Assim, Freire (1987) adverte que essa é uma luta que deve ser declarada *com* os oprimidos, e não *para* eles, como homens ou povos, na luta incessante para recuperar sua humanidade.

Coerente com sua compreensão de homem e sociedade, na sua visão sociológica, Freire buscou em suas obras estampar à sociedade brasileira e ao mundo uma pedagogia diferente dos interesses das elites: uma pedagogia da liberdade, de fato da libertação, na qual o homem liberto constrói suas relações e sua visão de mundo. Nesse sentido:

Se recusa a ideia tradicional da educação como “a alavanca do progresso”, teria sentido contrapor-lhe a tese, igualmente ingênua, da educação como “a alavanca da revolução”. Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência (Freire, 2013, p. 18).

Nessa ótica, Freire conclama toda a sociedade a pensar sobre a violência, não pelo prisma da violência em si, mas pelas relações entre os pares, guiadas por um sistema político-social dominante desigual, no qual os lugares são determinados pelo capital, e essa relação de poder determina as posições de oprimidos e opressores. Exigente, Freire tratou da violência

escolar do ponto de vista dos próprios sujeitos da escola, dos seus problemas sociais, das desigualdades e da negligência do Estado em relação à qualidade da educação. Lutou por uma educação dialógica, conscientizadora, humanizada e humanizadora, e desenvolveu várias críticas ao Estado inoperante no campo da educação. Como educador, ele reconheceu a importância de sempre estar atento ao que envolve o respeito por si e a sua dignidade. Assim:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão* (Freire, 1987, p. 31).

De acordo com Freire, o professor que desrespeita a curiosidade do estudante, sua estética, sua inquietude, sua linguagem, especialmente sua sintaxe e prosódia; que zomba do estudante, que o menospreza, que diz para “ele se colocar em seu lugar” ao menor sinal de sua legítima rebeldia; que falha em estabelecer limites à liberdade do estudante, que se recusa a ensinar, a participar de forma respeitosa na formação do aluno, está indo contra os princípios éticos fundamentais de nossa existência (Freire, 1987). Nesse sentido, o professor autoritário, que sufoca a liberdade do estudante, diminuindo seu direito de ser curioso e inquieto, assim como o professor negligente, rompe com a essência humana – sua natureza inexata na qual a ética está enraizada. Também é nesse sentido que a verdadeira dialogicidade, em que os sujeitos dialogantes aprendem e crescem na diferença, sobretudo com respeito a ela, é a abordagem corretamente exigida por seres inacabados, que se assumem como tais, tornando-se radicalmente éticos (Freire, 1987).

Desse modo, a violação da ética nunca pode ser considerada uma virtude, mas sim uma quebra da decência. O que se quer dizer é que alguém pode se tornar machista, racista, classista, ou seja, o que for, mas, ao se assumir como transgressor da humanidade, não tem justificativa genética, sociológica, histórica ou filosófica para explicar a superioridade da brancura sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados.

Embora Freire direcione suas ideias aos professores, é fundamental que se entenda que cabe a todos os segmentos da escola refutar formas de discriminação. Lutar contra elas é um dever, mesmo reconhecendo o peso dos condicionamentos a serem enfrentados. A beleza de ser humano reside, entre outras coisas, nessa capacidade e obrigação de lutar. Reconhecer que devemos respeitar a autonomia e a identidade do aluno exige uma prática coerente com esse entendimento (Freire, 1987).

Declarando-se aberto ao que adverte Marx quanto à necessidade de radicalizar que o fez despertar para o que diz respeito à defesa da humanidade, Freire afirma:

Ao reconhecer, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fazemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços (Freire, 1987, p. 52).

Segundo o educador, a origem mais profunda da relação da política com a educação está na capacidade de aprender do ser humano, que é baseada em sua natureza incompleta e da qual ele está ciente. Por ser incompleto e ter consciência de sua incompletude, o ser humano se tornaria necessariamente um ser ético, capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Um ser que tem interesses e que pode tanto seguir os princípios éticos quanto transgredi-los (Freire, 1987).

Aos jovens fica uma lição de liberdade e autonomia para suas conquistas: a compreensão da responsabilidade ética de tomar consciência, saber agir, buscar seus direitos e conquistar seus espaços com coerência, respeito aos pares e às regras da escola. Do mesmo modo, orientar-se pela centralidade da dignidade humana, assumindo a transgressão naquilo que lhes é de direito ou estabelecendo uma comunicação qualificada nos espaços que lhes são facultados (Freire, 1987; Stelko-Pereira; Williams, 2010).

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa ancorou-se na abordagem teórico-metodológica qualitativa (Lüdke; André, 1986), com finalidade exploratória-bibliográfica durante todo o percurso, e foi realizada através de pesquisa documental (Cellard, 2012) para análise do regimento disciplinar discente e das instruções normativas do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Conforme Lüdke e André, os documentos constituem fonte importante e natural de informação ao pesquisador, e são fontes confiáveis e “não reativas” que permitem a obtenção de dados a qualquer tempo (Lüdke; André, 1986).

A produção de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado com oito perguntas fechadas dicotômicas e duas de múltipla escolha. Participaram da pesquisa 57 estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária e Informática Integrados ao Nível Médio do IFMT/Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo. Visando garantir o sigilo sobre os participantes, estes foram designados com um código: A, de aluno, seguido de um número sequencial a partir do registro de cada questionário-resposta.

Os dados foram tratados sob as seis fases da Análise Temática delineada por Souza (2019), baseada nas diretrizes de Braun e Clarke (2013, 2016). Na análise qualitativa, os dados foram agrupados, codificados em subtemas e temas finais; na sequência, foi elaborado um Relatório de Análise. Para esta discussão, foram selecionados os resultados das questões de múltipla escolha, que coadunam com as temáticas da juventude e da transgressão, na busca de compreender as relações sociais dos jovens com as regras institucionais de convivência no espaço educativo.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1 Análise documental**

A análise documental evidenciou que os documentos do IFMT são confiáveis, conforme cita Cellard (2012). O Plano de Desenvolvimento Institucional, o Regulamento Didático, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Regimento Disciplinar Discente (2016), entre outros, pautam-se nas leis da educação nacional e da administração pública. Além disso, inserem-se como normativas para garantir a lisura dos processos institucionais; de ensino, pesquisa, extensão; e do desenvolvimento científico e tecnológico.

O IFMT conta com um conjunto de diretrizes e normativas do ensino e da convivência institucional bem elaborados. Todavia, as análises não demonstraram nenhum plano específico de combate à violência escolar na instituição, apenas regras de redução de conflito por meio de discussões temáticas, como questão de gênero e consciência negra, e aplicação de penalidades disciplinares.

De acordo com Dayrell (2007) e Abramovay e Castro (2003), é importante conceber a escola como espaço de saberes e culturas, portanto passiva de conflitos, às vezes de ideias, outras por motivações adversas. Desse modo, as unidades do IFMT não estão isentas de práticas sociais juvenis de violência escolar.

### **4.2 Análise de dados empíricos**

A disposição geral do questionário abrangeu: autodescrição (opcional), questão de segurança (locais e pessoas envolvidas), convivência institucional (tempo integral na escola), tipos e formas de violência que conhece ou já sofreu, e como utilizam o celular, visando ao alcance de questões sobre *bullying* e *cyberbullying*.

Quanto às violências presentes nas relações interpessoais na escola, essencialmente entre os estudantes, evidenciaram-se atos típicos de violência física e psicológica, como questões de gênero e sexualidade, preconceitos, práticas *bullying* e *cyberbullying*, conforme expresso na Tabela 1, que compila as respostas da questão: “O que você considera como uma forma de violências que acontece na escola, por entre seus colegas ou praticadas por você?”, com o número de repetições.

**Tabela 1** – Formas de violências que acontecem na escola

Quant.	Formas de violências apontadas pelos estudantes participantes da pesquisa
40	<i>Bullying</i> (por apresentar alguma diferença em relação aos demais)
37	Racismo
35	Discriminação (por ser pobre, pela cor da pele, pela sexualidade)
34	Apelidar indevidamente os/as colegas, com apelidos desconcertantes
34	Trote escolar (tarefas degradantes, perversidade)
30	Homofobia
30	Gordofobia
25	Brincadeiras de mão (guerra de dedos, estapeamento, medir força)
2	Assédio (moral ou sexual)

**Fonte:** elaborado pelos autores (2024).

Registra-se que os termos adjetivados se tornam categorias analíticas com ênfase na prática de *bullying*, no preconceito (racismo) e nas formas de discriminação com maior frequência. Os apelidos e o trote aparecem com um número expressivo, discutidos no âmbito das categorias de juventude, transgressão e violência escolar, já que fazem parte da realidade das relações sociais entre os estudantes do Ensino Médio Técnico do IFMT, conforme mapeou Souza (2020).

Segundo Sposito (1998, p. 60): “todo ato que implica em ruptura de um nexos social pelo uso da força. Condutas violentas envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas pelos atores envolvidos como episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar”. Nesse sentido, os atores atribuem como ‘brincadeiras’ a violência física, psicológica, étnica, de gênero e sexualidade, negligência e preconceitos presentes no ambiente escolar, essencialmente racismo, homofobia, práticas de *bullying*, entre outras violências implícitas e explícitas que causam dor, angústia, constrangimento, raiva ou mágoa. Neste estudo, observou-se que algumas expressões apresentadas pelos estudantes não alcançam o caráter delituoso. Entretanto, isso não significa que não são graves: não trazem risco de vida imediato, porém causam alguma dor física e constrangimento, com efeito a curto ou a longo prazo.

A violência psicológica não pode ser medida pelo corpo escolar; entretanto, quem a sofre sente sua intensidade, como evidenciou a resposta de um estudante: “Eu lembro como se fosse hoje, voltando do treino lá pelas 12h45, quando três pessoas brancas andando atrás de mim, repetiam ‘macaco’, eu olhava, eles paravam de falar. Chega! Até quando vamos deixar isso passar?” (A02). Esse menosprezo pelo outro que ocorre no ambiente escolar gera uma negatividade que priva a vítima de uma boa convivência na escola devido a implicações emocionais como irritabilidade, depressão e dificuldade de concentração nos estudos.

Ficou evidente a prática de preconceitos com abordagens por meio de ‘brincadeiras’ ofensivas, com falta de respeito por características físicas, principalmente cabelo e cor da pele, entre outras que ferem a dignidade humana. Um estudante definiu tais atitudes como: “Falta de respeito, ‘brincadeiras’ preconceituosas de pessoa sem noção” (A36). Frases desse teor ancoram a certeza de que conflitos dessa natureza não representam transgressão, pois não se traduzem em nenhuma luta por direito à cidadania, mas sim em formas de difamar, estigmatizar ou magoar o outro.

Brincadeiras que não promovem alegria, diversão e harmonia não se configuram, de fato, como brincadeiras. O racismo, a homofobia, o preconceito religioso, quando praticados na “brincadeira”, operam como estratégias para mascarar os atos que se alinham à violência. Assim, a suposta brincadeira salva o agressor de seu crime, de ser acusado de preconceituoso ou de praticar *bullying*, pois de alguma maneira sua ação negativa vai afetar o outro, direta ou indiretamente.

O racismo, como preconceito relacionado à aparência da pessoa – geralmente dirigido a jovens, negros, em contextos de vulnerabilidade –, caracteriza-se, segundo Abramovay (2003), como “uma discriminação que violenta jovens e adultos em sua humanidade e cidadania” (p. 35). A autora adverte que “o racismo manifesta-se também na seleção negativa e arbitrária das oportunidades de trabalho, confirmando os estereótipos sociais atribuídos aos negros” (Abramovay, 2003, p. 36).

Ainda de acordo com Abramovay (2003), “a discriminação racial se expressa, ainda, no tratamento conferido pela polícia aos jovens, quando estereótipos e preconceitos se traduzem em agressões até físicas” (p. 36). Essa violência transita da comunidade para a escola e no sentido contrário, de modo que, ao estudar a temática, não é possível determinar onde ela começa de fato: se na escola ou na sociedade. De qualquer forma, evidencia uma sociedade corrompida por estereótipos tão fortes, que a própria educação não consegue superar, por mais que se estudem as raízes desse problema.

Abramovay (2002) tratou “a violência também na forma de abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade, promove a marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento como estratégias de poder” (p. 68). No contexto escolar, as “brincadeiras” entre estudantes podem funcionar como instrumentos de poder, configurando-se como forma de violência psicológica, na medida em que afetam o estado emocional dos envolvidos.

As brincadeiras de mau gosto, seja por “zoeira” ou para chamar a atenção, vão de agressões verbais, xingamentos, apelidos, falta de consideração, bagunça na sala de aula até ameaça e perseguição. Em situações diferentes, têm a mesma finalidade de destruição da imagem do outro. Além disso, essas “brincadeiras” contribuem para a desarticulação dos vínculos entre os colegas de turma, para a imposição de hierarquias e para ofensas e desrespeito ao espaço educativo e aos direitos individuais dos estudantes. Assim, também ocorre um processo de desigualdade e exclusão.

Apesar de a literatura indicar os apelidos como assédio moral entre os jovens na escola, seus efeitos relacionam-se com a violência psicológica. Isso se dá principalmente quando estes ressaltam uma qualidade ou um aspecto que a pessoa não deseja colocar em evidência. A situação é pior quando o próprio apelido assume conotação de assédio moral ou sexual, como afirma um estudante: “apelido ruim, não consentido, cochichos pelas costas faz muito mal” (A25). A conotação sexual nos apelidos como xota, periquita, arrombado, entre outros, foi apontada como forma de expor a intimidade do colega, praticar *bullying* e explicitar preconceitos.

Quanto à simbologia, Pais (2018) afirma que “os apelidos existem porque circulam de boca em boca, fazendo parte de processos de identificação. Eles cunham identidades em simples atos de nomeação, ajudando à construção de identidades relacionais” (p. 914). O autor explica que, para os jovens, a instituição escolar se destaca como um ambiente onde os apelidos são criados e disseminados, fazendo essa prática parecer naturalizada.

No que se refere a apelidos e trote, Souza (2020) os caracteriza como práticas de violência escolar arraigadas no Campus Cáceres, sustentadas por uma estrutura de manutenção em que veteranos atribuem apelidos aos novatos, que, sob pressão, aceitam-nos. As tarefas e punições associadas aos trotes vão sendo desenvolvidas ao longo do ano letivo, frequentemente envolvendo humilhação, subordinação e agressões físicas e psicológicas, o que torna essa prática especialmente preocupante.

Conforme Souza (2020), tais atos ou ameaças ocorrem dentro e ao redor das escolas, por dinâmicas de poder desiguais, e são perpetrados como manutenção do *status* dos veteranos

sobre os novatos. Outro ambiente propício para esse tipo de violência, principalmente entre os mais jovens, segundo Abramovay (2003), é o virtual, sobretudo nas redes sociais e salas de bate-papo *on-line*, que são usadas para propagar provocações e violências. Nesses contextos, práticas de *bullying* e *cyberbullying* ampliam o alcance das agressões, favorecem o aliciamento e reforçam violências relacionadas a gênero, sexualidade, preconceito e discriminação, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação constitui a base de uma sociedade, sendo a instituição escolar responsável por promover o ensino de qualidade e formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no mundo e afirmar sua cidadania. De acordo com Freire (1987), a escola, assim como outras instâncias da sociedade, precisa adotar uma perspectiva que reconheça os jovens como cidadãos de direitos, com necessidades particulares que surgem devido à diversidade desse grupo. Portanto, é imprescindível que essa característica seja considerada na formulação de políticas de atendimento que sejam realmente eficazes.

A pesquisa sobre violência escolar evidenciou a existência de transgressões às regras da escola; de práticas de racismo e preconceitos de gênero; de brigas, trotes, *bullying*, *cyberbullying* e assédios, bem como de outras violências que permeiam as relações sociais, sobretudo entre os estudantes. Tais práticas expõem os sujeitos a agressões físicas e psicológicas e se configuram como fatores que podem influenciar tanto a permanência quanto o abandono escolar.

Observou-se que, entre os estudantes do Ensino Médio, as práticas de transgressão e violências encontram-se naturalizadas, mesmo diante das tentativas institucionais de combate por meio de regulamentação, diálogos com os pais, orientações e práticas pedagógicas extracurriculares. Todavia, não se verifica uma resposta robusta quanto à violência vivenciada pelos estudantes, o que aponta a necessidade de implementar estratégias que ultrapassem medidas punitivas e avancem em propostas problematizadoras e formativas, no sentido da defesa da vida de todos e todas, dentro e fora da escola.

A sexualidade configura-se como um tema que ainda demanda atenção no contexto escolar, uma vez que a violência se manifesta na forma de julgamentos, piadas e brincadeiras de mau gosto que inferiorizam aqueles que são percebidos como diferentes. A violência de gênero e sexualidade na escola pode estar relacionada a questões mais amplas, como crenças ou comportamentos distorcidos e arraigados na sociedade, e segue afetando os indivíduos.

O desafio da educação para o enfrentamento da violência escolar passa pela construção ética de uma ordem social na escola, cujas práticas cotidianas sejam baseadas na igualdade de direitos, no respeito, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, na produção de valores individuais e coletivos assertivos. Trata-se de transformar os ambientes educativos em locais onde os estudantes realmente vivenciem esses valores. Portanto, destaca-se a importância da educação na mudança da sociedade rumo à construção de um ambiente mais democrático, justo, respeitoso e humanizado.

Por fim, essa premissa reforça a urgência de iniciativas governamentais para a reconstrução de uma proposta de educação baseada na formação humanizada, que garantam apoio às instituições de ensino e invistam na formação de educadores. Tais ações são essenciais para que os profissionais se sintam preparados e seguros para abordar questões sensíveis relacionadas à violência escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BIRD, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Desafios e Alternativas: Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2015.
- BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 16, dez. 2011.
- CELLARD, André. A análise documental. In. POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432–443, 2002.
- CRUZ, Fatima Maria Leite *et al.* Reflexões sobre Adolescências e juventudes segundo relatos de estudantes. **Revista Guillermo de Ockham**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 23–30, dez. 2018.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105–1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. O Ensino Médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 18, n. 29, p. 77–102, jun. 2013.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARIN, Isabel da S. Kahn. Violência e transgressão: interrogando a adolescência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 94–109, 2003.

MORGADO, Maria Aparecida; MOTTA, Manoel Francisco de Vasconcelos. Práticas transgressivas de jovens da classe média e alternativas educacionais. **BIUS – Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, [S. l.], v. 38, n. 32, p. 1–15, 25 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/12185>. Acesso em: 18 abr. 2026.

NOVAES, Regina Reys. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: Juventude, juventudes. **Revista de Ciências Sociais**, Montevideo, n. 25, p. 10–20, 2009.

PAIS, José Machado. A simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 909–928, jun. 2018.

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

SALLES, Leila M. Ferreira; FONSECA, Débora Cristina; ADAM, Joyce Mary. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

SOUZA, Saulo N. **Evasão Escolar na Educação Técnica em Regime de Internato: um estudo de caso múltiplo**. Dissertação – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16774>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58–75, jul. 1998.

SOUZA, S.N.; SOUZA, T.Z.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia C. de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 45–55, 2010.