



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CULTURA, VIOLÊNCIA E DINÂMICA RELACIONAL: UM ESTUDO COM
ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE BAIXA
RENDA**

Theresa Raquel Borges de Miranda



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CULTURA, VIOLÊNCIA E DINÂMICA RELACIONAL: UM ESTUDO COM
ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE BAIXA
RENDA**

Theresa Raquel Borges de Miranda

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como requisito à obtenção do título de
Mestre em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde.

**ORIENTADORA: Profa. Dra. ANGELA MARIA CRISTINA UCHOA DE ABREU
BRANCO**

Brasília, julho de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bc Borges de Miranda, Theresa Raquel
 CULTURA, VIOLÊNCIA E DINÂMICA RELACIONAL: UM ESTUDO COM
ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE BAIXA
RENDA / Theresa Raquel Borges de Miranda; orientador Angela
Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco. -- Brasília, 2017.
 192 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2017.

 1. Violência. 2. Cultura de Paz. 3. Psicologia Cultural.
4. Dialogismo. I. Uchoa de Abreu Branco, Angela Maria
Cristina, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dr.^a Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Presidente
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

Prof. Dr.^a Elsa de Mattos – Membro
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Francisco José Rengifo- Herrera – Membro
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

Profa. Dr.^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

Brasília, julho de 2017

Despencados de voos cansativos

Complicados e pensativos

Machucados após tantos crivos

Blindados com nossos motivos

Amuados, reflexivos

E dá-lhe antidepressivos

Acanhados entre discos e livros

Inofensivos

Será que o sol sai pra um voo melhor

Eu vou esperar, talvez na primavera

O céu clareia e vem calor vê só

O que sobrou de nós e o que já era

Em colapso o planeta gira, tanta mentira

Aumenta a ira de quem sofre mudo

A página vira, o são, delira, então a gente pira

E no meio disso tudo tamo tipo

Passarinhos

Soltos a voar dispostos

A achar um ninho

Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos (Emicida)

AGRADECIMENTOS

Acredito que todos os que passaram por mim até hoje, os que entraram e saíram da minha vida, os amores e os desamores, todos influenciaram de alguma forma no que eu sou neste momento e no meu caminho para a construção deste trabalho. Não foram dois anos, mas uma vida inteira de construções que me possibilitaram chegar até aqui. Por isso, agradeço, desde já, por todos os momentos vividos e às pessoas que os proporcionaram.

Agradeço, primeiramente, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Brasil pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, sem o qual eu não teria tempo e empenho necessários à realização do trabalho.

Agradeço também à minha orientadora, Angela Branco, que faz jus à abordagem teórica que fundamenta suas pesquisas sendo competente e exigente e, ao mesmo tempo, extremamente doce e compreensiva nos seus fazeres docentes e científicos.

Agradeço, em especial, à minha família querida que me dá suporte e me sustenta nas decisões mais importantes. O amor é o que me faz mover nas dificuldades da vida. Estes são o meu porto seguro eterno: Pai, Thiaguinho e Henrique, minhas cunhadas, Mariana e Maria Fernanda, e Afrânio, o amor da minha vida. Com ênfase ainda maior, agradeço à minha falecida mãe, Elza Maria, por ter sido uma mulher extremamente amorosa, por ter espalhado flores por onde passou e por ter se tornado minha referência de força. Eu morro de saudade a cada minuto.

Voltar à Universidade de Brasília como estudante foi transformador. Pude reviver seus espaços em perspectiva diferente, mais confiante e atuante no processo de construção de conhecimento. Com isso, passei a me perceber enquanto pesquisadora e projetar o futuro como professora. Nesse processo, algumas pessoas foram imprescindíveis. Agradeço, portanto, à professora Maria Cláudia, que contribuiu enormemente no meu crescimento acadêmico e me deu apoio na realização da monitoria, do estágio docente e na participação

no Grupo de Ação e Investigação das Adolescências (GAIA). Agradeço às cearenses que me possibilitaram ver na prática o quanto o conhecimento é construído na relação, e o quanto o sotaque deixa as pessoas ainda mais bonitas. Obrigada Aedra e Dayane pela parceria. Agradeço, também, a todos os componentes do Laboratório de Microgênese Social (LabMis) que aprimoraram o debate teórico e contribuíram para a qualidade desse trabalho.

Por fim, agradeço a todos os participantes da pesquisa que se dispuseram a serem observados e a falar de si e de suas práticas para alguém que foi experimentar o contexto de forma temporária. A vocês, professores, alunos e gestores, o meu reconhecimento, o meu carinho e meu imenso obrigada. O meu amor pelas pessoas e pelos processos coletivos foi construído na convivência com vocês.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo identificar valores e práticas relacionados à violência que estão na dinâmica das interações sociais no contexto de uma escola pública localizada em uma região administrativa de baixa renda de Brasília. A metodologia adotada foi qualitativa, que considera a construção epistemológica do conhecimento e a presença ativa do pesquisador, e se caracteriza pela interdependência entre os momentos do processo de pesquisa. A pesquisa foi conduzida a partir da perspectiva semiótico-cultural, que dá foco à relação dialógica entre a cultura e a participação ativa do sujeito, considerando que os processos interativos, comunicativos e metacomunicativos estão na gênese dos processos de desenvolvimento. Foram selecionados como participantes adolescentes de uma turma de sexto ano do ensino fundamental, seus professores e o representante da equipe gerencial. O método de pesquisa inclui a realização dos seguintes procedimentos, desenvolvidos em sequência, os quais foram gravados em vídeo, degrevados e analisados. Foram eles: 1) Observação participante em sala de aula; 2) Grupo focal com atividade semiestruturada com alunos; 3) Grupo focal com atividade semiestruturada com professores e representante da equipe gerencial 4) Entrevistas individuais com nove alunos. As informações coconstruídas foram analisadas à luz da psicologia cultural, que possibilitou a compreensão da construção da violência nos níveis micro, meso e macrossistêmico. Ao analisar as dinâmicas específicas da classe e da unidade escolar investigada e os processos de significação envolvidos nas práticas escolares e nos processos de subjetivação das violências, construímos conhecimento científico sobre a violência nas escolas, fornecendo subsídios para possíveis mudanças que promovem o desenvolvimento integral dos alunos em contextos similares. A partir dos resultados, foi possível compreender que as violências ocorridas na escola estudada são a materialização de violências produzidas na sociedade e na comunidade na qual a escola se

insere. Assim, para que a escola seja instrumento de justiça social, é necessário levar em conta o papel dos processos de produção de sentido, possibilitando que as relações desenvolvidas no ambiente escolar possam dar origem a novas construções de valores e projetos de vida. Para tal, é necessário, ainda, que as escolas deem prioridade às práticas colaborativas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Violência, Cultura de paz, Psicologia Cultural, dialogismo.

ABSTRACT

This dissertation aimed at identifying values and practices related to violence found in the dynamics of social interactions within the context of a public school located in a low-income administrative region of Brasília. The methodology adopted was qualitative, which considers the epistemological construction of knowledge and the active presence of the researcher, and is characterized by the interdependence between the moments of the research process. The research was conducted from the semiotic and cultural perspective, which stresses the dialogic relations between culture and the active participation of the subject, considering that interactive, communicative and metacommunicative processes are at the genesis of development processes. The participants selected were adolescents from a sixth grade elementary school class, their teachers, and an administrative team representative. The research method included the following procedures, which were videotaped, transcribed and analyzed: 1) Participant observation in the classroom; 2) Focus group with semistructured activity with students; 3) Focus group with semistructured activity with teachers and the administration representative 4) Individual interviews with nine students. Information was analyzed from a cultural psychology framework, which allowed for an understanding of violence construction at micro, meso and macrosystemic levels. By analyzing the specific dynamics of the investigated class in the school, as well as the meaning-making processes involved in school practices and in violence subjectivation processes, we constructed scientific knowledge that help better understanding the issue of violence within schools. Such contributions may as well enable the construction of changes that can promote the full development of students in similar contexts. Results showed that the violence found in the studied school was connected with violent cultural practices and was also the materialization of the symbolic violence produced in the community in which the school was inserted and in

society at large. Thus, in order to make the school an instrument of social justice, it is necessary to take into account the role of meaning production processes, allowing the relationships developed in the school environment to give rise to the construction of new values and life projects. To this end, it is also necessary to give priority to collaborative teaching and learning practices.

Keywords: school violence, culture of peace, cultural psychology, dialogism.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	xiii

CAPÍTULOS

APRESENTAÇÃO	xiv
CAPÍTULO 1 - As Violências: Principais Questões Conceituais e Teóricas	17
<i>Contribuições teóricas para a construção do conceito</i>	17
<i>O lugar do indivíduo nos processos sociais de violência</i>	26
<i>Relações entre violência, conflito e paz: caminhos possíveis</i>	29
<i>Valores, crenças e práticas culturais na contemporaneidade</i>	31
CAPÍTULO 2 - História, Cultura Escolar e Violências	36
<i>Uma breve retrospectiva sobre a história do ensino no Brasil</i>	36
<i>Estudos sobre violências na escola</i>	40
CAPÍTULO 3 - Contribuições da Psicologia Cultural	47
<i>O olhar para o processo de desenvolvimento humano</i>	47
<i>A mútua constituição entre práticas sociais e valores</i>	51
<i>Práticas e valores na escola</i>	55
CAPÍTULO 4 – Metodologia e Método	58
Contexto de Pesquisa.....	60
<i>Seleção da escola</i>	60
<i>Caracterização da comunidade em que se insere</i>	61
<i>A escola: organização dos espaços e do trabalho</i>	62
Participantes.....	66
<i>A turma de sexto ano X</i>	66
<i>Os professores da turma X</i>	67
<i>A equipe gestora</i>	68
Procedimentos e Instrumentos de construção da informação.....	68
<i>Observação Participante</i>	68
<i>Grupos Focais</i>	69

<i>Entrevistas Individuais</i>	70
CAPÍTULO 5 - Resultados	72
Diário de Campo.....	72
Grupo Focal com os Estudantes.....	96
Grupo Focal com Professores e Representante da Gestão.....	107
Entrevistas com os Estudantes.....	119
Entrevista com Victor.....	134
CAPÍTULO 6 - Discussão e Conclusão	138
Pedra, Papel e Tesoura: Aspectos Sistêmicos de Produção da Violência.....	139
<i>Da materialidade às produções de significado: Estrutura ambiental como constraint físico e simbólico do desenvolvimento</i>	142
<i>Perspectivas de desenvolvimento e projetos de vida: mecanismos de reprodução social</i>	147
<i>Práticas sistêmicas de exercício do poder: a naturalização cultural da violência</i>	151
Currículo Escolar: Tensões Entre Reprodução da Violência e Transformação Social.....	155
<i>Currículo real e currículo oculto: crenças e valores norteadores de práticas</i>	157
<i>Comunicação e metacomunicação nos processos de ensino-aprendizagem</i>	160
Conclusão: Possíveis Caminhos para a Promoção de Práticas Geradoras do Desenvolvimento Integral dos Alunos.....	167
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	184

LISTA DE TABELAS E FIGURAS**TABELAS**

1. Entrevistas com Alunos.....	70
--------------------------------	----

FIGURAS

1. Imagem do corredor das salas de aula.....	62
2. Organograma Escolar.....	63
3. Cartaz produzido sobre violência contra a mulher.....	100
4. Cartaz produzido sobre agressão verbal.....	101
5. Cartaz produzido sobre agressão Verbal Menino-Menina.....	102
6. Cartaz produzido sobre bullying.....	103
7. Cartaz produzido sobre agressão verbal e agressão física.....	104
7.1. Cartaz produzido sobre agressão verbal e agressão física zoom.....	105
8. Cartaz produzido sobre violência física fora dos muros.....	105
8.1. Cartaz produzido sobre violência física fora dos muros.....	106

APRESENTAÇÃO

A ideia de elaborar uma pesquisa que objetivasse compreender as dinâmicas escolares foi construída durante o período em que a pesquisadora trabalhou no atendimento a adolescentes internos de unidade de atendimento socioeducativo no Espírito Santo. Durante a escuta era comum surgir, como tema, a relação que os próprios adolescentes faziam entre a entrada para grupos de tráfico e o afastamento da escola. Esses dois sistemas sociais pareciam não poder coexistir ao mesmo tempo na história de vida desses meninos e as justificativas para isso eram diversas: dificuldades com a direção da escola que adotava uma postura punitiva ao perceber o envolvimento em grupos de tráfico; a escola se localiza na região de outros grupos de tráfico; permanecer na escola é dar oportunidade para que os demais grupos de tráfico conheçam a sua rotina e tentem matá-lo; o adolescente não gosta de estudar; e tantas outras.

Ao pensar formas de prevenir o cometimento de atos infracionais - e questionar a lógica perversa de controle e criminalização da pobreza comumente institucionalizados nas Unidades Socioeducativas - compreendi ser necessário conhecer melhor o processo pelo qual se estabelece a relação escola e violência, considerando suas contradições e convergências entre os contextos de desenvolvimento de adolescentes matriculados em escolas situadas em comunidades urbanas de baixa renda.

É um compromisso ético e político produzir conhecimento sobre formas de atuação na escola, que está inserida em uma sociedade excludente, tendo em vista pensar e refletir sobre suas dificuldades e potencialidades como espaço de mudança da realidade. Desse modo, este trabalho problematiza as dinâmicas escolares visando melhorar a qualidade das instituições educativas da esfera pública, em termos das relações de ensino-aprendizagem e da promoção do desenvolvimento global dos alunos.

O conhecimento gerado poderá promover reflexões que culminem em desenvolvimento pleno das novas gerações, práticas de cultura de paz e em vivências que possibilitem novas

trajetórias a crianças e adolescentes da escola pública de regiões mais pobres, melhorando a qualidade e as perspectivas de suas vidas. Ao fazê-lo, contribui para a produção de conhecimento que subsidia o fortalecimento da Doutrina de Proteção Integral, instituída pela Constituição Federal de 1988. Essa doutrina prevê a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em garantir os direitos da criança e do adolescente, entre eles o acesso de todos à escola e à educação de qualidade.

Nos capítulos que seguem, apresentamos os caminhos teóricos percorridos para a construção consistente do nosso problema de pesquisa. Assim, o primeiro capítulo busca demonstrar as mudanças epistemológicas ocorridas na constituição do conceito de violência, produzidas nas perspectivas da psicologia cultural e das ciências sociais. O segundo capítulo, por sua vez, adentra nas tensões sociais que orientam as políticas educacionais e os fazeres da escola que, nas esferas meso e macrossistêmicas, possibilitam entender a educação escolar como espaço de promoção da reprodução social ou da autonomia de seus indivíduos. No mesmo capítulo, trazemos contribuições científicas produzidas sobre o tema violência escolar ou violência nas escolas. Nos dois primeiros capítulos (1 e 2), destacamos e analisamos a importância da perspectiva cultural, histórica, dialógica e sistêmica para o estudo das violências escolares. No terceiro capítulo, ao aprofundar nas concepções da psicologia cultural que fundamentam nosso trabalho, nos empenhamos na elucidação sobre o processo constitutivo de práticas e valores culturais e dos processos relacionais.

Após explicitar as construções teóricas que fundamentam o trabalho, apresentamos, no capítulo 4, a metodologia utilizada que dá base à escolha do método e do processo de construção da pesquisa. No mesmo capítulo, descrevemos, também, o próprio método, composto pela caracterização do contexto, dos participantes, e pelos procedimentos desenvolvidos.

Como forma de possibilitar aos leitores uma visão ampla sobre as vivências experimentadas no ambiente escolar e sobre as informações produzidas, apresentamos, no capítulo 5, os resultados. Por último, dividimos a discussão em três seções que articulam as análises elaboradas. A primeira discorre sobre os processos sistêmicos de construção da violência, que não estão limitados aos muros escolares. A segunda seção discute sobre as crenças e valores que embasam as práticas escolares que propiciam ou reproduzem as violências. E, por fim, a última seção conclui o trabalho, esclarecendo suas contribuições e a importância do aprofundamento do estudo sobre o tema.

CAPÍTULO 1

As Violências: Principais Questões Conceituais e Teóricas

A violência tem sido um tema amplamente estudado nas ciências sociais e humanas sob diferentes abordagens teóricas e epistemológicas, com distintos enfoques e conceituações. Por não ser um conceito absoluto, a violência se localiza nas diferentes dimensões das relações humanas (interpessoais, sociais, culturais) e está relacionada a diferentes aspectos da vida social (criminalidade, conflito, regras morais). Esse aspecto multifacetado da violência, somado à percepção do aumento da incidência desse fenômeno, contribui para que esse tema permaneça sempre na pauta científica.

Com o objetivo de contribuir para a discussão teórica sobre o conceito de violência, esse capítulo aborda o diálogo entre algumas contribuições produzidas pelas ciências sociais, principalmente pela microsociologia e pela psicologia, onde se destacam as contribuições da psicologia cultural. Assim, procuramos demonstrar as mudanças paradigmáticas na compreensão do conceito que possibilitaram o olhar para a complexidade das relações sociais e das violências produzidas, a partir da consideração da relação entre sujeito e cultura.

Contribuições teóricas para a construção do conceito.

Entre as produções sobre tema, Hanna Arendt (1969) e Bourdieu (1989) se destacam como autores que problematizaram a violência destituindo-a de seu aspecto de normalidade ou naturalização, segundo o qual a violência seria natural ao ser humano (na psicologia, esse é o argumento defendido tanto pela etologia quanto pela psicanálise, ver Shantz & Hartup, 1992). Arendt e Bourdieu trazem à tona os processos sociais e estatais, institucionalmente oficializados, que utilizam a violência como forma de manutenção do poder.

Segundo Hanna Arendt (1969), a violência sempre desempenhou um papel central nas atividades humanas, tanto que não foi problematizada antes por ser considerada algo que faz parte dos padrões da “normalidade” nas relações humanas. Assim, era, por vezes, percebida — na forma de guerra ou conflitos armados — como uma continuidade da política ou como aceleradora do desenvolvimento econômico. A crítica de Hanna Arendt coloca-se justamente na associação que os teóricos políticos clássicos faziam entre violência e poder. A autora se posiciona contrariamente a essa perspectiva, considerando que onde há violência já não há mais efetivo poder.

Segundo a autora, a violência tem caráter meramente instrumental. Desse modo, era usada como meio para chegar a um fim mas, durante o processo, o meio acabava se tornando o próprio fim, gerando a banalização da violência. Para problematizar a utilização da violência como um processo natural da dominação do homem sobre o homem, a autora a diferencia do poder que, ao contrário do que se pensava tradicionalmente, **não** está localizado nas relações dominador/dominado, mando/obediência. O poder não está na relação de domínio de um homem sobre outro homem, ou de um sobre muitos, mas na regulação que muitos fazem sobre um, na forma da lei. Isso, claro, quando a lei se assenta no poder do povo e quando não há obediência cega, mas há participação ativa dos indivíduos na formulação das leis que são assentidas por todos (Arendt, 1969). Assim, a violência já não tem qualquer justificação, porque quando é utilizada, já não há mais diálogo. Embora a análise feita pela autora se mantenha no campo das relações políticas, tal posicionamento contribuiu para se repensar o papel da violência na sociedade e abriu caminhos para se pensar nas múltiplas formas de poder que não se baseiam na violência. Outro aspecto importante das produções de Hanna Arendt está na compreensão do papel das construções democráticas como forma de diminuir as possíveis violências.

Bourdieu (1989), por sua vez, se concentra na análise da violência entre as classes sociais e explora aspectos dos processos de educação instituídos pela escola, com destaque para o acesso das populações vulneráveis. O autor discorre sobre o caráter simbólico da violência, o que permite a explicação do poder de imposição ou legitimação da dominação de uma classe sobre outra. A violência simbólica está na coerção sofrida pelo dominado, que, permeado pela lógica simbólica da dominação, não percebe como deixar de reconhecer o dominante como tal (Bourdieu, 1998). A luta de classes é, portanto, uma luta propriamente simbólica. Os sistemas simbólicos, sendo estruturados e estruturantes, se impõem e se incorporam em sistemas classificatórios e estruturas mentais que normatizam uma ordem ideologicamente entendida como “natural” entre as classes dominantes e dominadas (Bourdieu, 1989; Walton & Dukuen, 2013). Pensar a violência como construção simbólica seria pensá-la não somente em sua forma física, mas nas variadas formas de violar o outro, sem que isso seja necessariamente um processo consciente, ou evidente, para ambas as partes.

A violência do Estado, tema abordado pelos dois autores supracitados, continuou como tema de muitas outras publicações no contexto das ciências humanas e sociais. Alba Zaluar (1999) observa que, até o ano de publicação de seu artigo, o tema “violência perpetrada pelo Estado” – sob todas formas possíveis, como a violência policial, violência estrutural e as denúncias sobre a negligência do Estado — tem sido um tópico amplamente estudado. Prevalece a noção de que o ato violento é definido pelas relações de poder, até mesmo incluindo aí as transgressões das regras deliberadas pelo próprio poder estatal. Assim, as variadas formas de violência seriam impostas pelo próprio Estado, detentor do poder de legislar e legitimar ou não as práticas violentas. A ele cabe dizer o que é e o que não é crime, ou seja, cabe manter o monopólio legítimo da violência. Segundo a autora, os temas violência e criminalidade tiveram grande número de publicações no Brasil durante o período militar e o processo de redemocratização. Os discursos sobre esse assunto tiveram grande influência do

paradigma marxista e da criminologia crítica, os quais, influenciados pelo contexto político da época, focalizavam os abusos do Estado. Contudo, tais perspectivas ofereciam explicações dualistas e deterministas e não contemplavam a complexidade e a diversidade dos conflitos sociais e políticos existentes no contexto da sociedade (Zaluar, 1999, 2005).

Embora Bourdieu (1989) tenha desenvolvido sua teoria com base na violência simbólica entre classes, estabelecendo papéis inflexíveis entre dominantes e dominados ao utilizar as noções de sistemas simbólicos, *habitus* e campo social, o autor reconhece o lugar do indivíduo na produção e reprodução das estruturas sociais, o que contribui para a construção de novas perspectivas a respeito do tema. Da mesma forma, a natureza simbólica e social do crime descrita por Durkheim (1999) reforça a ideia de uma sociedade composta por indivíduos que produzem regras, modos de agir, pensar e fazer coletivos que contribuem para a emergência de novas perspectivas na relação sujeito/sociedade.

Para Durkheim (1999), o crime é determinado pela sociedade por ser um ato que consiste em ofensa aos sentimentos coletivos, constituídos por emoções e tendências fortemente arraigadas que têm alguma estabilidade e, por isso, se modificam lentamente. Mas não só isso define o crime, pois existem atos reprovados moralmente que não demandam uma pena. A diferença de sentimentos que produzem regras penais e morais está no fato de que as primeiras possuem nitidez e precisão, enquanto que as últimas têm algo de impreciso, mas ambas são postas segundo a vontade coletiva. Assim, seja por regras morais ou penais, o comportamento dos indivíduos é controlado por crenças, valores e práticas sociais que definem o que a sociedade considera, ou não, como violência passível de controle ou punição.

Outra contribuição importante e significativa para a mudança de paradigma em relação à questão da violência são as ideias de Foucault no final da década de 1970. O autor buscou compreender os dispositivos de poder como produtores de verdades sobre o crime, ao mesmo

tempo em que esses dispositivos produzem formas de discipliná-lo (Zaluar, 1999). Diferente de Bourdieu (1989), Foucault (2009) não reduz o poder a sua função de repressão, mas o localiza na relação cotidiana entre sujeitos. Considera o poder como práticas sociais sem características universais, e ressalta as suas marcações no próprio corpo das pessoas, sob a forma de gestos, atitudes, hábitos, comportamentos e discursos. A microfísica do poder desloca o foco dos espaços de análise do macrossocial para todo e qualquer espaço relacional, esteja ele no nível macro ou micro de exercício. A multiplicidade de poderes correlacionados produzem os indivíduos e, assim, não existem aqueles que têm o poder e os que não têm, o que existe são as relações de poder (Foucault, 2009).

Percebe-se, assim, o movimento de transformação de perspectivas que consideram a violência apenas em seu caráter social para aquelas que a entendem como fenômeno multideterminado e polifônico. Tais perspectivas destacam a relação dialética entre sujeito e sociedade e revelam a importância de estudar as violências — no plural — como produtos das relações individuais que dependem das características do contexto histórico, cultural e social envolvido.

Na discussão contemporânea sobre a violência, conceituá-la em razão da diferença entre classes econômicas, ou mesmo considerar sua sinonímia com o poder, é, simplesmente, reduzi-la (Abramovay & Ruas, 2002; Tavares dos santos, 2002; Zaluar, 2002). As mudanças de paradigma trouxeram para a pauta de discussão a necessidade de considerar os sujeitos, a diversidade e a dinamicidade dos processos sociais. Contudo, ainda há muito que se compreender sobre como esses processos acontecem na perspectiva do próprio sujeito, ou seja, como a violência se constrói em nível microgenético. Nesse nível, a psicologia pode auxiliar na compreensão mais complexa e inclusiva do fenômeno da violência.

Na psicologia, até o final da década de 70 do século XX, os estudos sobre violência investigavam a questão da agressividade em nível individual e tinham como base teorias

evolucionistas e comportamentais, cujo discurso científico predominava na época (Shantz & Hupert, 1992; Flannery, Vazsonyi & Waldman, 2007). Os trabalhos de Lev Vigotski (1896-1934), fundamentados na perspectiva histórico-cultural, inauguraram uma significativa mudança no rumo da psicologia teórica no ocidente, após a divulgação de sua obra a partir da década de 80 do século passado. A perspectiva sociogenética do autor deu início, então, a abordagens fundamentadas no papel central da cultura e das interações sociais no desenvolvimento humano, entre as quais se destaca a psicologia cultural (Bruner, 1990; Valsiner 2012, 2014). A mudança de paradigma na psicologia possibilitou o deslocamento do olhar de processos individuais para processos coconstrutivos da violência e, assim, a psicologia passou a evitar a determinação, categorização e essencialização das práticas violentas (indivíduo agressivo/comunidade violenta).

Para um aprofundamento teórico sobre o tema violência e conflitualidade a partir da dimensão sociocultural do fenômeno, é necessário delinear as principais convergências existentes entre as perspectivas adotadas pelo campo das ciências sociais, grande produtor de pesquisas sobre essa temática, e o da psicologia cultural.

A psicologia, enquanto ciência, demorou a incluir em seus estudos o papel da cultura no processo de desenvolvimento psíquico. Embora aspectos culturais tenham sido fortemente considerados por Wilhelm Wundt (1832-1920) em seus estudos iniciais, esses foram abafados pelas pesquisas científicas por ele realizadas seguindo o paradigma positivista, o qual se fundamenta, epistemologicamente, na universalidade dos processos psicológicos. Tais pesquisas, consideradas científicas de acordo com o paradigma dominante da época, procuravam desvelar regularidades universais sob uma perspectiva de causalidade linear (Rosa, 2000) e o papel da cultura acabou sendo basicamente desprezado, o que corroborou para a manutenção da compreensão do fenômeno a partir da agressividade do sujeito.

Alberto Rosa (2000) ressalta que os aspectos culturais eram apenas considerados, na época, em termos evolucionistas, biologicistas e históricos. Contudo, com o desenvolvimento das ciências sociais e com o reconhecimento da linguagem como importante objeto dos estudos culturais, novas perspectivas foram criadas.

Como ressaltado anteriormente, foi Vigotski (1896-1934) quem introduziu a cultura como matéria-prima do desenvolvimento humano e como aspecto chave para a análise psicológica. Enfatizou a construção dialética entre o social e o indivíduo, entre as funções básicas (ou orgânicas) e as funções mentais superiores, e ressaltou o papel da mediação simbólica no desenvolvimento humano (Pino, 2005; Vigotski, 1999). Para Vigotski (1999), da mesma forma que a cultura é o que diferencia o humano do animal, é o ato de dar significado — *significar* as experiências — que transforma as atividades biológicas em funções tipicamente humanas. Atribuir significação é produzir cultura. Isto não quer dizer destituir as coisas, ou as experiências, de sua condição material ou natural, mas significa dizer que, a partir de sua transformação ou significação, essas se tornam coisas e experiências humanas. Por isso, embora haja propensão no ser humano a desenvolver cultura ao nascer, o desenvolvimento humano apenas acontece por intermédio da mediação do Outro, pela mediação do social (daí o termo sociogênese do desenvolvimento humano). O próprio ato de nascer tem caráter cultural e antes mesmo que o bebê nasça ele já faz parte do universo cultural e social do Outro (Pino, 2005; Vigotski, 1999). Estudos que se inserem no campo da psicologia cultural se baseiam na perspectiva de Vigotski e ressaltam o lugar ativo do sujeito no processo dialógico de coconstrução da realidade (Valsiner, 2012).

Segundo a perspectiva da psicologia cultural, portanto, o sujeito se desenvolve constantemente a partir das relações que estabelece com outros sujeitos no interior de diferentes contextos socioculturais e, desse modo, as relações de violência são pensadas não

como características do sujeito, mas como produções culturais e subjetivas que são coconstruídas em determinados contextos sociais.

É nesse emaranhado de significações e, ao mesmo tempo, na compreensão da interdependência entre o eu e o outro que Becker (1991) – cientista social norte-americano - desconstrói a noção de desvio como pertencente ao desviante. Becker (1991) coloca em foco as relações sociais que geram e constituem o desvio, partindo da perspectiva interacionista. Para esse autor, um comportamento é identificado como desviante conforme o grupo social ao qual os indivíduos pertencem: classe social, política, cultural, religiosa, entre outras. A noção de desvio não está ligada à qualidade do ato, mas à reação dos grupos nos diferentes contextos sociais e suas relações de poder. As sociedades modernas e complexas são compostas por diversos grupos com distintas características, o que provoca situações ambíguas nas quais o indivíduo, ao se submeter às regras de um certo grupo, pode infringir a regra de outro grupo, e são as especificações das regras de um grupo específico que delimitam quem são os *outsiders* (não pertencentes ao grupo).

Alguns aspectos do trabalho de Becker (1991) contribuem para a compreensão da violência a partir dos processos de construção social. Segundo ele, os grupos produzem identidade no processo de diferenciação que mantêm com os demais, o que deixa claro que essa identidade resulta de uma relação de coconstrução. A identificação do indivíduo com o grupo é um processo de construção e aproximação com o universo simbólico e contextual do suposto desvio. Ou seja, o desviante não é reconhecido ou se reconhece como tal a partir do primeiro contato com o suposto crime, mas vai se constituindo como parte dessa categoria ao longo do processo de aproximação, identificação e oposição a outros grupos. O sujeito pode, ainda, fazer parte de mais de um grupo e se identificar com cada um deles, o que permite compreender a relativa flexibilidade com que este sujeito se constitui nos espaços sociais.

Essas são questões que podem ser melhor compreendidas a partir da relação entre cultura e sujeito, pois violência exige ser analisada na relação entre essas duas dimensões do social.

Valsiner, importante expoente da psicologia cultural, concebe a cultura presente em dois níveis, ou dimensões, que se constituem mutuamente: fala de cultura coletiva quando se refere às práticas e valores partilhados por determinado grupo social (coletivo); e se refere à cultura individual quando se trata da dimensão do sujeito e da subjetividade, de suas práticas e valores específicos (Valsiner, 2012). Tanto a cultura coletiva quanto a individual são marcadas pelo contexto histórico, social e cultural da pessoa em desenvolvimento, sendo este essencial para a análise dos processos de produções de significado, dos processos de mudança econômica, política, estrutural da sociedade e de mudanças em nível individual.

Ainda segundo esse autor, as sociedades possuem a característica de serem abertas, com potencialidade de transformação, mas também apresentam tendência a se tornarem fechadas, através da manutenção e reprodução de valores, crenças e práticas no sentido de garantir sua unidade ou identidade (Valsiner, 2012). Assim, muitas das mensagens sociais que predominam na cultura atuam para a manutenção de valores e regras que acabam por dividir as pessoas em grupos, muitas vezes antagônicos, ou fechados à diversidade. E isso, sem dúvida, favorece a violência. A mídia, por exemplo, tem um papel de destaque nessa direção, fortalecendo categorizações já existentes, como estereótipos, preconceitos, e defendendo uma visão maniqueísta em relação ao bem e ao mal, em relação ao 'nós' versus 'os outros' diferentes de nós.

Cohen (2002), em seu livro *Folk Devils and Moral Panics*, demonstra como a mídia de massa delimita os contornos normativos das sociedades, dizendo o que é certo ou errado. Isso acontece quando a mídia organiza as informações e cria discursos interpretativos sobre um incidente específico. O autor ressalta que esse processo não vem a ser a descrição crua do fenômeno, mas a interpretação dos editores das notícias, apresentadas ao público, muitas

vezes, de maneira exagerada e distorcida (sensacionalismo), ou que atua de maneira a fazer previsões (projetando a sua provável recorrência) e a gerar interpretações do tipo maniqueísta através de palavras, frases ou imagens selecionadas para passar mensagens específicas. Nesse caso, a mídia atua como mediadora dos processos de produção simbólica, que analisa a realidade segundo a cultura das instituições midiáticas, marcada por objetivos, práticas e valores próprios e compatíveis com o sistema político e econômico no qual se insere - no caso brasileiro, o sistema capitalista. Por ter possibilidade de grande alcance, as notícias veiculadas pela mídia dão um sentido de unidade ao sistema social, possibilitando emoções similares entre aqueles que assistem ao noticiário, as quais, em última instância, fundamentam as crenças e valores culturais. Tudo isso favorece a exclusão, o antagonismo, a intolerância, a diversidade e, conseqüentemente, estimula a violência.

O lugar do indivíduo nos processos sociais de violência.

Realizar uma leitura macrossistêmica das violências sem considerar o papel dos indivíduos na sociedade é correr o risco do engessamento dos processos de mudança social e de relações de poder, o que limita as possibilidades de ação e transformações sociais significativas. A tentativa de integrar os aspectos micro, meso e macrossociais possibilita a percepção de uma dinâmica mais fluida das relações, estabelece novas perspectivas para um espaço amplo de circulação e negociação de sentidos, e contribui para a promoção de mudanças e desenvolvimento. Dessa maneira, é necessário levar em conta as relações de poder que atravessam toda a sociedade, compreendendo desde os desejos, temores e valores dos indivíduos até a natureza injusta das instituições e estruturas de classe.

Segundo Young (1999), algumas teorias culturalistas e estruturalistas vinham produzindo a noção de que o crime se produz pela falta, seja de cultura ou de acesso a bens. Contudo, essas perspectivas não consideram a subjetividade e a capacidade dos indivíduos de se

posicionar de maneira proativa, ao invés de apenas reproduzir uma determinada cultura. Como afirma o autor, a pobreza em si não produz criminalidade, ela só o faz quando associada a diversos outros fatores de um complexo cultural com os quais ela está intrinsecamente relacionada. A pobreza associa-se à criminalidade quando as práticas e os valores sociais e culturais do grupo percebem a acumulação monetária como símbolo do sucesso. O que produz o crime é a relação entre o pertencimento a uma cultura de culto ao sucesso e ao individualismo, no contexto de uma sociedade que idealiza que o sucesso está ao alcance de todos, quando, na verdade, há concreta exclusão no acesso às formas de chegar a ele. É um processo de inclusão e exclusão ao mesmo tempo, é a tensão entre a inclusão cultural e a exclusão social e econômica que possibilita a criminalidade (Young, 1999).

Isso remete à violência simbólica descrita por Bourdieu pois, respeitadas as diferenças conceituais e epistemológicas, esse autor considera que dominantes e dominados compartilham a mesma lógica, sem que o dominado se dê conta disso. Ou seja, o que acontece não é a criação de uma cultura alternativa em espaços de exclusão, há, na verdade, uma superidentificação dos excluídos, que se organizam a partir dos mesmos valores simbólicos. “Os excluídos, por causa da sua inclusão cultural, culpam a si mesmos por sua exclusão” (Young, 1999, p. 133). Isso porque a cultura é compartilhada por todos, sendo construída por entrecruzamentos, hibridação e inovação, mesmo quando existem nuances e diferenças específicas entre os grupos que a compõem. Em outras palavras, existem subculturas que assimilam os valores mais amplos da sociedade segundo o contexto e situações particulares de cada grupo.

Ao pensarmos em aspectos microssociais, como práticas que possam levar à construção de novas vivências e perspectivas, é possível criar estratégias para a resolução de conflitos, o que tem um grande potencial transformador. No caso de conflitos decorrentes de vivências culturais diferentes, a própria noção que se tem de cultura é importante para a promoção da

democracia, da equidade e da paz. Perceber a cultura não como um lugar estático de imersão, mas um processo de construção do qual os indivíduos participam, possibilita a resolução de conflitos por meio de estratégias coparticipativas e pacíficas. Matusov, Smith, Candela e Lili (2007) fazem uma diferenciação entre as visões essencialista e dialógica de cultura, na qual a primeira percebe a cultura como um fator preexistente, e a segunda compreende a cultura como processo de mediação dinâmico em constante construção. Partindo do conceito de cultura como um modelo estático, o conflito seria eventualmente resolvido de maneira unilateral, monológica, em decorrência da supressão de um dos sistemas culturais envolvidos. Na perspectiva dialógica, porém, a cultura é uma construção dinâmica, o que facilita negociações para que as diferenças culturais sejam solucionadas e surjam novos sistemas culturais adequados ao grupo. Seriam estratégias que propõem perceber o que os une enquanto sociedade ou grupo por meio da construção coletiva.

A escola, nesse sentido, é um contexto importante para pensar e transformar as violências e as interações sociais por ela marcadas, já que é um espaço de ampliação das relações humanas. Pensar a cultura como construção dialógica é pensar que na escola estão presentes crianças e adolescentes oriundos de diversos espaços culturais (famílias, bairros, estados, países) e é a partir dessa pluralidade, e dos conflitos por ela gerados, que se constrói a cultura específica de determinada escola.

Analisando o processo histórico da educação brasileira, vemos que, embora seu acesso tenha sido aberto a todos, os espaços de escolarização não são de fato democráticos e não se abriram à realidade cultural das populações mais vulneráveis (Spósito, 2001). A cultura escolar tradicional ainda lida com as populações pobres a partir da reprodução de métodos antigos, relacionados à sua constituição histórica e baseados nos processos simbólicos das classes mais abastadas, sobre os quais falaremos no terceiro capítulo. As respostas a essa equivocada imposição cultural geram uma série de conflitos e violências no contexto escolar,

além de contribuir para a perpetuação das violências de todo o tipo, da violência física à simbólica.

Relações entre violência, conflito e paz: caminhos possíveis.

É importante ressaltar que violência não significa conflito. Simmel (Moraes Filho, 1983) defende que o conflito é uma forma de socialização, o que significa ser um tipo de laço social que tem por função aproximar ou afastar os indivíduos. O conceito de socialização é central na obra de Simmel porque chama atenção para o caráter de construção dinâmica da sociedade. Os atores sociais são, por princípio, interdependentes, e toda interação social é uma forma de sociabilidade. Na perspectiva do autor, o conflito não é patológico, e nem mesmo significa oposição ou negação da sociedade ou da vida social. Pelo contrário, quando em cooperação com forças unificadoras, o conflito está na dinâmica de estruturação da sociedade (Moraes Filho, 1983). O autor descreve propriedades do conflito, entre as quais estão as seguintes: o conflito aparece como força integradora de um grupo quando este está em oposição a outro; o conflito concede ao indivíduo o sentimento de não se deixar esmagar completamente em uma relação social; o conflito traz à tona as divergências internas; o conflito estrutura relações sociais; o conflito reforça e cria a identidade social por meio da diferenciação (Moraes Filho, 1983).

Para o autor, o conflito serve para resolver divergências, criando uma forma de unidade, “ainda que por meio da destruição de uma das partes” (Moraes Filho, 1983, p.122). Contudo, nesse caso e na nossa perspectiva, isso configuraria violência. Segundo a psicologia cultural, violência e conflito são também conceitos distintos mas, enquanto a violência se associa à destruição, prejuízo ou eliminação das partes envolvidas, o conflito se refere à existência de divergências ou discordâncias necessárias ao desenvolvimento de pessoas e grupos, o que Valsiner e Cairns (1992) denominaram como conflitos construtivos. Ou seja, os conflitos são

importantes na promoção do desenvolvimento humano e gera novas ideias, sentimentos e estratégias de ação por meio da negociação de posicionamentos entre indivíduos ou grupos. E, assim, não são os conflitos em si, mas as formas de solucionar o conflito que podem gerar ou não a violência.

A violência parece, portanto, estar nos lugares onde o outro não é considerado, é suprimido ou oprimido em relações permeadas pelo desejo de poder e pelos processos sociais daí decorrentes. É um fenômeno complexo que tem sua conceituação vinculada aos contextos em que se insere, incluindo estruturas simbólicas e ideológicas. O que é considerado violento em certa cultura pode não ser em outra. Ou seja, a violência tem origens em construções sociais, históricas e culturais. A partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Nações Unidas adotou um conceito amplo para o tema violência, que está associado ao dano, exclusão, e opressão do outro social, o qual é agressivamente confrontado. Sendo assim, valores que promovem o respeito à diversidade e à participação de todos podem servir como meio de prevenção da violência e da promoção da paz.

A convivência pacífica, por sua vez, requer o reconhecimento do outro de três formas: saber colocar-se no lugar do outro, reconhecer suas diferenças e compreender quais as condições que geram a diferença (Salgado & Ferreira, 2012). Autores que discutem a educação para a paz apontam para a necessidade de se criar um espaço democrático que permita a participação de todos os envolvidos no processo educacional, considerando as culturas familiares, comunitárias, e, em especial, a subcultura juvenil (Bispo e Lima, 2014; Ortega & Del Rey, 2002; Salgado & Ferreira, 2012; Silva & Salles, 2010).

Para Simmel (Moraes Filho, 1983), a cooperação é um dos valores que devem estar atrelados ao conflito e à competição como forma de criar e manter a solidariedade entre indivíduos. O autor acrescenta que a competição é também formadora de um sentido de unidade do grupo quando o fortifica na diferenciação de outros grupos. Tal perspectiva é

importante no sentido de ultrapassar uma lógica linear e dualista, em que elementos opostos devem ser subtraídos, e construir uma compreensão dialética dos fenômenos humanos, posto que a paz não exclui de forma alguma a possibilidade de conflitos. Para os indivíduos e grupos sociais, os quais são dotados de diversidade, os conflitos são essenciais para gerar novidades e promover seu contínuo desenvolvimento.

Valores, crenças e práticas culturais na contemporaneidade.

Análises feitas sobre as últimas décadas do século XX apontam um processo de globalização marcado pelo individualismo e pelo sentimento constante de insegurança (Garland, 2008; Wacquant, 2001; Young, 1999). Tais características contribuem significativamente para o rompimento da solidariedade, inclusive nos microssistemas sociais, o que tem consequências sociais desastrosas e geradoras de violência.

No que se refere às mudanças nas relações de solidariedade ocorridas nas últimas décadas, Garland (2008) demonstra em seu livro “*A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*” que a modernidade tardia, por ser marcada pelo processo de globalização, pela insegurança e individualização, gera a tentativa de controlar os riscos que desafiam o controle social. O objetivo principal da obra de Garland é apresentar o processo rápido de mudança nas respostas dadas ao crime que acompanhou a transformação do padrão de relações sociais, econômicas e culturais, relacionando-os com a passagem da modernidade para a modernidade tardia. As mudanças econômicas, ao contrário do período pós-guerra, trouxeram a precarização do trabalho e o desemprego, o que estabelece novas estruturas sociais e familiares. Assim, trouxe um conjunto de riscos, inseguranças e problemas de controle social que têm obtido como resposta o grau máximo de duração das penas e a excessivas taxas de encarceramento. Todas as mudanças levaram ao fortalecimento de uma perspectiva “reacionária” na qual o problema do crime passou a ser visto não mais no

sentido da quebra da solidariedade e dos direitos, mas sim como uma quebra da ordem social. Assim, na tentativa de dar segurança à população, busca-se prever as possibilidades de risco a fim de evita-las, o que contribui ainda mais para o processo de criminalização da pobreza. O medo passou a mediar as relações sociais e a gerar ciclicamente a quebra da solidariedade.

Ocorre o que Tavares dos Santos (2002) chama de violência difusa, marcada pelo processo de globalização, onde os laços de interação social são orientados pelo processo de massificação e de individualização, contrapondo a expectativa do processo social de promover os interesses da coletividade e a solidariedade. “Trata-se de uma ruptura do contrato social e dos laços sociais, provocando fenômenos de ‘desfiliação’ e de ruptura nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro” (Tavares dos Santos, 2002, p. 22).

Wacquant (2001) oferece um exemplo claro de como as mudanças econômicas e sociais e os valores intrínsecos que carregam (aspectos macroculturais) produzem mudanças nas regras, normas e relações sociais (aspectos meso e microculturais) e nos processos subjetivos do próprio indivíduo (cultura pessoal). O autor descreve o processo histórico e social de mudança nos guetos norte-americanos, e observa que estes deixam de ser comunitários e passam a ser espaços de segregação, privação e abandono. Enquanto o gueto dos anos 1950 era formado por superpopulação oriunda da migração dos negros vindos do Sul dos EUA, causada pelo boom do período da segunda guerra e pela mecanização da agricultura, o gueto contemporâneo tem o número de seus integrantes diminuído em decorrência da deterioração dos espaços físicos e simbólicos. Os guetos, que mantinham uma identidade marcada por ações coletivas e de apoio mútuo, passaram a enfrentar violências entre os próprios negros em razão do individualismo crescente, da descentralização institucional, e dos processos simbólicos de desvalorização do espaço e de suas identidades.

Wacquant (2001) defende que as mudanças econômicas e sociais, que tiveram características segregativas e foram marcadas pela negligência do Estado com relação à população negra e às disparidades sociais, foram fatores de grande influência para o processo de avanço da marginalidade nesses contextos. Os habitantes dessas comunidades estigmatizadas passaram de vítimas a vitimizadores, e tiveram suas histórias marcadas pela psicologização de fatores sociais e patologização de suas culturas e condutas. Se não repensados, esses processos contribuem para o ciclo de construção da cristalização de classes e da segregação, evidenciando a relação entre a organização social e a organização da consciência dos sujeitos, que reiteram os valores e práticas de exclusão.

Segundo Jock Young (1999), os valores disseminados na contemporaneidade criam a necessidade de novas estratégias defensivas e uma delas é optar pelo multiculturalismo. Contudo, ainda que o multiculturalismo, enquanto existência pacífica de culturas diferentes, assegure a diversidade e o respeito mútuo dando segurança aos indivíduos, também impede a diversidade de escolhas ao impedir o trânsito simbólico entre as culturas. Para Young, a sensação de segurança se apoia no essencialismo de si mesmo e dos outros, já que faz a divisão eu/outro, permitindo a culpabilização do outro e legitimando relações de poder. Essa perspectiva considera, portanto, que as culturas são fixas, imutáveis. Contudo, “a noção de cultura não envolve essências atemporais” (Young, 1999, p. 161) e, como foi dito anteriormente com base em Matusov e cols. (2007), reconhecer a cultura como um processo contínuo de construção dinâmica contribui para desconstruir a estigmatização dos *outsiders* e possibilitar a internalização de valores comunitários.

Wacquant (2001) aponta, também, dois caminhos que têm sido utilizados como estratégia de evitar o avanço da marginalização e da violência, que são consequências e causas da sociedade de risco marcada pelo medo: o aumento do aparelho penal e pequenas

melhorias nos programas sociais já existentes. Para o autor, porém, a reconstrução do Estado é a única forma de acabar com os altos índices de marginalização.

Contudo, para que isso seja feito, será necessário um poder maior que o Estado que subverta sua lógica e opere segundo novos valores e práticas. Pelo que pode ser percebido a partir da literatura consultada, além do Estado, outros poderes como a mídia se ocupam de manter a ordem social, revestindo suas mudanças com as mesmas roupagens que produzem a subjugação de alguns modelos culturais com relação a outros. Desse modo, antes que ocorra a reconstrução do Estado segundo novas lógicas de funcionamento baseado na solidariedade, será necessário que os indivíduos tomem consciência de seus lugares e posições sociais e desejem tal mudança. Ou seja, é necessário que ocorram reformas e resistências que propiciem espaços educativos e de conscientização social, para que o desejo de reconstruir o Estado se traduza na reconstrução proativa da democracia e da solidariedade.

É na dimensão interações e relações sociais entre pessoas inseridas em contextos culturais específicos e dos processos de subjetivação estabelecidos nos microcontextos educacionais que se localiza nossa pesquisa. Diante das práticas e valores que embasam as relações econômicas, políticas e sociais na atualidade, como se desenvolvem as relações em níveis microgenéticos? Para melhor compreender as relações que se dão na escola e que constituem o foco dessa pesquisa, é necessário compreender como os aspectos macrosociais, que impregnam o contexto escolar, se desenvolvem, são reproduzidos ou se transformam na dimensão das interações entre sujeitos, e na constituição de suas subjetividades.

Tendo em vista que, para Vygotsky, a cultura é elemento chave de análise e a matéria-prima do desenvolvimento humano, os indivíduos só podem ser compreendidos por meio da análise dos processos sociais e culturais nos quais estes estão inseridos. Em outras palavras, o fenômeno da violência somente poderá ser compreendido em sua complexidade se investigamos, de um lado, as práticas, crenças e valores culturais, e sua expressão nas

dinâmicas relacionais características de determinado contexto, e, de outro, examinarmos os processos coconstrutivos geradores dos valores subjetivos que motivam as ações das pessoas em interação. É neste contexto que se inserem as contribuições da psicologia cultural.

CAPÍTULO 2

História, Cultura Escolar e Violências

A escola desempenha papel fundamental no processo de socialização de crianças e adolescentes, pois, é um espaço de interação social ampla, contínua, complexa e multicultural no qual a criança realiza trocas materiais e simbólicas. Desta forma, procura proporcionar o desenvolvimento integral de seus estudantes por meio de recursos físicos, psicológicos, sociais e culturais disponíveis (Abramovay & Ruas, 2002; Dessen & Polônia, 2007).

Dentro desses espaços de convívio, os processos comunicativos e relacionais se configuram como microsistema social destinado à aprendizagem e à convivência social. O que deve ser aprendido ou as formas de interação dos indivíduos dependerão de como a sociedade se organiza e, assim, não se pode deixar de lado a contextualização histórica, social e cultural da escola, o que possibilita compreender seus objetivos e sua função social.

Uma breve retrospectiva sobre a história do ensino no Brasil.

Para que seja possível uma análise das relações escolares é importante levar em conta o que se deseja enquanto sociedade, e reconhecer que as formas de se educar sempre se baseiam em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade. Pensando nisso, Freitag (2007) faz uma retrospectiva histórica da política educacional brasileira a partir do período colonial com o objetivo de compreender o que significaram as medidas governamentais tomadas com relação à educação durante a ditadura militar.

A autora realiza a análise com base na teoria de Gramsci que supre aspectos problemáticos nas teorias de grandes autores da sociologia da educação (Durkheim, Passaron, Dewey, Munnheim, Althusser, Bourdieu) e da economia da educação (Becker e Shoultz). Ainda que reconheça a função da escola de reprodução cultural e da realidade social marcada

pela diferença de classes, Gramsci pensa o problema de forma dialética. Assim, compreende ser possível o surgimento de uma educação emancipatória, a partir da fluidez de ideologias que circulam na sociedade civil. Considerando que a classe hegemônica procura impor sua concepção de mundo à classe subalterna, que a reproduz no senso comum, Gramsci compreende que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica. Isso porque para concretizar sua concepção de mundo, a classe hegemônica precisa que a classe subalterna interiorize seus valores e as normas para manutenção da dominação. Contudo, é necessário um pequeno grau de liberdade para que a classe subalterna entenda que faz suas opções conforme suas próprias escolhas. Por isso também, o autor considera que toda conceituação de educação é uma estratégia política. É nessas pequenas liberdades que surge a chance de liberação da classe subalterna, a qual pode lançar uma contra-ideologia, que provavelmente receberá intervenção do Estado por meio de mecanismos corretivos na batalha pela manutenção da hegemonia.

A base teórica, que aqui expusemos de forma sucinta, mostra que o Estado se mantém como mediador dos interesses da classe dominante ainda que existam lutas e conquistas das classes subalternas. A partir do olhar que considera a dialética do processo construtivo da história a cultura educacional no Brasil, Freitag (2007) analisa quatro períodos da história marcados por três modelos da economia brasileira:

Modelo Agroexportador, que ocorreu de 1500 a 1930, no qual vigorava o modelo econômico que não exigia maiores qualificações da população e, desse modo, a educação ficava a cargo das escolas jesuítas que auxiliavam na reprodução da cultura hegemônica, subjugando de forma pacífica as classes subalternas.

A primeira fase do modelo de Substituição das Importações ocorreu entre 1930 e 1945, quando ocorrem mudanças intensas na infra e superestrutura do país, estimuladas pelo fortalecimento das instituições da sociedade política e pela crise de 29 que fortaleceu outros

setores produtivos para além da produção de café fazendo surgir uma nova classe burguesa emergente. Nesse período, ocorreu o início do Estado Novo sob a presidência de Getúlio Vargas apoiado pela burguesia e o Estado passou a legislar sobre a educação. Sob a perspectiva da ideologia paternalista, criou o ensino primário gratuito e, já no fim dessa época, a oferta do ensino técnico profissionalizante, que era dirigido às classes operárias. O objetivo era a qualificação para o trabalho na indústria, enquanto a aristocracia rural e a burguesia emergente ainda se formavam em escolas de elite. Segundo Freitag (2007), o sistema educacional do Estado Novo reproduzia a dicotomia e dualidade da estrutura de classes capitalista, ao propiciar educação às classes mais baixas enquanto visava a maior produtividade do setor industrial.

O modelo de substituição das importações continuou no período de 1945 a 1964. Entretanto, o reestabelecimento das indústrias de produção de bens de consumo no mercado externo após a II Guerra criou concorrência para os produtos internos e conflitos entre interesses da população e dos empresários começaram a surgir em razão da dificuldade de manutenção da lucratividade e acumulação das empresas. No fim do período, começou o delineamento de uma nova polarização, na qual estavam, de um lado, os setores populares, com alguma representação do Estado e de alguns intelectuais de classe média, e de outro, um grupo heterogêneo composto pela maioria da classe média, pela burguesia nacional, pelo monopólio do capital estrangeiro e antigas oligarquias. O resultado disso foi que a educação brasileira passou por uma fase de indecisão gerada pelos conflitos entre esses polos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961 refletiu essas tensões.

O período entre 1964 a 1975 corresponde à internacionalização do mercado interno. De forma geral, a educação nesse período foi marcada pela pressão popular para a democratização do ensino e acesso à universidade, o que gerou a necessidade da elaboração de medidas impostas pelo governo para o controle popular. Como ressaltado anteriormente, a

primeira LDB criava ambiguidades resultantes das lutas de classe. Nesse período, foram criados a Lei de Reforma do Ensino Superior, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, e a Lei de Diretrizes e Base de 1971. Na perspectiva de manter a ordem e direcionar o Brasil para o progresso, a primeira lei primava pela racionalidade e economia para prover a maior quantidade de vagas ao menor custo possível; a segunda, buscava diminuir os altos índices de analfabetismo, mas associava o ensino à educação moral e cívica, o que contribuía para a reprodução da ideologia política da época; e a terceira lei visava diminuir a pressão sobre as vagas na universidade direcionando os estudantes diretamente ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que os qualificava para as necessidades do mercado.

Lançado inicialmente em 1977, o livro “Escola, Estado e Sociedade” escrito por Barbara Freitag realiza análise até esse período, o que é suficiente para ilustrar nosso ponto. O interesse nesses processos históricos e nas formas de análise da autora é deixar claro que a Política de Educação responde a interesses que são tensionados e negociados constantemente em nossa sociedade capitalista e estratificada e que têm consequências nas relações e práticas escolares. Contudo, ainda que a cultura hegemônica e opressiva venha se perpetuando ao longo dos anos, foram possíveis alguns ganhos no campo da educação e dos direitos das crianças e adolescentes. Assim, é possível perceber que a complexidade existente na relação entre os níveis sociais sistêmicos (macro, micro e meso) possibilita criar espaços de resistência que podem dar voz ao processo escolar baseado na diversidade, no reconhecimento do outro e na necessidade de uma estrutura social menos desigual. Para tal, não é suficiente que as mudanças se deem apenas no nível macrosocial. É imprescindível que se consolidem também no nível meso e microsistêmico.

Isso porquê, democratizar o ensino por si só não tem como consequência a democratização da escola (Debarbieux, 2001). Ou seja, aumentar a quantidade de vagas não torna a escola acessível de fato às classes mais pobres da sociedade, já que isso não significa

a adaptação da escola a esse novo público. É necessário, ainda, compreender os processos cotidianos que reforçam a manutenção da sociedade desigual com o objetivo de criar novos processos que possibilitem a construção de novos modelos que, de fato, considerem e atendam ao objetivo de uma sociedade democrática, formada por cidadãos autônomos. Assim, mesmo que a educação tenha se tornado política pública, ainda há um longo e tortuoso caminho para que se torne, de fato, política social, que visa a diminuição das desigualdades sociais.

Estudos sobre violências na escola.

Tendo compreendido as raízes históricas que fazem parte das políticas educacionais adotadas no Brasil, e as análises feitas sobre os temas violência e conflito, cabe fazer, ainda, o levantamento das pesquisas sobre violência escolar que vem sendo produzidas até então, para compreender de que forma o fenômeno vem sendo investigado.

O tema "Violência nas Escolas" surgiu apenas nos anos 80, quando teve início o processo de democratização no Brasil (Bispo & Lima, 2014; Chrispino & Santos, 2011; Guimaraes & Spósito, 2002; Spósito, 2001), e houve maior abertura para falar em qualidade de vida das populações periféricas.

Apesar do processo democrático e da emergência do tema, não surgiram políticas públicas federais para o combate ou prevenção à violência até o ano 2000, quando o Ministério da Justiça desenvolveu o Programa Paz nas Escolas em 14 estados Brasileiros (Guimaraes & Spósito, 2002). É possível que a adoção de medidas pela Justiça esteja atrelada ao forte enfoque da mídia nas questões de segurança e no envolvimento de jovens em contextos de infração, o que acabou por suprimir algumas iniciativas e políticas

desenvolvidas em estados e municípios com foco na educação e nos direitos humanos¹ (Guimaraes & Spósito, 2002; Spósito, 2001).

Até o fim da década de 90, as pesquisas realizadas aqui tinham pouco interesse do Estado. Ao fim deste período, com a mudança do padrão da violência de vandalismo para relações interpessoais, o interesse na pauta da violência com foco nas relações aumentou, mas ainda era pequeno o apoio governamental nesse campo de pesquisa (Guimaraes & Spósito, 2002; Spósito, 2001).

A análise dos estudos realizados nos últimos quinze anos demonstra que tais estudos continuam sendo desenvolvidos, e o foco nas medidas de prevenção vem se ampliando. As pesquisas encontradas durante a revisão bibliográfica têm os seguintes indicadores: algumas utilizam como fonte principal os escolares (Andrade, e col., 2012; Brito & Oliveira, 2013; Cunha, 2004; Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Santos, Cabral-Xavier, Paiva & Leite-Cavalcanti, 2014; Stelko-Pereira, Santini & Williams, 2011)²; outras falam sobre a violência na perspectiva do professor (Anser, Joly & Vendamini, 2003); algumas tentam abarcar um conceito mais amplo da violência observando suas características sociais, relacionais e interdisciplinares (Bispo & Lima, 2014; Chaux, 2011; López López, 2012); outras produzem avaliações ou indicações de políticas públicas (Chrispino & Dusi, 2008; Leme, 2009); e há, ainda, as que servem de base para este trabalho e propõem medidas para intervenção ou prevenção da violência, partindo da dinâmica da própria escola ou dos profissionais da gestão (Chrispino, 2007; Galvão, Gomes, Capanema, Caliman & Câmara, 2010; Leme, 2009; Oliveira, 2009; Ortega & Del Rey, 2002; Silva & Salles, 2010).

¹ Guimaraes e Spósito (2002) pesquisam políticas adotadas em três cidades (Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre) entre os anos 80 e 2000, e demonstram como as publicações midiáticas interferiram em cada uma.

² Segundo Ramirez-Lopez e Arcela-Rodriguez (2013) mais do que a metade dos estudos publicados nos cinco anos anteriores à pesquisa têm os escolares como principal fonte de pesquisa. A percepção obtida durante a revisão de literatura é de que o *bullying* é o assunto que aparece com maior frequência e, por vezes, a ele é atribuído o sinônimo de violência escolar.

Dois outros temas, que foram desenvolvidos em pesquisas francesas, são considerados aqui de grande importância, quais sejam: o da vitimização, que apareceu no Brasil de forma incipiente ao final dos anos 90 (Spósito, 2001) e trazia a violência sob o olhar da vítima (Debarbieux, 2001); e o das incivildades, tema muito abordado na França e que ajudou a superar o discurso da segurança pública (Debarbieux; 2001; Guimaraes & Spósito, 2002; Spósito, 2001).

Segundo Debarbieux (2001), ao ouvir a vítima, a abordagem da violência passa por uma inversão epistemológica, pois a violência passa a ser categorizada segundo as experiências dos atores sociais. Por atores sociais, entende-se: aqueles que sofrem, operam ou são testemunhas da violência. Deste modo, as pesquisas não se restringiam apenas ao olhar do agressor e começavam a dar voz às vítimas (Debarbieux, 2001), possibilitando a percepção intersubjetiva da violência.

Esse novo viés sugeriu, também, que a violência não pode ser considerada apenas nos termos do código penal, mas também inclui as pequenas violências cotidianas que não podem ser tratadas no âmbito do poder público ou virar “questão de polícia” (Debarbieux, 2001; Guimaraes & Spósito, 2002; Ortega & Del Rey, 2002). Debarbieux (2001) se refere a essas pequenas delinquências como “incivildades” e ressalta que o conceito não deve ser confundido com má educação ou com o “não civilizado”, evitando estereótipos e preconceitos. É, porém, um conflito entre civilidades que defendem seus valores, suas crenças, mas no qual há trocas simbólicas.

Essas microvitimizações que, em geral, não entram nas estatísticas da violência e não sofrem intervenções, causam a sensação de insegurança e impactam no clima dos estabelecimentos escolares (Debarbieux, 2001). Ignorar esses fatos e não considerá-los como atribuições a serem trabalhadas pela escola, pode resultar em um grande ciclo de (re)produção da violência.

No entanto, deve-se compreender que, como ressaltado anteriormente, o conflito não é algo que surge a partir de algum fato específico. Ele é inerente às relações porque somos indivíduos sociais (Branco, Freire & Gonzalez, 2012; Salgado & Ferreira, 2012). Autores que discutem a educação para a paz, partem do pressuposto de que o conflito é mola propulsora de desenvolvimento e sempre existirá (Branco, 2009; Rengifo-Herrera, 2012), mas as formas como esses conflitos são geridos podem ter diferentes resultados dentro das quais a paz é uma possibilidade.

Foi a partir da diferenciação de conceitos como problemas de convivência, conflitos interpessoais e violência escolar que Ortega e Del Rey (2002) desenvolveram o trabalho “Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência”, no qual ressaltam a importância de utilizar estratégias de educar para a convivência. Segundo as autoras, “se o que buscamos é só o rendimento acadêmico e se não prestamos atenção ao desenvolvimento social, não temos razão para nos queixar da escassa riqueza ou até da pobreza do comportamento e das atitudes dos(as) alunos(as)” (p. 43).

Ortega e Del Rey (2002) sugeriram alguns indicadores que auxiliam no estabelecimento de outras formas de convívio: a necessidade de um senso de pertencimento à comunidade; a existência de regras claras e estrutura democrática; a noção de que a escola reflete tensões externas; o diálogo como forma de quebrar a “lei do silêncio”; a alfabetização emocional, afetiva e social, entre outras. Assim, trabalhar a convivência cotidianamente, segundo as autoras, não é o mesmo que trabalhar o tema “convivência” em ações pontuais ou informativas, e sim garantir sua prática diária por meio da cooperação, do diálogo, da confrontação crítica e respeitosa de ideias (Ortega & Del Rey, 2002).

Chrispino e Santos (2011) produzem algumas técnicas que auxiliam no trabalho dessas questões funcionando como intervenções que preparam os estudantes para escolhas subsequentes e, por isso, servem como métodos de prevenção à violência na escola. Para os

autores, a escola pacífica acontece quando a mediação de conflito passa a ser parte da cultura escolar e, assim, percebe o conflito quando ele é apenas um antagonismo, auxiliando na sua resolução com respeito às suas partes. Assim, ressaltam a importância de criar um ambiente cooperativo e sugerem formas de lidar com os conflitos que abarcam desde os enfoques curriculares até o ensino em sala de aula. Consideram que o conflito surge quando a escola passou a ser acessível a toda população, e estava despreparada para lidar com as questões de diferenças de valores, culturas e origens.

Silva e Salles (2010) reiteram as produções de Ortega e Del Rey (2002) e Chrispino e Santos (2011) quando demonstram a necessidade de perceber e intervir na violência escolar de forma sistêmica, considerando a complexidade do fenômeno, que depende das condições internas e externas da escola. Por isso, para diminuir ou prevenir a violência, não se pode usar estratégias deterministas, fechadas ou estigmatizantes.

Para Bispo e Lima (2014), a disciplina escolar, como forma de poder e de autoridade e na contramão das práticas democráticas, funciona como mecanismo de docilização de corpos (terminologia foucaultiana), com o objetivo de transformar o indivíduo em produtivo e obediente. Assim, a transgressão de alguns alunos aparece como estratégia de resistência, o que contribui para a transformação, e abre espaço para processos democráticos quando assumidas coletiva e ativamente e desvincilhada do caráter de delinquência. Contudo, quando individualizada, a transgressão contribui para a manutenção da ordem disciplinar por meio da vigilância e da punição. Os autores querem, com isso, chamar atenção para a relação entre violência e disciplina, assim como para a prática democrática como forma de quebrar mecanismos disciplinares de poder e assim, com a violência.

Silva e Salles (2010) consideram a importância das relações democráticas, porém, salientam que essas não abarcam a complexidade da violência escolar. Os autores colocam alguns aspectos que corroboram com a violência e deveriam ser considerados nos programas:

a deslegitimação da escola como garantia de mobilidade de classes; a relação entre o clima escolar e o contexto familiar; a gestão democrática que deve garantir efetividade com todos os participantes do espaço escolar a fim de prevenir a violência institucional e as violências estruturais; e a consideração da subcultura adolescente e juvenil nas práticas escolares.

Embora não seja o referencial teórico deste trabalho, é possível concordar com Bispo e Lima (2014) quando estes lançam mão da psicanálise e da perspectiva de Foucault para entender o processo democrático como espaço de emergência do sujeito não apenas como corpo biológico. A Psicologia Cultural (Valsiner, 2012; Wertsch, 1993), como já foi dito, compreende o sujeito como indivíduo ativo no processo de construção e reconstrução da realidade. Empoderar o sujeito enquanto participante da estrutura organizacional seria possibilitar a relação saudável do indivíduo com o contexto de produção simbólica que, neste caso, é a escola (Gonzalez Rey, 2005).

A violência é um fenômeno complexo, que está intrinsecamente relacionado com o contexto de produção simbólica no qual está inserido e, assim, inclui a participação de diversos fatores sociais, culturais, psicológicos, ideológicos que se materializam na relação entre o "eu" e o "outro", na tentativa de supressão de uma das partes (Branco, Freire & Gonzalez, 2012; Salgado & Ferreira, 2012). Por se constituir de forma tão diversa, pode ser nomeada de diferentes formas, dando foco a um dos fatores que caracterizam o fenômeno. Assim, a violência escolar pode ser também simbólica, física, psicológica, se vestir de preconceito ou de *bullying*. Acima de tudo, não se deve perder de vista as características próprias do contexto cultural e do momento histórico em que se insere, para não desviar o foco do significado das dinâmicas relacionais que produzem a violência, analisando-as sob perspectivas que limitam sua compreensão.

Assim, é possível perceber que as pesquisas sobre o tema violência escolar apontam para a necessidade da prática democrática e do diálogo no ambiente escolar como forma de

solucionar conflitos e evitar fenômenos de violência, além da necessidade de tratar os temas geradores da violência nas relações cotidianas (Abramovay, 2002; Bispo & Lima, 2014; Branco, Freire, & Gonzalez, 2012; Guimaraes & Spósito, 2002; Ortega & Del Rey, 2002; Spósito, 2001). Além disso, as pesquisas produzidas sobre a violência escolar buscam considerar os sujeitos, a diversidade, e a dinamicidade dos processos sociais. Contudo, com a intenção de educar para a paz, ainda faltam estudos que aprofundem na constituição da violência em níveis meso e microgenéticos, levando em conta a complexidade do objeto violência, ligando-a ao seu processo de constituição simbólica intra e intersubjetiva. Ou seja, é necessário considerar elementos que são compostos por signos mediadores de um universo afetivo-semiótico contextual, que não são passíveis de normatização legal, mas, sim, moral, mais precisamente, crenças, valores e práticas que estão na origem e na dinâmica das interações e que são estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

CAPÍTULO 3

Contribuições da Psicologia Cultural

Desenvolvimento é a propriedade que os sistemas abertos têm de produzir transformações qualitativas em constante relação com o contexto em que se inserem, considerando a irreversibilidade do tempo (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves & Ferring, 2013, p. 15).

Nos capítulos anteriores, antecipamos alguns princípios norteadores da nossa base teórica a fim de propiciar ao leitor os caminhos teóricos que percorremos antes de realizar a análise e discussão das informações produzidas. Nesse capítulo, buscaremos explicar as maiores contribuições da psicologia cultural para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise e discussão dos resultados. Por ser, a escola, um lugar destinado a produzir interações sociais que promovam o desenvolvimento humano integral, discorreremos, aqui, sobre a concepção de desenvolvimento utilizada, até então, por teóricos da psicologia cultural para deixar mais clara a nossa compreensão de ser humano. A partir disso, explicamos os processos de construção das crenças e valores sociais que embasam práticas, sob a perspectiva da psicologia cultural e alguns aspectos dos processos de ensino que são fundamentais para a nossa análise.

O olhar para o processo de desenvolvimento humano.

O texto utilizado na epígrafe desse capítulo é a definição de desenvolvimento utilizada por Zittoun e cols. (2013) na perspectiva de defender uma Teoria Geral do Desenvolvimento, que tem como propósito a construção interdisciplinar do conhecimento. No processo histórico de construção de perspectivas do desenvolvimento, as teorias foram marcadas ou por perspectivas externalistas, que se baseavam na procura por objetividade, ou internalistas, que buscavam explicações em produções dentro do indivíduo. Contudo, para uma compreensão

contemporânea de desenvolvimento, é necessário considerar tanto o que é externo e interno ao sujeito (Zittoun e cols., 2013).

Na nossa perspectiva, a cultura se organiza em sistemas semióticos coconstruídos nas relações intersubjetivas (microgênese) e materializados em contextos sociais concretos (mesogênese) que, por sua vez, canalizam culturalmente as ações dos sujeitos (Lopes de Oliveira, 2006). A concepção contemporânea de desenvolvimento está baseada na perspectiva dialógica e semiótica, que considera a comunicação como base dos processos interativos, e o contexto e os conteúdos semióticos como coconstrutores da realidade humana. Nesse sentido, os signos criados pelos sujeitos organizam e dão sentido à experiência humana, e funcionam como instrumentos de auto-regulação da mente (Wertsch & Tulviste, 1992).

A partir da perspectiva de separação inclusiva, Valsiner (2012, 2014) propõe compreender os processos humanos olhando para as partes sem deixar de considerar o todo. Nesse sentido, demonstra como organismo e ambiente formam uma unidade construída por meio dos processos de internalização/externalização. Nessa perspectiva, não só o ambiente deve ser considerado, como ele faz parte da própria constituição e do processo de organização do indivíduo, que internaliza conteúdos sociais e, ao fazê-lo, os interpreta segundo significados subjetivos produzidos em vivências passadas e expectativas para o futuro. Ao externalizar os conteúdos que agora são subjetivos, os sujeitos os organizam semioticamente de acordo com o contexto de experiência. Assim, os conteúdos são transformados quando são internalizados e novamente quando são externalizados pelos sujeitos. Compreende-se daí, a importância da relação dos diferentes níveis na produção de transformações, que não se resumem a mudanças quantitativas, mas especialmente qualitativas do organismo (Valsiner, 2007).

Além de transformações quantitativas e qualitativas produzidas na interação entre contexto-sujeito, a definição de desenvolvimento utilizada por Zittoun e cols. (2013) conta, também, com dois outros fatores: o tempo irreversível e o fato de que os organismos são sistemas abertos.

O primeiro está baseado na ideia de que os sistemas se desenvolvem ao longo do tempo e as mudanças no passado são fundamentais para a construção do presente. O que significa que existem múltiplas possibilidades de trajetórias no curso de vida que vão sendo traçadas a partir das mudanças realizadas na relação entre sujeito-contexto em cada momento. Assim, o que ocorre em um determinado tempo é importante para o que vem a seguir e, deste modo, as trajetórias de vida não se constituem de forma linear e determinada, mas sim de maneira heterogênea, o que as tornam únicas. Já que mudanças são constantemente geradas, as trajetórias não são, também, cíclicas e recorrentes como a contagem das horas em um relógio, e, por isso, não é possível voltar às vivências anteriores. O desenvolvimento ocorre, portanto, ao longo do tempo irreversível, que considera os constantes processos de mudança individual (Valsiner, 2016; Zittoun e cols., 2013).

Ao considerar que o desenvolvimento ocorre na relação entre os vários níveis do organismo – desde os genes até a sociedade – parte-se do pressuposto de que isto ocorre com sistemas abertos que realizam trocas com outros sistemas. As dinâmicas internas e externas do organismo podem ser percebidas como um único sistema (Sandarasaradula & Hasan, 2004; Zittoun e cols., 2013). Contudo, esses dois níveis podem ser considerados subsistemas abertos que, embora separados, compõem uma unidade. Assim, mudanças internas possibilitarão respostas externas, e vice-versa.

Diferente dos sistemas fechados, que não realizam trocas com o contexto e por isso são relativamente estáticos, os sistemas abertos se modificam no processo relacional. Tais mudanças podem ter, como resultado, um processo adaptativo, que se baseia no princípio da

homeostase, ou seja, na tentativa de manter o equilíbrio do sistema, organismo e ambiente realizam uma reorganização interna constante. Assim, o equilíbrio nunca acontece de fato, porque as trocas com o ambiente estão sempre acontecendo. Ou então, se a troca realizada entre organismo-ambiente não for suportada por uma das partes, esta poderá se transformar em um formato mais sofisticado para dar conta de relações mais complexas, produzindo mudanças qualitativas. De qualquer modo, os sistemas abertos não são estáticos, são sempre dinâmicos e complexos (Sandarasaradula & Hasan, 2004).

A inclusão dos sistemas abertos na definição de desenvolvimento é importante não apenas para reiterar que as mudanças ocorrem nos diferentes níveis de interação, mas também chama atenção para o aspecto sistêmico de produção do desenvolvimento e das mudanças qualitativas que ocorrem ao longo do curso de vida. Isso porque, ainda que os signos regulem as experiências vividas por meio dos processos de significação, os sujeitos não reproduzem simplesmente o que está em volta deles. Os sistemas semióticos e relacionais estabelecidos desde os níveis do organismo até os níveis da existência social propiciam a construção de novidades pelo sujeito (Zittoun e cols., 2013). Essa capacidade de produção criativa que possibilita alterar as relações com o mundo, nós podemos chamar de imaginação.

A forma como o futuro é imaginado permite novas leituras sobre as experiências vividas, produzindo além de uma narrativa coerente, a constituição de um senso de si que é produzido nas tensões entre memórias pessoais e coletivas (Lopes de Oliveira, 2006; Zittoun e cols., 2013). A relação com o outro é, desse modo, fundamental para a perspectiva dialógica porque permite a diferenciação de um *eu* diferente do *outro* ao mesmo tempo em que o *eu* se constitui na relação com os *outros* (Linell, 2003).

O dialogismo se contrapõe às perspectivas que defendem a cognição como precedente à comunicação, considerando, esta última, apenas uma representação do pensamento. Nestas perspectivas, os significados seriam dados à priori, e seriam, de certa maneira, estáveis, ao

invés de dinâmicos e coconstruídos nas interações sociais. A cognição seria central na produção de conhecimento sobre a realidade objetiva, que é repassada como uma espécie de verdade. Para o dialogismo, entretanto, o conhecimento é construído em processos dialógicos de negociação na relação com o outro a partir do contexto de análise.

As práticas utilizadas pelos sujeitos estão baseadas, então, nas histórias pessoais que dão sentido às ações individuais e que têm relativa determinação social na qual os indivíduos agem com base em lugares sociais e subjetivos específicos. As práticas e atividades relacionadas à subjetividade do sujeito geram fenômenos afetivo-semióticos que dão significado a essas experiências subjetivas. É o processo de construção semiótica que, diferente dos fenômenos físicos, não pode ser analisado por simples observação, e nem sempre pode ser traduzido em linguagem. Isso porque são processos que têm base nas experiências humanas afetivas, que são amplas, dinamicamente complexas e podem apenas ser organizadas por meio dos processos semióticos (Branco, 2015; Valsiner, 2012).

A mútua constituição entre práticas sociais e valores.

Embora reconhecidas, mas não muito pesquisadas no campo da psicologia cultural (Branco, 2009), as dimensões afetivas e motivacionais são de grande importância para o estudo do desenvolvimento humano que, como vimos, consiste em um processo dinâmico, dialético e dialógico de construção de significados. As motivações são geradas no contexto das práticas sociais, mas se constituem intrassubjetivamente como unidades de afeto-cognição que orientam os sujeitos em direção a objetivos específicos (Branco, 2006). Na perspectiva da Psicologia Cultural, as crenças orientam os indivíduos para ação e, na experiência, vão se tornando subjetivamente relevantes até que, muito impregnadas por afetos, se tornam valores que, por sua vez, constituem bases poderosas da motivação humana.

Para melhor compreender o papel desempenhado pelos valores humanos em nível da cultura pessoal, Valsiner (2012) elaborou um modelo dinâmico sobre o sistema de regulação afetiva do indivíduo, onde destaca o papel ou função dos valores humanos. Em seu modelo, estabelece uma espécie de hierarquia dos signos (de natureza afetivo-semiótica) que se situam em cinco níveis diferentes e intimamente interdependentes. Os níveis zero e um seriam próximos aos processos fisiológicos imediatos (excitação sensorial), o nível 2 seria o das categorias emocionais (medo, alegria, tristeza, etc.) e os níveis 3 e 4 se caracterizam por graus crescentes de generalização, onde a linguagem verbal se torna progressivamente mais difícil para descrever a qualidade de hipergeneralização afetiva dos signos do tipo campo (campos afetivo-semióticos), os quais seriam exatamente o que chamamos de valores.

A organização hierárquica dos campos afetivo-semióticos proposta por Valsiner (2012, 2014) deixa claro como as experiências e as significações produzidas socialmente regulam as emoções desde seu nível mais básico (fisiológico) até o os mais complexos (campos afetivo-semióticos hipergeneralizados). Deste modo, coloca em perspectiva a unicidade e a construção bidirecional entre corpo e mente e entre indivíduo e sociedade, demonstrando como essas dimensões atuam em conjunto nos processos de produção de sensações, emoções e sentimentos, assim como na construção de crenças e valores.

Os campos afetivo-semióticos surgem ao longo da vida do sujeito e podem se fortalecer por meio da canalização cultural, em especial através da relação com outros significativos, passando a atuar como valores. Portanto, é no último nível do modelo (4), o de generalização, que se encontram os valores, que são poderosos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados coconstruídos na ontogênese ao longo do tempo irreversível. Os valores têm grande poder de regular os modos de agir, sentir e pensar dos sujeitos atuando, igualmente, na reconstrução dos eventos passados (Wagoner, 2012) e na orientação da pessoa em direção ao futuro (Branco, 2015; Valsiner, 2016). Têm, também, papel

fundamental na interpretação das mensagens sociais que caracterizam os processos de comunicação e metacomunicação entre as pessoas (Branco, 2015).

Isso porque crenças e valores tornam-se partes do *self* que funcionam como uma lente através da qual ocorrem os processos de significação das vivências sociais (Branco, 2012; Branco & Valsiner, 2012). Ou seja, os valores atuam como quadros interpretativos para o sistema de *self*, que orientam sentimentos, pensamentos e ações e, por isso, desempenham um papel especial no sistema motivacional da pessoa. Por serem particularmente importantes e poderosos em determinados contextos da vida de cada um (impregnados de afeto e emoção) tendem a levar a uma maior estabilidade no sentido de *self* ao longo do desenvolvimento da pessoa, sendo mais resistentes à mudança do que crenças mais superficiais. Dessa forma, garantem um sentimento de continuidade do *self*, de auto-regulação ou controle, abrindo caminhos para a formação da identidade (Branco, 2015; Valsiner, 2014).

Enquanto certos campos afetivos semióticos se tornem fortes o bastante para orientar pensamentos e ações do sujeito, como os valores, outros campos podem se transformar ou desaparecer ao longo da ontogênese a partir de novas relações estabelecidas entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, particularmente mediante relações com outros significativos (Branco, 2015). A dinamicidade do *self* marcado pela a relação com inúmeros outros significativos ao longo da vida admite, portanto, a transformação dos valores pessoais a partir da reorganização hierárquica do próprio sistema, e da entrada e transformação de significados coconstruídos. Considerando que pessoas e contextos se constituem mutuamente através dos processos de internalização/externalização, mudanças nos valores em nível individual podem acabar gerando mudanças na cultura coletiva, e vice-versa.

Branco, Manzini e Palmieri (2012) discutem as relações entre os conceitos de violência e paz destacando a importância de valores como a cooperação e o respeito mútuo para a promoção de uma cultura de paz. Sob a perspectiva teórica da psicologia cultural,

problematizam sugestões sociais como a competição e o individualismo, valores que permeiam as novas estruturas econômicas e sociais do mundo contemporâneo, e que podem, muitas vezes, instigar ações de violência. Valores competitivos e individualistas podem perpassar, por exemplo, as práticas dos professores, e não contribuir para o desenvolvimento de princípios democráticos, de solidariedade e de respeito às diferenças. Metodologias de ensino que promovem a cooperação, pelo contrário, propiciam o desenvolvimento subjetivo e cognitivo da criança (Salvin, 2008), além de reforçar os valores de uma convivência cidadã. Ao fazer essa análise as autoras dão ênfase ao papel das experiências de comunicação e metacomunicação entre as pessoas na promoção de valores.

A comunicação e a metacomunicação relacional (Branco & Valsiner, 2004) são centrais nos processos de significação, na coconstrução de crenças e valores. Sobre isso, Branco diz:

A comunicação dá-se através de canais múltiplos, os quais refletem as variadas dimensões do fenômeno expressivo, implicando a coconstrução de uma dança semiótica que envolve os participantes da experiência comunicativa. Todo evento comunicativo possui dois objetivos funcionais distintos e complementares: 1. a comunicação do **conteúdo**, isto é, a informação que é veiculada entre os indivíduos, e 2. a comunicação dos indicadores, regras ou instruções necessários à **interpretação do conteúdo**, em termos do processo interativo ou relacional entre os indivíduos, que podem, inclusive, alterar o conteúdo da própria mensagem (Branco, 1996, p. 8).

O nível *metacomunicação* relacional se refere aos indicadores que levam à interpretação do conteúdo, como referido acima, e trata da qualidade afetiva das interações comunicativas. Desta forma, durante o processo comunicativo, não apenas o conteúdo é importante, mas também a forma como esse conteúdo é externalizado a partir do contexto afetivo específico das interações. Os indicadores metacomunicativos são os gestos, tons de voz, expressões faciais, demais outras formas de expressão presentes nas interações sociais, os quais direcionam a interpretação dos significados, permitindo novas compreensões do conteúdo das mensagens e a coconstrução de significados que estão sempre na base das convicções, crenças e valores humanos. Esse processo comunicativo é, portanto, relacional e colabora de modo fundamental para a qualidade das interações e relações humanas.

Práticas e valores na escola.

Dentro do espaço escolar, as atividades e estratégias desenvolvidas pelos professores e as formas tomadas pela organização e procedimentos escolares produzem sugestões sociais diretas e indiretas que estruturam o contexto e seus limites. É o processo de canalização cultural que - ainda que coconstruído entre sujeitos por meio da negociação e renegociação de significados - possibilita a comunicação de valores e crenças da cultura mais ampla por meio das práticas e relações instituídas no espaço escolar. Estes são, principalmente, mediados pela figura dos professores, os quais mantêm maior contato com os alunos e lideram as salas de aula. As próprias crenças e valores que embasam a escolha por uma formação focada em conteúdos disciplinares, mesmo que não explicitados, orientam as práticas de ensino dos professores e levam a aprendizagens específicas, ainda que não planejadas, no contexto escolar.

Neste sentido, as escolhas metodológicas e a estruturação do currículo escolar direcionam a educação através de práticas e conteúdos formais e informais. Esses últimos (informais), chamados na literatura de currículo oculto, são aquelas práticas, atividades e processos metacomunicativos que ocorrem, mas não são planejados ou percebidos pelos educadores. Ou seja, a forma como operam e suas consequências não são planejadas, mas, na prática, o currículo oculto canaliza aprendizagens, processos de significação e, portanto, crenças e valores específicos (Branco, 2009; Pinto & Branco, 2009). Até mesmo a seleção de alguns conteúdos, em detrimento de outros, produzem canalizações culturais que, em última instância, participam das configurações subjetivas da realidade dos alunos.

Nos últimos anos, especialmente a partir do modelo de escola no qual se investiu a partir da ditadura militar (Freitag, 2007), a educação formal se encarrega da organização de conteúdos disciplinares de aprendizagem que se traduzem em objetivos educativos

específicos. O foco na quantidade de conteúdo se sobrepôs aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas interações sociais e afetivas. Embora não sejam descritas nos conteúdos formais, e por isso o adjetivo “oculto”, essas práticas e valores culturais - em geral relacionados à maneira de perceber e se relacionar com os outros, e a outros aspectos do desenvolvimento moral - geram processos de canalização cultural por meio de vivências comunicativas e metacomunicativas que ocorrem no ambiente escolar (Pinto & Branco, 2009).

Desse modo, compreender os valores e crenças que perpassam as práticas escolares, para além dos discursos, é fundamental para o estudo das violências escolares. Não apenas porque indica as formas de organização dos sujeitos que participam do contexto escolar, mas permitem, ainda, estudar as violências por meio das conexões estabelecidas em níveis micro, meso e macrossistêmicos.

Partindo da compreensão de que os processos humanos tem base afetiva, relacional e semiótica, e considerando ainda que a violência se constitui nas relações onde o outro é desconsiderado ou oprimido, buscamos investigar valores, crenças e práticas relacionadas à produção de violência, e que se constituem na dinâmica das interações sociais no contexto de uma escola pública do Distrito Federal. Para tal, foi necessário analisar as interações estabelecidas entre os participantes da escola (estudantes, professores, participantes da gestão); analisar as práticas e organizações escolares; compreender os significados produzidos nessas relações; compreender as concepções de violência produzidas pelos participantes da pesquisa; e analisar as práticas de resolução de conflitos e sugestões apresentadas pelos diversos atores da unidade escolar. A partir disso, pudemos ainda compreender as relações estabelecidas entre escola-família-comunidade no processo de desenvolvimento dos estudantes pesquisados.

CAPÍTULO 4

Metodologia e Método

Compreendendo a complexidade do fenômeno violência e a abordagem teórica assumida neste trabalho, utilizaremos a metodologia qualitativa a fim de aprofundar nas construções simbólicas deste objeto. O processo histórico de desenvolvimento da pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009; Gonzalez Rey, 2013) surgiu com a necessidade de extrapolar os limites da pesquisa quantitativa, e assimilar outros tipos de informações que este tipo de pesquisa não alcança. Deste modo, passou a considerar a relação indissociável entre o pesquisador, os sujeitos e objetos de pesquisa, o que acarretou mudanças nas formas de construção da informação, na definição de realidade, e na problematização das bases epistemológicas da construção do conhecimento.

Alguns autores remontaram a história da pesquisa em psicologia (Denzin & Lincoln, 2006; Gonzalez Rey, 2013; Souza, Branco & Oliveira, 2008) chamando a atenção para o fato de que esta, durante muito tempo, ignorou os fundamentos filosóficos da ciência, considerando apenas um modelo de ciência e de verdade, o que culminou no instrumentalismo, que tem como foco apenas o método da pesquisa. Este fato já havia sido apontado por Vigotski (1996) quando afirmou que, ao se criticar e avaliar a veracidade de sistemas de pesquisa, deve-se ter como fundamento a compreensão de suas bases metodológicas, e exigir a identificação de suas fontes de conhecimento, assumindo-se a variedade das estruturas científicas. Foi neste sentido que Gonzalez Rey (2013) destacou a necessidade de considerar as bases epistemológicas utilizadas pelo pesquisador na produção da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é utilizada aqui com a base teórica semiótico-cultural – que se insere no campo da Psicologia Cultural – considerando o processo relacional de produção da informação contextualizado em um espaço físico, simbólico e temporal.

Com fundamentação epistemológica em Vygotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975), a perspectiva da Psicologia Cultural considera a construção epistemológica do conhecimento, a contextualização histórica e cultural do sujeito, além da presença ativa do pesquisador em todos os momentos da pesquisa (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001). Ressalta a interdependência entre os momentos do processo de pesquisa que passa constantemente pela reflexividade do pesquisador em um processo dinâmico de construção e interpretação das informações, o que caracteriza o modelo cíclico de pesquisa (Flick, 2009; Madureira & Branco, 2001). Considera, também, a relação dialógica, de caráter dialético, entre a cultura e a participação ativa do sujeito, destacando que os processos interativos, comunicativos e metacomunicativos estão na gênese dos processos de desenvolvimento (Tacca & Branco, 2008; Valsiner, 2012). Para tal, a mediação semiótica se torna indispensável.

A linguagem e os processos de comunicação não têm apenas a função de estabelecer relações entre pessoas, mas também de constituição do sujeito (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; Valsiner, 2012; Vigotski, 1999). Dessa forma, a metodologia utilizada para analisar os fatores que permeiam a gênese do desenvolvimento da violência escolar e do desenvolvimento moral deve ter em conta a observação das interações, além de promover uma compreensão sistêmica dos aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais envolvidos no processo de comunicação. Assim, decidimos pela utilização de observação participante, entrevistas individuais e grupos focais como fontes de informação.

A *observação participante*, através do registro em diário de campo, permite produzir informações sobre aspectos importantes das interações e relações sociais que se dão no

contexto investigado, aproximando o pesquisador do campo de prática cotidiana (Martins, 1996).

A *entrevista* contribui para a pesquisa ao possibilitar a compreensão de como os sujeitos percebem e vivenciam determinada situação ou tema específico. Por acessar as perspectivas do sujeito, a entrevista se complementa ao processo de observação participante. A aproximação do pesquisador com o universo semiótico do sujeito a ser pesquisado facilita a produção de informação, que se constitui enquanto texto negociado na interação entre pesquisador e pesquisado (Gondim & Fraser, 2004).

Já os *grupos focais*, segundo Kamberelis e Dimitriadis (2005), abarcam a complexidade necessária ao objetivo da pesquisa qualitativa por se constituírem como práticas dialógicas e democráticas de construção da informação. Os autores afirmam que estes espaços de discussão servem para problematizar, interrogar e explorar contradições específicas daquele contexto, além de possibilitar a compreensão de características do grupo e das dinâmicas constitutivas das forças existentes no grupo. Neste sentido, possibilitou a compreensão das relações, posicionamentos e discursos envolvidos naquele espaço específico, além de explorar a construção de memórias coletivas e *breakdowns* (Kamberlis & Dimitriadis, 2005; Wertsch 2007).

Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em escola pública localizada em uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Seleção da escola.

A escolha por território esteve apoiada nas informações trazidas pelo Índice Multidimensional de Pobreza (IMP), publicado em 2015 pela Companhia de Planejamento do

Distrito Federal. O índice considera que a pobreza possui múltiplos fatores e não pode ser avaliada apenas como insuficiência de renda. Desta forma, analisa cinco dimensões de pobreza: condição da habitação, acesso a ensino médio de qualidade, dependência infantil (presença de criança de até seis anos e ausência de adulto que possa dela cuidar em horário comercial), vulnerabilidade financeira e acesso ao ensino fundamental. A Região Administrativa escolhida possui altos índices nos indicadores de dependência infantil e condições de habitação e a maior porcentagem de famílias com o IMP crítico.

Embora a pretensão da pesquisa não seja fazer correlações entre pobreza e violência escolar, compreende-se que o compromisso político em realizar estudos que contribuam para mudanças sociais, direciona a escolha para lugares de vulnerabilidade.

A escola selecionada foi indicada por um dos servidores da Coordenação Regional de Ensino da Região Administrativa, a partir da apresentação do tema de pesquisa. O servidor passou pela a experiência de ser professor nessa escola e relatou que a escola não possuía tantos casos de violência dentro dela, mas que esta possuía em seu perímetro muitos pontos de venda de drogas e adolescentes tentando cooptar os alunos a entrarem para o tráfico de drogas.

Caracterização da comunidade em que se insere.

Assim como outras RA's de Brasília, esta surgiu com a construção da capital, e abrigava, à época, não só trabalhadores da construção civil como comerciantes que trabalhavam com material para construção.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio publicada em 2013 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), a população urbana da RA escolhida chegava perto de 100 mil habitantes, e a estimativa é que hoje alcance os 130 mil. É uma população jovem, com um percentual baixo de idosos, e uma porcentagem de cerca de

50% de jovens de até 20 anos. Contudo, o percentual da população que estuda não chega aos 35%. Além disso, mais de 40% dos habitantes possui o ensino fundamental incompleto e apenas 20% possui o ensino médio completo. Ou seja, os níveis de escolarização desta população são baixos e grande parte dos jovens não está na escola. Entre os que estão na escola, mais de 80% estudam na própria região.

Quanto à ocupação dos moradores, mais de 85% dos que exercem atividades remuneradas se encontram no Setor Terciário, sendo quase 30% no comércio e os demais distribuídos entre construção civil, serviços gerais, serviços pessoais e serviços domésticos. A maioria dos trabalhadores se encontra na posição de empregado e cerca de 20% destes não possui carteira assinada.

A escola: organização dos espaços e do trabalho.



Figura 1. Imagem do corredor das salas de aula

A escola selecionada é um Centro de Educação Fundamental que contempla os anos finais dessa fase de escolarização, ou seja, do sexto ao nono ano. Atualmente, a escola atende cerca de e 1100 alunos entre os turnos matutino e vespertino. Pela manhã, o colégio atende

cinco turmas de nono ano e nove turmas de sexto ano. Já no período da tarde, estão as cinco turmas de oitavo ano, sete turmas de sétimo ano e três turmas de sexto ano. Estas últimas são compostas por alunos que estão em idade avançada para série.

Apesar da grande quantidade de estudantes, a escola possui, aparentemente, espaços coletivos reduzidos. A parte estrutural da escola possui o formato da letra E, tendo dois corredores principais, como o da imagem acima, onde são distribuídas 15 salas de aula, cozinha e três salas de apoio, quais sejam: Laboratório de informática, Sala de Recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Leitura. Existe ainda, uma estrutura perpendicular às que formam os corredores onde estão localizadas as salas de gestão da escola, ou seja, a sala dos professores, da direção, do setor administrativo, coordenação e supervisão, e sala de reuniões. São ao todo 22 salas e uma quadra de esportes coberta que é revezada entre as turmas.

O organograma da escola é estruturado da seguinte forma:

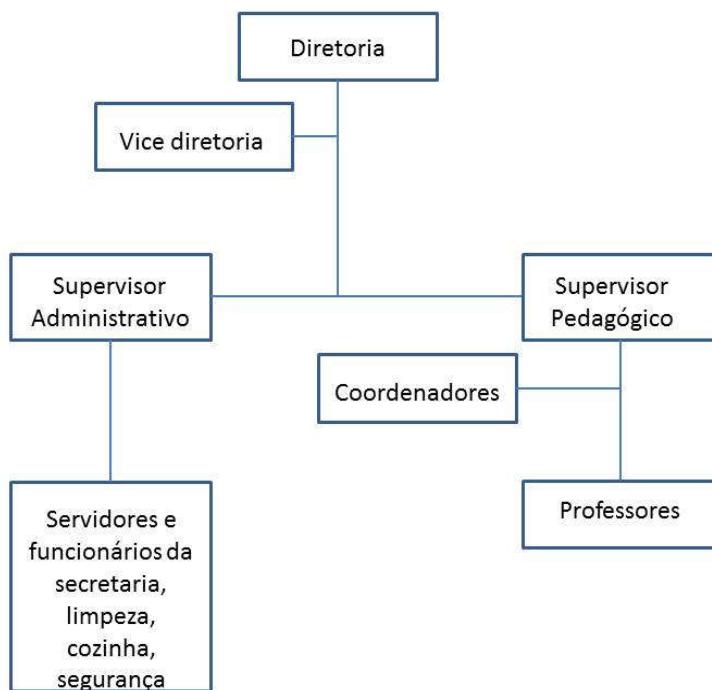


Figura 2. Organograma escolar.

Os coordenadores são professores deslocados que atuam auxiliando o supervisor pedagógico e os professores. No momento da pesquisa, a escola contava com três coordenadores. Com a ausência da servidora do Serviço de Orientação Pedagógica (SOE), que se encontrava em licença maternidade, um dos coordenadores passou a atender as demandas destinadas a esse serviço. O SOE possui, em princípio, a função de apoio a dificuldades de aprendizagem, mas, nesta escola, lida também com questões relacionadas à disciplina e aconselhamento (palavras utilizadas por um dos coordenadores). Assim, no decorrer da pesquisa, casos relacionados a problemas de comportamento ou interação, comumente chamados de “problemas de disciplina” pelos atores da escola, eram direcionados aos coordenadores.

Além da pedagoga que atua no SOE, o colégio também dispõe de uma psicóloga e uma pedagoga, ambas itinerantes, que realizam atendimentos na escola duas vezes na semana. Contudo, a psicóloga também se encontrava em licença maternidade durante o período da pesquisa.

Entre os coordenadores existe uma responsável pela realização do Programa Mais Educação, que é um programa federal oferecido no contra turno à escolarização e visa ampliar a permanência na escola com atividades complementares. Para esses alunos, o almoço é oferecido na própria escola. A seleção para participar do programa era realizada pela própria coordenadora, que contava com a ajuda de voluntários para auxiliar os alunos.

Os cargos de Vice-diretor e de Supervisor Pedagógico eram, no momento da pesquisa, ocupados também por professores. A única profissional formada em Pedagogia na escola era a Diretora.

A rotina da escola é composta por seis aulas em cada turno, e intervalo de 20 minutos após o terceiro horário de aula. As salas de aula eram referenciadas pelos professores, e não

por turmas. Ou seja, ao término da aula de determinada matéria, os alunos organizam seus materiais e vão para a sala do próximo professor. Durante o intervalo, que acontece nos espaços coletivos do colégio, as salas de aula são trancadas pelos professores responsáveis. Nesse momento, são quase 550 alunos – caso estejam todos presentes – nos corredores da escola. Os professores, em geral, passam esse período na sala disponibilizada para eles (Sala dos Professores) e a equipe gerencial se reveza para monitorar os alunos.

Durante os intervalos da escola, os alunos escutam as músicas tocadas pela rádio escolar. A rádio é um projeto elaborado por um professor e conta com o apoio dos estudantes que atuam como locutores e selecionam as músicas a serem tocadas, propiciando momentos de descontração.

Quinze minutos antes do intervalo, os professores selecionam dois alunos que irão até a cozinha da escola receber os lanches e levar para as salas. Em geral, os próprios alunos se oferecem para realizar a tarefa. Dentro de sala de aula, é o próprio professor o responsável por organizar a distribuição dos alimentos.

Outras regras importantes para o funcionamento da rotina são: a entrada de alunos em sala não é permitida após o início das aulas; e os alunos devem utilizar o banheiro preferencialmente nas segundas e quintas aulas, com o objetivo de incentivar que estes se organizem para ir ao banheiro antes de começar os turnos de aula.

As aulas eram planejadas pelos próprios professores, os quais utilizavam metodologias e critérios de avaliação diferentes e de forma autônoma, se orientando por sua experiência e pelo contato e vivência com as turmas.

Participantes

Participaram da pesquisa alunos e professores da turma X do sexto ano do ensino fundamental da escola selecionada. A idade dos alunos situava-se entre 12 e 15 anos de idade. Além destes, foram convidados a participar os gestores da unidade escolar.

O interesse por estudar alunos da segunda fase do ensino fundamental decorreu da frequente relação estabelecida pela mídia entre adolescência e violência (Figueiró, Minchoni & Figueiró, 2013), principalmente no ano de 2015 no Brasil, quando ocorreram diversas manifestações de apoio a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos em razão de leis que tramitavam no Congresso Nacional e no Senado Federal (PEC 171/93 e PECs 33/2012, 20/1999, 90/2003, 74/2011, 83/2011 e 21/2013). Esses fatos orientaram a decisão em investigar, nesta pesquisa, essa faixa etária (12 a 15 anos de idade).

A Turma de sexto ano X.

A turma de sexto ano foi selecionada com base na indicação de uma representante da gestão no momento da apresentação da pesquisa. Segundo ela, as turmas de sexto ano do período da tarde – alunos com defasagem idade/série – eram turmas com problemas de comportamento que configuravam um desafio para a equipe escolar.

No primeiro dia de entrada da pesquisadora em campo, a representante da gestão optou por apresentar a turma X à pesquisadora, sendo esta, então, definida como aquela a ser estudada. A turma estava composta por 30 alunos, embora existisse um grande número de evasão e de faltas. Estes eram alunos que não obtiveram sucesso no ano anterior e permaneceram no sexto ano. Segundo a representante da gestão e o coordenador, essa era uma turma participante do Programa de Aceleração, o que significa que os alunos que tivessem uma média acima de cinco poderiam passar para o sétimo ano, dependendo da avaliação dos professores. Contudo, a escola não possuía metodologia específica de ensino

para promover a ‘aceleração’ destes alunos, a não ser o repasse de conteúdo de maneira mais lenta.

Desse modo, a partir de setembro de 2016, os alunos considerados aptos a passar para o sétimo ano foram distribuídos em novas turmas, desconfigurando o grupo inicialmente estudado. A avaliação foi feita por meio de uma prova geral do semestre, na qual os alunos deveriam atingir nota cinco.

Os professores da turma X.

Participaram da pesquisa todos os professores da turma do sexto ano em questão: Professora T, Professor R, Professora O, Professora E1 e Professora de E2, Professor F, Professora S, Professora Q e Professora P. Menor contato foi estabelecido com a professora P, que não se sentiu à vontade para que eu observasse uma de suas aulas: ela não demonstrou muita abertura, em princípio, e não participou do grupo focal porque estava ausente da escola na data de sua realização.

A Professora E 1 deu aulas aos alunos até maio de 2016 como substituta, já que a escola não dispunha, até esse período, de professor permanente para ocupar o cargo. Embora tivesse formação como Professora E, ela ocupava o cargo de Coordenadora do Programa Mais Educação, e até a chegada de nova professora, ela se dividia entre as duas funções. A partir de junho de 2016, a Professora E 2 chegou para dar continuidade ao semestre, permitindo o retorno da Professora E 1 para sua função original.

Após as férias de julho/agosto, a Professora S precisou também se ausentar da escola por motivos pessoais, sendo substituída por nova professora. De qualquer modo, em razão da formação das novas turmas a partir de setembro, os adolescentes que compunham o grupo inicial estudado passaram pela experiência de mudança de alguns professores.

A equipe gestora.

A equipe gestora esteve sempre representada por um de seus membros, que participou de entrevista individual e do grupo focal com os professores. O contato e as visitas à escola eram sempre reportados a ela e algumas vezes ao Coordenador, que teve papel importante na abertura da escola para as ações de pesquisa.

O contato com a Diretora da escola foi mínimo, e ainda que a pesquisadora buscasse aproximação, as demandas eram sempre repassadas para a representante. As Supervisoras e Coordenadores (com exceção de um deles) eram pouco demandados diretamente pelos alunos, participando apenas indiretamente da pesquisa. Nesse sentido, participaram ativamente da pesquisa um coordenador e a representante da gestão.

Procedimentos e Instrumentos de Construção da Informação

Em consonância com a base teórica, foram adotados os seguintes procedimentos: (1) observação participante; (2) sessão de grupo focal com os alunos; (3) sessão de grupo focal com os professores do sexto ano e com a vice-diretora; (4) entrevistas individuais com alunos.

Observação Participante.

O procedimento foi realizado com a participação da pesquisadora em sala de aula, na sala dos professores, em alguns momentos de entrada e saída das salas, e durante o intervalo dos estudantes. O objetivo foi incluir os espaços e momentos vividos pelos alunos como parte da prática de campo (Brandão, 2007). A observação participante permitiu a aproximação e a familiarização entre a pesquisadora e os atores escolares, sendo fundamental ao processo de pesquisa e à compreensão dos significados, do universo semiótico dos participantes.

O procedimento tomou por base a revisão de literatura sobre Violência Escolar, e procurou abranger a e imersão no contexto relacional, simbólico e físicos, entre eles: a organização do ambiente escolar; as interações entre o professor e os alunos; a interação entre alunos; interações entre equipe gestora e demais atores do contexto escolar; interação entre os professores; interações entre os sujeitos da escola com a comunidade. As informações foram devidamente anotadas pela pesquisadora em diário de campo, e serviram como subsídio para as etapas seguintes. A realização desse procedimento antes de qualquer outro teve por objetivo estabelecer laços de confiança e possibilitar à pesquisadora a compreensão do universo semiótico da escola estudada, no qual as relações se desenvolvem.

As observações tiveram início no dia 02/05/2016, e ocorreram pelo menos uma vez por semana até o dia 27/06/2016. No total foram 16 dias em sala de aula, durante pelo menos três horários de aula, o que resultou, aproximadamente, em 32 horas de observação.

Grupos focais.

Para a presente pesquisa, foram organizados dois grupos:

1. Sessão de grupo focal com os alunos da turma X do sexto ano (aproximadamente 30 alunos), realizada no dia 06/07/2016 durante os três primeiros horários de aula, no total de uma hora e vinte minutos. A pesquisadora propôs duas atividades para promover a discussão. A primeira era dada com base em um desenho de círculo no chão. Os estudantes deveriam se posicionar fora do círculo e a pesquisadora fazia perguntas para que eles respondessem “SIM” ou “NÃO”. Os alunos que respondiam positivamente à pergunta deveriam entrar no círculo e aqueles com resposta negativa deveriam permanecer fora do círculo. A segunda tarefa consistia na distribuição da turma em grupos de até 5 pessoas escolhidas por eles e elaboração de um cartaz que representasse um tipo de violência que eles julgassem ocorrer na escola.

2. Grupo com os *professores e vice-diretora* (Professores de Educação Física, Geografia, Matemática, História, Português, Ciências, Inglês e Vice-diretora): foi realizado no dia 13/07/2016 com duração de uma hora e vinte minutos. Apesar da dificuldade de organizar um momento em que todos os professores do sexto ano estivessem disponíveis, a sessão de grupo focal ocorreu e consistiu em um momento de discussão direcionado por um roteiro de perguntas disparadoras. As questões se baseavam nas observações realizadas em sala de aula e na sala dos professores e objetivavam identificar o que os participantes consideravam como violência, o que percebiam e conceituavam como violência na escola, como entendiam as relações entre professores e alunos, a relação entre alunos, e a relação que estabelecem entre escola e comunidade.

As duas sessões de grupo focal foram filmadas, e posteriormente degravadas e analisadas com o intuito de revisitar as observações feitas no processo de pesquisa e, assim, obter informações sobre aspectos não perceptíveis no momento da interação como, por exemplo, a dimensão não verbal da comunicação. As imagens do vídeo conseguem realizar registro das ações temporais e de acontecimentos materiais, entretanto, é importante ter em mente que tais imagens são apenas representações momentâneas dentro de um grande complexo de ações que são significadas pela pesquisadora (Loizos, 2011).

Entrevistas Individuais.

As entrevistas aconteceram a partir da necessidade de ampliar as informações construídas no grupo focal e relativas à compreensão do fenômeno das violências na escola selecionada, segundo a visão dos participantes. Desse modo, foram realizadas entrevistas com oito alunos, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1

Entrevistas com alunos

Nome fictício	Idade	Data	Duração
Victor	14	26/06/2016	30:39
Amanda	14	23/09/2016	20:57
Enrico	14	23/09/2016	15: 53
Paulo	13	23/09/2017	17:07
Ricardo	14	23/09/2016	15:04
Lorrane	13	05/12/2016	36:50
Ana e Marta	13 e 13	05/12/2016	1:02:00

O vínculo entre a pesquisadora e a turma contribuiu muito para todo o processo de pesquisa, tornando cada momento com os participantes muito ricos e densos de informação. Cada um dos adolescentes presentes em sala de aula possuía uma história plena de significados que, de alguma forma, explicavam o pertencimento deles a turma. Contudo, devido à impossibilidade de entrevistar todos os alunos, o que demandaria muito tempo, entrevistamos oito no total. No caso de Victor, a entrevista aconteceu na ocasião em que o aluno havia sido expulso da escola. Nesse momento, era necessário compreender as produções de significado do estudante que mantinha uma relação fragilizada com a escola. Ao se disponibilizar a participar da entrevista, Victor contribuiu em muito para uma compreensão mais aprofundada dos problemas enfrentados por um adolescente em situação de risco de envolvimento com drogas em sua relação com o contexto escolar. Quanto aos demais alunos entrevistados, os critérios utilizados para esta seleção foram: a presença do aluno no dia reservado para a entrevista, sua disponibilidade em participar, e seu desempenho na disciplina que ele precisaria faltar para participar da entrevista. Além disso, buscamos entrevistar o mesmo número de meninas e meninos.

CAPÍTULO 5

Resultados

Nesse capítulo, os resultados são apresentados com base nas informações obtidas por cada procedimento utilizado, sem a pretensão de dividir as experiências por temas organizadores. Com isso, pretendemos disponibilizar um panorama geral das informações obtidas e pré-interpretadas, contextualizando o leitor no contexto semiótico vivenciado pela pesquisadora. No próximo capítulo (Discussão), esses resultados serão integrados, discutidos e relacionados às contribuições teóricas produzidas até agora.

Inicialmente construímos dados a partir do Diário de Campo, o que permite uma visão geral do contexto da escola, em especial da turma de sexto ano selecionada para a pesquisa. Em seguida, são apresentados os resultados construídos durante os grupos focais realizados com alunos e com professores e representante da gestão. Por último, estão apresentadas as informações construídas nas entrevistas realizadas com sete alunos e, separadamente, as contribuições de Victor.

Diário de Campo

Apresentações e mútua adaptação.

Com o objetivo de melhor compreender o contexto simbólico da pesquisa, é necessário, em primeiro lugar, ressaltar aspectos dos encontros entre pesquisadora e participantes durante o processo de reconhecimento e de adaptação de ambas as partes. Embora no primeiro contato ainda não houvessem experiências compartilhadas entre pesquisadora e participantes, os enunciados de apresentação foram significativos e possibilitaram a formulação de expectativas. A seguir, trechos extraídos do Diário de Campo:

No primeiro dia de observação na turma X do sexto ano, fui apresentada pela vice-diretora à Professora E 1 como ‘aluna da UnB que vai estudar os sextos anos’. A Professora E 1 logo falou “Graças a Deus!”, insinuando que seria um alívio ter alguém que estudasse os sextos anos. Em conversa anterior com a Supervisora Pedagógica, esta me perguntou se eu estudaria os sextos anos e quando eu disse que sim ela respondeu “os mais difíceis, né?”. Durante o restante do dia essa perspectiva foi reforçada por outros professores (Professor R, por exemplo)

Durante a aula da Professora E1, a tarefa dada aos estudantes era copiar do quadro. Passaram grande parte dos dois primeiros horários quietos. Alguns falavam mais alto ou gritavam um colega do outro lado da sala. Alguns dizeres da professora eram: “Acabando aqui eu vou acabar a primeira parte do quadro, hein” e passava olhando os cadernos dos alunos. Chegou até mim e disse: “Eles nunca são quietos assim” (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

Neste momento, tanto pesquisadora, quanto professora e alunos formavam ideias a respeito de si e dos outros envolvidos. Nomeados como os “piores alunos da escola”, os alunos do sexto ano (turma X) receberam a pesquisadora com bastante abertura e interesse, o que pareceu permanecer até o fim da pesquisa. Alguns trechos selecionados do Diário retratam as aproximações e a sensação de acolhimento da turma com relação à pesquisadora.

Henrique vem até mim e me pergunta o que fazer com um amigo que o destratou mas que não consegue perdoar. Conversamos sobre o tal amigo e ele me diz que é Gean, um colega de sala de aula, e que ele foi a primeira pessoa com quem conversou. Contou, ainda, que não costuma ter amigos e nem conversar com as pessoas na sala [...] Já no início do processo de inserção na turma os alunos dispõem de formas respeitadas, carinhosas de chegar até mim. [...] Durante a aula, Henrique senta mais próximo a mim e Victor se apresenta e oferece bala. Percebi tentativa de aproximação dos alunos. Me convidaram para jogar e fazer aula com eles. O professor fez um alongamento inicial do qual eu participei junto com o Henrique. Após o alongamento, quem está de uniforme fica na quadra e quem não está fica observando. Victor e Gean se sentam próximos a mim porque estavam de chinelo e não poderiam jogar. Ricardo pediu para que eu segurasse seu celular e Marilene pergunta minha idade e se eu sou casada. (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

A primeira aula foi de Matemática e todos estavam tentando fazer os exercícios. Rivaldo e Paulo sempre requisitam minha ajuda. Dessa vez, Bill também pediu auxílio. [...] No segundo horário de Educação Física nós jogamos pingue pongue dentro da sala de aula com as mesas dos alunos. Lorrane se aproximou de mim para contar dos “crushes” que tem no colégio. Ela costuma falar muito sobre meninos (Diário de Campo, dia 18/05/2016).

Ganhei um cisne de origami feito por um dos alunos (Diário de Campo, dia 19/05/2016).

Ajudei alguns alunos a fazerem exercício. Paulo sempre me pede ajuda, e Rivaldo também (Diário de Campo, dia 31/05/2016).

No último horário, Bill fingiu fazer um cigarro de maconha com papel de caderno e foi me mostrar como ele fazia direitinho (Diário de Campo, dia 01/06/2016).

O último trecho demonstra, também, a abertura da pesquisadora às diferentes histórias dos alunos, que demonstravam formas de aproximação à sua maneira.

Os professores, entretanto, se posicionaram de maneiras muito variadas. Abaixo, dois exemplos de um professor que demonstrou muito interesse no processo de pesquisa, e outra professora que teve dificuldade em abrir o espaço.

Toca o sinal, os alunos se levantam e seguem para a próxima sala de aula. Terceiro horário: Educação Física. O Professor F me recebeu muito bem, e me contou que as turmas do sexto ano a tarde são turmas com defasagem idade/série e com projeto de aceleração. Quando contei que meu tema era ‘violências escolares’, ele falou que na turma existe muita violência, violência simbólica e principalmente de gênero. Contou que na semana seguinte eles (professores) iriam trabalhar o tema ‘violência contra mulher’ (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

A primeira aula era de Artes e eu cheguei um pouco atrasada. Apresentei-me e perguntei a professora se eu poderia entrar e ela disse que hoje não (Diário de Campo, dia 13/05/2016).

É esperado que a entrada de um pesquisador em campo cause mudanças no ambiente de pesquisa e nas relações. Como descrito acima, o professor F consegue identificar formas de violências, demonstrando conhecimento a respeito do tema e a intenção em criar estratégias que permitam resolvê-las, e talvez por isso, se sinta mais à vontade em ser participante. Embora os outros professores estivessem abertos a qualquer pergunta que eu pudesse fazer ou em minha participação em sala de aula, apenas os professores F, T e R demonstraram abertura a possíveis trocas de conhecimento e requisitavam feedback sobre os processos educativos.

Relação entre estudantes.

Nem sempre a posição de pesquisadora foi um lugar fácil de ser ocupado entre os adolescentes. Isto porque as relações entre eles eram perpassadas por diversos conflitos e, por estar em relação com os estudantes, não era possível apenas se esquivar deles. Discussões,

gritos e ofensas, socos, empurrões, e uma permanente tensão faziam parte do dia a dia da turma, o que nos levou a compreender que as relações eram constantemente mediadas por agressões. No entanto, nem sempre estas surgiam como expressão de hostilidade. A agressão mútua se dava, muitas vezes, como uma brincadeira, uma forma de comunicação, e trazia, em geral, um caráter de ambiguidade ou ambivalência que era negociado entre os adolescentes. Parecia ser a forma que utilizavam para se fazerem presentes, visíveis uns aos outros. Ainda sim, era possível perceber um clima de desconfiança entre eles, continuamente negociado.

Alguns exemplos abaixo:

As meninas da sala, que são poucas, brigaram e passaram algum tempo se ameaçando. Constantemente brincam de se bater, dar tapas e algumas vezes vira algo mais sério (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

Nas aulas que se seguiram, era comum jogar bolinha de papel um no outro, principalmente Daniel. Respondem uns aos outros constantemente com empurrões, tiradas e cutucões (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

Ricardo me contou que o celular de Henrique foi roubado na semana anterior dentro de sala de aula e que o responsável por isso era Bill (Diário de Campo, dia 09/05/2016)

Durante o dia surgiram frases marcantes como “mete a porrada neles”, “senta o dedo”, “achei merla”. Pelo que percebi, Victor conhece vários tipos de drogas. Alguns meninos chamam a Lorrane de cabeça de capacete se referindo ao cabelo dela. Rivaldo falava sobre o quanto o cabelo dela é feio (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

Durante a aula de Português houve uma discussão entre Rivaldo e Lorrane. Rivaldo, César e Gean faziam uma lista sobre quem era a menina mais feia da sala, e as meninas brigavam com eles por isso (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

[...] outros conflitos ficam claros, como é o caso desse mesmo grupo de meninas junto a Paulo e Gisele contra a Marilene (Diário de Campo, dia 12/06/2016).

Rivaldo e Ricardo iniciaram uma briga durante o jogo de pingue pongue. Trocaram alguns socos e os meninos (principalmente Lucas) os afastaram, em seguida os largaram para voltar a brigar. O professor estava em sala, mas prestava atenção em outros meninos, então eu tentei chama-lo. Na hora que o Ivan viu minha tentativa, separou-os novamente. Os dois então começaram a disputar quem tinha batido melhor um no outro (Diário de Campo, dia 18/05/2016).

Durante alguns momentos em sala de aula os alunos se ofendem e costumam usar o termo “lixo”. Por exemplo, Lucas gosta muito de computador e videogame, e constrói um canal no *Youtube*. Um dos meninos disse que o canal produzido por Lucas é um lixo. As críticas são sempre muito duras (Diário de Campo, dia 18/05/2016).

Lixo é um signo muito forte no contexto das relações marcadamente competitivas entre eles, que é utilizado para diminuir o outro. Não só os alunos se referiam uns aos outros com esse termo, como também pegavam materiais alheios como sandálias, borrachas, cadernos, e jogavam no lixo como forma de provocar. São diversas as formas de significar o não reconhecimento do outro ou de rebaixá-lo.

A forma encontrada pela pesquisadora de não quebrar o vínculo com os adolescentes e manter a abertura para o diálogo foi sempre esperar que os alunos buscassem a resolução para os inúmeros conflitos por conta própria. Nas situações de violência física iminente, a pesquisadora aguardava uma tentativa de resolução por parte dos próprios alunos, mas avisava que precisaria chamar algum adulto responsável da escola caso a situação se agravasse. Em geral, as situações foram desarmadas pelos próprios alunos, ainda que sob a ameaça da chegada de um adulto que pudesse sancioná-los. O caso mais emblemático e extremo presenciado foi descrito em Diário de Campo da seguinte maneira:

Nesta aula, em especial, os alunos pediram com muita frequência para ir ao banheiro. Enquanto a professora estava fora de sala, Renato e Pedro saíram duas vezes dizendo que iriam ao banheiro. Quando a professora chegou, Rivaldo e outros alunos contaram que os dois haviam saído pela segunda vez. Paulo, quando soube, quis saber quem o “caguetou” e Rivaldo falou zoando que foi Bruno e Ana, e ouvi Enrico dizer que os meninos estavam com medo de Pedro. Moacir, Ricardo e Bruno foram dizer a Pedro que quem o caguetou foi Rivaldo. Quando Pedro perguntou a Rivaldo se tinha sido ele, ele ignorou e continuou o que fazia. Pedro pegou, então, o chinelo de Moacir e pediu para Renato dar uma chinelada na boca de Rivaldo, o que Renato com jeitinho se recusou a fazer. Quando olhei para o lado novamente, Pedro havia se levantado para ir até a cadeira de Rivaldo e deu um tapa nas costas dele. Rivaldo se levantou e os dois começaram a se ameaçar. Levantei, pedi para pararem se não eu teria que chamar alguém, mas eles não deram ouvidos. A professora chegou e os dois foram se sentar, mas Rivaldo levantou novamente dizendo “eu vou falar com o meu irmão” e saiu da sala. A professora me pediu para ficar em sala de aula enquanto ia atrás dele, mas ela não o encontrou. Alguns alunos disseram que era comum acontecer de Rivaldo ir em casa chamar os irmãos quando arruma briga. Alguns alunos começaram a falar que os irmãos de Rivaldo são pertencentes a gangues. Era possível ver a preocupação no rosto de Pedro. Moacir, Ricardo e Bruno que anteriormente haviam contado a Pedro que foi Rivaldo quem caguetou passaram a se esquivar do problema. Rivaldo voltou ao final da aula e conversou rapidamente com a professora. Fomos para a aula de inglês, na qual pude conversar com ele. Ele contou que foi em casa chamar os irmãos e que os irmãos são de gangue. Rivaldo e Denisval falaram que Pedro morreria se os irmãos de Rivaldo soubessem que ele mora em certo local da RA. Quando eu perguntei se era certo chamar

os irmãos que nem estavam presenciando a discussão, Rivaldo falou que sim porque é menor que Pedro e, por isso não daria conta de bater nele. Perguntei se ele havia chamado os irmãos porque eles eram maiores ou porque são de gangue e ele respondeu que é por serem de gangue. Perguntei ainda se ele tinha noção de que esse seria mais um motivo de guerra dentro da comunidade não da escola apenas, e por causa daquele momento de raiva, isso poderia virar morte. Questionei se de fato era essa a intenção e ele respondeu “Não sei” (Diário de Campo, dia 19/05/2016).

Nesse caso, foi possível perceber que as regras morais e os lugares de referência do colégio são perpassados pelas regras das gangues e grupos de tráfico. Pedro havia chegado há pouco na escola tentando retomar os estudos porque havia interrompido sua trajetória escolar. Pôde-se perceber que alguns alunos demonstravam medo de Pedro, mas quando este soube do lugar ocupado pelos irmãos de Rivaldo, se curvou diante dessas outras posições de poder que faziam parte daquela comunidade.

Signos utilizados pelos grupos de tráficos e em presídios apareceram, também, no universo semiótico dessa turma de sexto ano, como por exemplo na confecção de cisnes de origami (produzidos manualmente por internos de presídios), e na identificação relacionadas à números do código penal (121 – assassino; 157- pessoa que praticou roubos).

Um dos alunos que mais fazia referências ao contexto cultural de violência fora da escola era Victor. Suas falas sempre vinham carregadas de conteúdos da vivência do tráfico e do crime organizado, como drogas, ameaças e execuções, o que, de alguma forma, criava uma posição de poder e autoridade que era levada em conta pelos alunos da turma. O trecho do Diário de Campo a seguir, traz exemplos dessas construções de valores e posições de poder:

Lucas contou que no ano passado quis ser igual aos meninos (Victor e outros colegas) e começou a bagunçar. Disse que sua mãe quer tirá-lo da escola porque está atrapalhando o desenvolvimento dele. Nesse momento Rivaldo disse que Lucas fumava maconha e Lucas negou. Rivaldo então lembrou de um dia com Loló, e Lucas logo o cortou (Diário de Campo, dia 13/05/2016).

Victor falou que todos na escola o respeitam e que, por isso, quando anda, as pessoas abrem um corredor pra que ele passe. Perguntei se era medo ou respeito, ele disse que eram os dois. Contou que ninguém “folga” com ele. Quando questionei o que é “folgar” ele disse que alguns meninos querem oprimir, aí passam esbarrando ou

debochando. Perguntei se isso acontece com frequência, e eles (Victor, Lucas e Rivaldo) disseram que sim (Diário de Campo, dia 13/05/2016).

Durante o intervalo, alguns meninos de turmas variadas jogavam futebol e quando um deixava a bola sair, **ele levava voadora de todos os demais jogadores**. Um dos meninos deixou a bola sair, e antes de receber as voadoras saiu correndo para o banheiro. Atrás dele, entraram os outros meninos que, como era de costume, bateram nele. Passados alguns minutos, ele sai do banheiro com um corte na boca e vai até a direção contando que, quando estava jogando futebol, deu uma joelhada na própria boca, o que fez com que seu lábio batesse no dente e cortasse (Diário de Campo, dia 07/06/2016).

A percepção é de que entre os alunos, a pessoa se torna interessante na medida em que incomoda e desrespeita o outro, pois, assim, ela garante um lugar de respeito — a partir do sentimento de medo provocado no outro — e poderá se sentir em segurança. Esses não parecem ser os valores dos professores, ou demais participantes da equipe escolar, mas é o que permeia as relações entre os próprios alunos, principalmente entre os meninos que vão buscando formas de se empoderar e se proteger frente às ameaças (reais e imaginadas) de sua vida cotidiana. Além disso, existe, também, o valor do silêncio e do desprezo por alcaguetes, valores similares aos praticados nos grupos de tráfico, muito presentes e relevantes para a própria sobrevivência na comunidade em que vivem.

Além das referências sempre trazidas por Victor sobre drogas, outros alunos também fizeram alusões ao tráfico no dia a dia da turma, como foi no caso de Pedro e Rivaldo descrito acima. Renato, Bill e Moacir eram constantemente vistos fazendo uso de drogas com outros jovens de um grupo de tráfico muito próximo à escola e, por vezes, iam para a aula sob suspeita de ter feito uso de maconha:

Marilene e Gisele me alertaram para o fato de que Moacir, Bill e Pedro haviam feito uso de maconha e, para confirmar o fato, pediram para que eu olhasse para os olhos vermelhos deles. A professora passou uma tarefa sobre violência contra as mulheres e eu fui ajuda-los. Ambos tiveram muita dificuldade em realizar a tarefa e suas falas estavam bastante lentas. Ainda assim, responderam algumas perguntas e entre elas a que questionava o que eles fariam caso presenciassem violência contra mulher. A resposta para essa questão foi rápida: Chamariam a polícia (...) (Diário de Campo, dia 27/06/2016).

Marilene e Gisele olhavam para os dois com frequência, e em um momento Marilene chegou a elogiar os olhos deles, dizendo que os olhos deles estavam “massa”. Nesse

momento alguns alunos começaram a contar que já experimentaram ou fazem uso de cigarro e narguilé (Diário de Campo, dia 27/06/2016).

Saber reconhecer os sinais do uso de maconha demonstra, assim, a aproximação dessas meninas com o contexto semiótico de tais práticas culturais. Conversas sobre o tipo de droga já utilizada por cada aluno, fosse ela legal ou ilegal, aconteceram muitas vezes em sala de aula sem a presença dos professores, e o conhecimento a respeito das drogas gerava interesse nos alunos.

O ponto principal do trecho apresentado acima é os tipos de discursos que são construídos na escola e na rua, explicitados na fala dos alunos. Bill e Moacir, ao mesmo tempo em que fazem uso de drogas junto a pessoas que conheceram na rua – a palavra rua é aqui utilizada para referenciar os espaços de convivência comunitária – reproduzem o discurso aprendido na escola sobre a proteção policial, e a denúncia em casos de violência. A falta de reflexão sobre os valores associados a esses dois contextos, percebida ao longo da pesquisa, faz surgir as contradições e ambivalências existentes na vida desses meninos.

Uma das questões latentes da turma e que fazia gerar violência constantemente era a inflexibilidade na concepção dos papéis e identidade de gênero, muito observada na relação entre alunos e que também é muito presente no contexto semiótico do tráfico de drogas.

Durante a aula de Português houve uma discussão entre Rivaldo e Lorrane. **Rivaldo, César e Gean faziam uma lista sobre quem era a menina mais feia da sala, e as meninas brigavam com eles por isso.** Cheguei perto para entender e falei com Rivaldo “não acredito que no dia em que a gente fala sobre a violência contra a mulher você faz lista sobre mulheres feias”. Então os meninos começaram a apontar um para o outro passando a responsabilidade. As meninas (Lorrane e Loren) ouviram e recomeçaram a discussão proferindo xingamentos. Sentei perto de Lorrane para saber o que acontecia. **Segundo as meninas, Rivaldo dava em cima de Loren e quando ela disse que não ficaria com ele, ele começou a ofendê-las. Começaram a chamá-lo de lixo e dizer que ninguém gosta dele** (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

Henrique se incomodou por ter sido direcionado pelo professor a ficar no time de Gean. Contou que os **amigos de Gean ficavam dizendo que eles eram namorados e que sabia que ele se chatearia com isso.** Perguntei o que ele mesmo, Henrique, achava disso, e se gostava mesmo de Gean. Ele disse: **“Não, eu não sou isso”** (Diário de campo, dia 23/05/2016)

Grande parte das **meninas da turma parece ter vergonha de participar dos jogos de Educação Física**. Costumam vir de sandália para evitar jogar já que, segundo as regras da escola, por não estarem de tênis, não podem fazer a aula e perdem nota por isso (Diário de Campo, dia 25/05/2016)

O professor precisou dividir os times colocando as meninas como referência: Amanda, Ana e Lorrane eram as três meninas que mais participavam. **Para que elas fossem consideradas pelos grupos o professor instituiu a regra de que todos precisariam pegar na bola para que o gol valesse**. Ouviam-se reclamações dos meninos com relação as três toda hora (Diário de Campo, dia 25/03/2016)

O Coordenador entrou em sala durante o intervalo, liberou apenas Henrique e Paulo, e disse a turma: O que vocês preferem que eu passe atividade ou me escutar? Os alunos disseram que preferiam escutá-lo e ficaram todos quietos. Falou, então, sobre as **relações entre eles que é sempre permeada por muito xingamento e desrespeito, principalmente com Henrique e Paulo [que possuem comportamentos próximos ao que se percebe como feminino]** [...] Ao meu lado, **Victor dizia que Paulo não é um ser humano como eles**, que era diferente (Diário de Campo, dia 01/06/2016).

Durante uma conversa com o Coordenador, este disse que as meninas estão, também, muito agressivas, o que tem chamado a atenção dele. No contexto da escola, foi possível observar as meninas agirem com respostas agressivas a colegas e professores, e grupos de meninas se ameaçando. Na sala de aula, essa postura agressiva era comumente apontada no comportamento de Lorrane, que teve alguns episódios de desentendimento com a Professora T, e foi alvo de repreensão do Professor F perante a turma.

A agressividade excessiva não é categorizada como coisa de menina segundo os papéis sociais de gênero, o que pode causar espanto. Contudo, dentro de um contexto de constantes práticas de violência, inclusive de gênero, é difícil não esperar comportamentos agressivos das meninas também. Eles fazem parte do padrão relacional instituído e reforçado no contexto de violência específico, inclusive porque são elas constantes vítimas da violência de gênero.

Como a escola tem trabalhado isso? Será que percebe e analisa os valores dos alunos que são compartilhados com a comunidade? Fazem algo para transformar esses valores de poder e violência?

Relação professores-alunos.

Lucas, Rivaldo e Victor também chegaram atrasados e não entraram em sala de aula. Ficaram andando na escola até que se sentaram em uns bancos no pátio junto a mim. Falaram sobre a professora de Artes que eles acham muito ruim. Segundo eles **“ela mal chegou na escola e já quer bancar”**. Falaram sobre a professora T que agora está melhor, mas que no começo **queria “bater de frente” com eles e chegava a apertar forte o braço deles, mas acabaram se entendendo** (Diário de Campo, dia 13/05/2016).

Duas questões aqui são importantes: a forma como os professores entendem a relação com os estudantes, e a forma como os estudantes entendem a relação com os professores. Entre os professores, parece haver a necessidade da manutenção da autoridade e do respeito, histórica e culturalmente construída e esperada. Contudo, os estudantes parecem não os reconhecerem nesse lugar de referência pelo simples fato de ocuparem o cargo de professor. Para que isto ocorra, é necessário um processo de conquista desse lugar de referência que, no geral, não foi observado.

Uma das falas da Professora O mostra a construção de processos de proximidade com os alunos, ao mesmo tempo em que se observa um afastamento delimitado por seu papel de professora e autoridade:

Interessada em me aproximar da Professora O e tentar demonstrar que meu papel na escola não era o de julgar, mas de compreender os processos, fui conversar com a Professora O durante o intervalo. Na aula anterior, ela tentava trabalhar poesia com os alunos, e embora eles respondessem às questões feitas por ela, falavam todos ao mesmo tempo, gritavam e jogavam bolinha de papel uns nos outros. Ela disse que entende a agitação dos alunos, e que esse é o público da escola pública dessa RA, mas que tem dificuldade em passar coisas diferentes porque parece que mais da metade deles tem problema de atenção. Sabe que esses alunos sofrem muita violência em casa, e tem conhecimento disso porque foi estudante da rede pública dessa mesma RA (Diário de Campo, dia 12/05/2016).

Embora a professora compreenda o contexto de violência em que os alunos vivem e sua consequente agitação, o modelo de aula não é contestado, e ela limita a sua avaliação ao problema da falta de atenção por parte dos alunos. É um exercício de aproximação do contexto dos alunos (reconhecimento das dificuldades) e distanciamento (o problema é deles e não

meu), e ela raciocina a partir dos moldes esperados pela escola e de um lugar de professor que faz o que deve, independente de considerar as características de seus alunos.

Da mesma forma, quando trabalhadores da escola decidem por reunir, em uma turma, alunos que estão cursando a mesma série pela segunda vez ao menos, o modelo de educação não é contestado, e as necessidades desses estudantes não são consideradas. A consequência disso é que a compreensão dos professores e alunos, se não aprofundada, é de que esta turma é a *pior* da escola, e esta concepção, por si só, gera inúmeros problemas e dificuldades.

Durante o último horário estavam extremamente agitados, o Professor R perdeu a paciência e deu uma **bronca coletiva** nos alunos dizendo que essa era a **pior turma** (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

A Professora E1 voltou para a posição de Coordenadora do Programa Mais Educação porque chegou uma nova professora, a Professora E 2. Quando cheguei a sala a Professora E 2 estava falando sobre regras de dentro da sala de aula, e fazia um contrato de convivência com os alunos anotando no quadro negro. Rivaldo sugeriu que colocasse como regra “não xingar”, não desrespeitar o próximo. A professora logo perguntou: “e vocês fazem isso?”. Alguns estudantes disseram: “todos os dias”. [...]Rivaldo falou: **Pergunta lá na direção qual é a turma mais bagunceira** (Diário de Campo, dia 02/06/2016).

Estabelece-se, assim, um processo cíclico de práticas e de internalização de crenças e valores disseminados pelo modelo de escola construído historicamente para a burguesia, o qual, além de reforçar estereótipos sociais, contribui para o alto índice de evasão escolar.

A relação entre professores e alunos, que é marcada pelo distanciamento e perpassada pela violência simbólica, pode ser analisada, ainda, por meio de outras práticas e formas de organização escolar:

Professora Conselheira.

Uma das estratégias que a equipe escolar encontrou de realizar um acompanhamento mais próximo das turmas foi designando professores específicos como referência para a turma. A ‘professora conselheira’ da turma estudada era a Professora T. Ela era conhecida entre os professores por ser a única a conseguir dar aula e obter alguns resultados positivos com esses alunos. Foi a única, também, que, na ocasião em que todos votaram pela expulsão

do aluno Victor — caso mais adiante analisado — votou contra a transferência de escola do menino.

A próxima aula foi da Professora T. Fizeram uma tarefa fácil de decompor números em centena, dezena e unidade. Esse foi um momento muito interessante no qual os alunos estavam se ajudando a resolver os problemas, e alguns ainda sentaram perto de mim e Bill para ajudá-lo a resolver as questões. Daniel, entretanto, sempre pede o caderno de outros alunos para copiar ao invés de tentar resolver. Quando fiz com a professora T a observação de que eles estavam bastante comprometidos, ela disse que quando ela passa tarefas mais fáceis e adequadas ao conhecimento deles, eles costumam fazer (Diário de Campo, dia 13/05/2016).

Por ser conselheira, a professora se responsabilizava pela turma e estava sempre pensando em formas de trabalhar com eles os comportamentos. Assim, chamava os pais dos alunos e gastava horas de aula conversando com os alunos a fim de obter uma melhora em seus comportamentos e relações, os quais apareciam com muita frequência na queixa dos demais professores.

A existência do Professor Conselheiro, que tem seu desempenho laboral ligado diretamente a uma turma pareceu interessante para propiciar uma aproximação maior entre professor e estudantes como parte de um mesmo grupo. Contudo, não se percebe o mesmo empenho dos demais professores nas tentativas de aproximação com os alunos e de mudança de comportamento. Isso não significa que os demais professores não se sentissem responsáveis, mas, por não terem a designação de professor que aconselha a turma, tem maior possibilidade de se afastar e culpar o comportamento do grupo quando se sente frustrado com a resposta dada pelos alunos.

Mais uma vez, na impossibilidade de ter um corpo funcional que mantenha relações marcadas pelo afeto com todos os alunos pelos quais são responsáveis, escolhe-se um professor para se afetar. Contudo, no caso de definir o destino desses alunos com relação à mudança de escola ou avaliação de comportamento, todos possuem o mesmo poder na decisão.

A organização das salas de aula.

O Professor R me acolheu com bastante abertura e eu perguntei a ele o porquê dos alunos mudarem de sala e não os professores. Ele me respondeu que essa é uma luta antiga dos professores que precisam escrever a mesma coisa no quadro diversas vezes (Diário de Campo, dia 04/05/2016).

As salas de aulas, na escola, são referenciadas por professores e os alunos se movem de uma sala à outra em função da grade horária. Além dos ganhos obtidos pelos professores que não precisavam mudar de sala e podem manter as anotações no quadro negro, os alunos aproveitavam a troca de sala para levantar e andar pela escola e de desenvolvem a auto-organização com relação a horários e espaços. Nesses termos, essa parece ter sido uma decisão democrática e acertada que atendeu às demandas de professores e estudantes.

Contudo, outros ganhos obtidos no caso de uma sala própria para a turma - como é o caso do sentimento de unidade possibilitado pela associação de uma sala de aula à existência daquele grupo - se perdem sem que sejam consideradas outras formas de contemplá-los. Isso acontece porque a decisão nem sempre se baseia nos aspectos pedagógicos que consideram valores que precisam ser desenvolvidos pela escola, mas nas facilidades que tornam mais aceitável o cotidiano de frustrações. Desse modo, não foram encontradas produções artísticas dos próprios alunos nas paredes das salas, ou mesmo objetos, cartazes e mapas que pudessem contribuir para um sentimento de identidade e afeto com relação ao espaço do grupo, ou mesmo contribuir para a instigação da curiosidade e interesse dos alunos com relação à disciplina para qual a sala é designada. Não existiam mapas, gravuras ou cartazes dispostos nas salas que pudessem mobilizar os alunos a pensar, imaginar ou refletir sobre a realidade concreta do que se trabalhava em sala de aula de forma apenas abstrata. Foi possível apenas encontrar frases genéricas e regras de comportamento que ficavam pregadas e esquecidas nas paredes.

Além disso, não foram observadas conversas ou ações voltadas para promover um cuidado ou responsabilidade pelo ambiente de convívio coletivo, o que abria espaço mais uma vez para práticas de desrespeito a outros grupos que faziam uso do mesmo espaço.

A penúltima aula foi de Português e os estudantes já estavam mais agitados. A professora pediu que se sentassem nos lugares determinados pelo mapeamento de sala e eles tentavam enrolá-la. A sala estava extremamente suja em razão das turmas anteriores. Paulo pegou a vassoura para limpar a sala sem que ninguém requisitasse, mas empurrava as cadeiras e mesas com agressividade e falava alto (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

O objetivo mais amplo da educação, que seria a aprendizagem e formação cidadã dos alunos, parece se desfazer nesses pequenos momentos cheios de significado. O cansaço dos professores na tentativa de manter um modelo de educação, ao qual os adolescentes não respondem, gerou a necessidade de pensar formas de organização (como o caso de salas designadas para cada professor) que servem apenas a melhoria da reprodução do trabalho em detrimento da melhora da aprendizagem dos estudantes.

Educação versus Aprendizagem.

[O Professor R] ao contar sobre as dificuldades com os alunos de sexto ano, disse que no ano anterior, quando a turma estava muito difícil, eles chamaram os pais para uma reunião. Após relatarem as dificuldades em sala de aula os pais disseram que os professores deveriam botar moral nos filhos deles, e o professor, incomodado com a resposta, disse que os filhos deles é que deveriam vir educados de casa, e que ele, o professor, não era “nenhum educador, e sim professor” (sic). Relatou que não cursou nenhuma disciplina na faculdade que o ensinasse a “educar menino”... (Diário de Campo, dia 04/05/2016).

Existe, entre os professores, uma grande dificuldade em perceber o processo de ensino/aprendizagem como um processo relacional de construção. O professor R, no caso, entendia que o aluno deveria comparecer à escola já “educado” e pronto para receber os conhecimentos a serem transmitidos. Assim como a escola é dividida em disciplinas com objetivos de aprendizagem diferente, haveria, também, a divisão de responsabilidades entre pais e professores, cabendo aos últimos, apenas, ensinar (transmitir) conteúdos aos alunos. A fala do professor R não foi um fato isolado e, mais adiante, veremos na sessão de grupo focal

realizada com os professores o quanto falta preparação para atuar de maneira ampla na formação e educação dos alunos. A grande maioria dos professores desconhece a realidade e a cultura familiar de seus alunos, os processos de desenvolvimento e marcadores culturais que direcionam a adolescência, e as características e recursos da comunidade em que eles vivem. A escola se distancia da comunidade e das políticas públicas, e acaba se tornando um local de simples transmissão de conteúdos formais, e voltada à preparação (pouco eficiente) dos estudantes para o futuro.

A professora avisou os alunos de que ocorreu a reunião de conselho de classe. Segundo ela, nessa reunião os professores falam sobre cada turma e avaliam cada aluno. Caso o aluno não tenha o desempenho esperado com relação ao comportamento, inclusive, eles têm duas atitudes: primeiro o conselheiro da turma chama o aluno para conversar e, se não resolver, chama os pais para conversar. Caso nenhum dos dois resolvam, ocorre a transferência (Diário de Campo, 19/05/2016).

A professora E 1 tem o costume de pedir que os alunos copiem do quadro e do livro disponibilizado pela escola, sendo estas as atividades mais desenvolvidas em sala. E então passa nas fileiras para observar se eles estão fazendo o dever (Diário de Campo, dia 19/05/2016).

A professora E 1 é coordenadora de um programa do Governo Federal de apoio à aprendizagem no contra-turno escolar, mas não parece propor atividades que motivem os alunos, assim como observamos com outros professores. Além disso, não existem programas da escola que trabalhem questões referentes à convivência comunitária, e nem mesmo estratégias pedagógicas que demonstrem o compromisso da escola com o desempenho dos estudantes. A compreensão de sujeito-aluno se dá em uma perspectiva individualista e linear, que não busca compreender a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as respostas dadas pela escola, inclusive nas reuniões com os pais, parecem ser meramente sancionatórias.

A última aula foi da Professora S e grande parte dos meninos ficou fora de sala (Pedro, Rivaldo, Renato, Daniel e outros...) porque chegaram tarde e a professora não deixou entrar. Quando saí, antes de terminar a aula, estavam todos do lado de fora da escola. Segundo eles, pessoas responsáveis pela escola os deixaram sair (Diário de Campo, dia 19/05/2016).

Ainda que a perspectiva utilizada seja baseada apenas em reprimendas e sanções, estas são definidas segundo os significados produzidos pela própria equipe escolar, sem um verdadeiro diálogo com os estudantes. Era comum, por exemplo, que os alunos chegassem atrasados ou faltassem à aula de história, demonstrando o pouco interesse que mantinham pela temática ou pela metodologia utilizada pela professora. Mesmo assim, a forma de sancionar o grupo era não permitir a sua entrada em sala, o que reforçava o objetivo de evitar a aula. As pequenas variações metodológicas de ensino podem ser um dos possíveis fatores que desestimulavam a presença dos alunos.

A primeira aula foi da Professora P. A professora não pediu que copiassem e os meninos estranharam e reclamaram. Pediu para que os alunos fizessem pesquisa e produção de um Fanzine como tarefa de casa. Alguns alunos trouxeram prontos de casa e outros não. A professora, então, os ensinou a fazer em uma folha A4 passo a passo e pediu para que eles reproduzissem na cartolina (Diário de Campo, dia 20/05/2016).

A atividade de cópia da matéria disponibilizada nos livros e escrita no quadro era muito frequente e valia nota. Por isso, os estudantes, acostumados ao processo mecânico de cópia, se incomodam e têm dificuldades de compreender outras formas de trabalhar o conteúdo. Assim, a disponibilização do texto é sempre cobrada pelos alunos, que, também, exigem o visto da professora nos cadernos como forma desta reconhecer a sua (re)produção.

A construção coletiva não é valorizada e, na maioria das atividades, é cobrado silêncio. Quando o Professor F tentou uma vez reuni-los em grupos definidos por ele mesmo, os grupos tiveram dificuldade de interação; vários se romperam e pediram ao professor que reformulasse a organização, demonstrando a grande dificuldade que o grupo tem em lidar com as diferenças e interagir entre si.

A turma de aceleração.

Saí da sala de aula para conversar com o Coordenador e entender melhor o funcionamento da escola.[...] Ele me explicou que a turma de aceleração propõe o avanço dos alunos que estão em atraso. Para isso, as matérias são dadas de forma mais lenta e com conteúdo reduzido. Segundo o coordenador, esses alunos, que já estão em defasagem e receberam um conteúdo menor, podem avançar de série no meio do ano,

mas com frequência não conseguem avançar para a série seguinte. A metodologia a ser utilizada nessas séries de aceleração e a perspectiva a ser adotada, parte de cada professor, que é autônomo ao ministrar sua disciplina (Diário de Campo, dia 31/05/2016).

O objetivo da classe de aceleração, portanto, seria o de avançar alunos em defasagem, considerando que estes têm dificuldades de aprendizagem. Ao que tudo indica, porém, esta metodologia não está funcionando muito bem. O próprio coordenador reconhece as consequências negativas das estratégias adotadas. Os professores e demais atores do processo de aprendizagem por sua vez, não parecem trabalhar como equipe na resolução dos problemas que levaram os alunos a reprovar a série, e utilizam a redução do conteúdo como modo de remediar a situação, sem com isso aprofundar nas questões relacionais apresentadas pelos alunos.

A demonstração da falta de compreensão das dificuldades encontradas por cada estudante em sala de aula é indicada pela dificuldade dos professores de reconhecerem os alunos pelos nomes. Reconhecer o nome e os problemas específicos é mais comum quando o aluno é marcado pela dificuldade, por exemplo, aquele que não sabe ler nem escrever é o Bill, aquela que responde agressivamente é a Lorrane, aquele que desrespeita e se envolve com drogas é Victor. Nos demais casos, os estudantes são conhecidos como pertencentes à turma e não individualmente. Uma das justificativas para não conhecê-los pelos nomes, segundo os professores, é a quantidade de alunos que cada professor atende diariamente.

Professores e Alunos diante da questão da violência e dos conflitos.

Desde o primeiro dia de observação, foi possível perceber que os professores realizavam diferentes tentativas para lidar com a turma:

No decorrer do dia pude perceber que os professores utilizaram diferentes estratégias para lidar com os alunos. A professora O chegava em cada aluno e tentava dizer sobre o comportamento dele, o professor R, já irritado, tentava lidar com a situação dando uma bronca coletiva; a professora E 1 os ameaçava a ficar sem nota, a sair da sala, e não

copiar no caderno; o professor F pontuava cada comportamento em frente a turma (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

No meio da confusão, aconteciam discussões entre os alunos e a professora [O] falou para um dos alunos: “porque você não cuida da sua vida?” (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

[na] aula de Inglês, Gean deu um empurrão em Enrico que o fez cair em cima das cadeiras. A professora viu, e quando Enrico sorriu, ela apenas continuou o que fazia (Diário de Campo, dia 19/05/2016).

Os alunos estavam trapaceando durante o jogo [na Educação Física], então o professor mencionou que isso era também uma “forma de corrupção”. Pontuou com os alunos as ações que praticavam e que não eram colaborativas. Mencionou para os alunos a postura da Lorrane, que constantemente responde com agressão (Diário de Campo, dia 02/05/2016).

Segundo o que foi observado, a forma dos estudantes de se relacionarem é muito agressiva, existindo vários conflitos durante as aulas. Em razão da independência de cada professor com relação à metodologia e da falta de capacitação, as formas de lidar com essas situações são variadas. Como descrito mais acima na fala da Professora E 1, a escola possui um processo de encaminhamento dos problemas individuais de comportamento que é colocado no conselho de classe. Mas até que chegue o momento de conversar sobre cada comportamento em particular, as ações tomadas pelos professores são decisões individuais tomadas sem suporte técnico.

Durante toda a aula os alunos jogavam água, bolinha de papel e ficavam zoando uns com os outros. Dênis me olhou e me perguntou se eu deixaria a turma ficar assim quando eu for professora. Perguntei como deveria ser o comportamento do professor e ele respondeu que o professor tem que gritar e se precisar, dar advertência. Tem que botar moral na sala (Diário de Campo dia 19/05/2016).

É importante ressaltar que quando o professor também responde de maneira agressiva, ou mesmo ignora os conflitos gerados em sala de aula, ele legitima essas formas de resolução de conflito servindo como modelo para futuros posicionamentos dos estudantes. Em um modelo de educação não democrático, a responsabilidade pelo comportamento em sala de aula é do professor, e os alunos esperam que eles se posicionem nesse sentido. Contudo, baseados em

suas vivências, a expectativa parece ser de que os professores gritem ainda mais alto que a turma como estratégia de contê-los.

O Professor F fez, durante toda a pesquisa, pontuações interessantes ao processo reflexivo do grupo. Contudo, ao nomear alguns alunos diante de toda a turma, ele acaba os colocando em situação difícil e delicada, causando constrangimento. Inclusive, porque na adolescência – período em que o sujeito amplia as experiências sociais com maior autonomia - a opinião dos colegas é muito importante.

Ainda que não existam ações contínuas com o objetivo de trabalhar as relações interpessoais e comunitárias, as relações de violência não passaram totalmente despercebidas e viraram tema trabalhado na “Semana de educação para a vida”, criada pela Lei Federal nº 11.988/09, que dispõe sobre a criação da Semana nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país. O tema foi escolhido pelos professores a partir das percepções que tinham sobre as relações estabelecidas entre os estudantes da escola. Os sextos e sétimos anos da manhã trabalharam o tema “Higiene” e as demais turmas da manhã e todas as turmas da tarde utilizaram o tema “Violência contra a Mulher”.

Durante essa semana, as três primeiras aulas eram relacionadas à temática escolhida e as três últimas eram de aulas normais. Para trabalhar o tema “Violência contra a Mulher” com o sexto ano estudando, foram apresentados vídeos todos os dias da semana. Entre eles, o vídeo ‘Profissão Repórter – Violência contra mulher’ e um outro vídeo do *youtube* sobre a violência contra mulher, o qual começava com uma mulher dentro do caixão. Os vídeos continham imagens de agressão e de mulheres mortas.

Quando as turmas foram divididas para assistir os vídeos, o sexto ano foi para a sala da professora E 1, que pediu para que todos se sentassem, copiassem as perguntas que ela anotou no quadro e as respondessem. As questões não tinham respostas nos vídeos, mas nas próprias vivências dos alunos. Os alunos teriam dois horários de aula para a tarefa, mas não responderam as questões, no máximo, as copiaram. **Ficou tudo muito solto durante a atividade, e não houve fechamento nem problematização das questões acerca da violência contra a mulher** (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

A falta de discussão adequada do tema a ser debatido não possibilitou compreender se, de fato, a turma havia compreendido ou refletido sobre o que foi visto, o que dificultou o feedback da própria atividade proposta e a possibilidade de saber se houve algum tipo de aprendizagem. Em uma turma onde os conflitos são frequentes e sempre latentes, onde não existe qualquer orientação para uma mediação adequada, é perigoso não saber quais foram as compreensões produzidas nos alunos sobre os vídeos que mostravam, também, relações agressivas.

A aula seguinte aos vídeos foi do Professor F. O professor trouxe palavras interessantes como ‘empoderamento feminino’ e disse que, naquele dia, as meninas escolheriam o esporte. Os meninos imediatamente começaram a reclamar e a debochar do fato de que seriam elas a escolher o esporte. Disseram que o professor sempre as beneficiava. O professor, então, pontuou com os meninos a necessidade do respeito na fala com as meninas, mas isto não adiantou muito (Diário de Campo, dia 09/05/2016)

O Professor F demonstrou, mais uma vez, que tinha conhecimento sobre a temática abordada. Contudo, sem um verdadeiro debate que possibilitasse a compreensão e reflexão sobre o tema, ou sem que os meninos da turma se percebessem como possíveis violadores ou agressores, compreendendo a posição e o lugar de fala das meninas, apenas colocar as meninas em um lugar de favorecimento acabou por gerar uma situação conflitiva como tantas outras.

[...] Passaram outro vídeo sobre violência contra mulher. Após o vídeo, a professora T separou os alunos em seis grupos para que estes fizessem, em folha A4, algo que representasse o que assistiram. Passei entre os grupos perguntando o que estavam fazendo, os estudantes apenas conseguiram explicar e pensar em desenhar uma agressão, depois da qual tudo ficaria bem.

Em resumo, a utilização dos vídeos não possibilitou aos alunos se colocarem no lugar das pessoas que batem ou apanham, favorecendo a empatia. Foram exibidas situações de extrema violência que não geraram problematizações. Segundo os vídeos, muitas mulheres apanham de seus companheiros e tem medo de denunciar. Por que os homens batem? Por que as mulheres não denunciam? São “mulheres de malandro”? Estas são perguntas que continuaram não respondidas após a semana que se seguiu. O próprio conceito de gênero, que

permeia a situação de violência contra mulheres e está presente nas práticas sociais que geram a violência contra a mulher não foi trabalhado, e não era de conhecimento da maior parte dos professores.

Os professores parecem fazer pouco uso de cartolina ou papéis diferenciados e de atividades cooperativas que exijam comunicação entre os alunos na realização coletiva de trabalhos. As atividades costumam ser individuais, e dão pouco estímulo a criatividade dos alunos.

Durante o filme, Rivaldo perguntou por que os homens batem nas mulheres e a professora respondeu: “Porque as mulheres são frágeis”. Tentei explicar em uma linguagem mais adequada que existe uma relação de poder entre homens e mulheres que vem da época em que o homem, no papel de provedor, era o patriarca da família. Rivaldo contou que seus pais costumavam brigar e passar um dia sem se falar. A professora sugeriu que ele dissesse a eles que “Papai do céu não gosta disso”. Ao final do vídeo, a professora queria deixar para discutir o filme apenas no dia seguinte, mas sobrou tempo para a discussão, então fomos para a área do pátio que fica na entrada da escola. Lá, a professora T pediu para que os alunos falassem sobre os aspectos positivos e negativos do vídeo. Ficaram conversando entre eles, mas alguns expuseram as situações de violência que viram no vídeo. Lucas falou que aquilo acontecia por causa do álcool, outros comentaram sobre as porradas que viram achando graça. A professora perguntou se alguém já tinha visto algum caso de violência e Ana falou que Amanda sim. Amanda confirmou que já presenciou falando muito baixo, como de costume, o que tornou difícil a escuta. Alguém comentou sobre a violência entre as próprias meninas e os alunos relembrou uma briga (física) entre duas alunas. A professora, então, falou: “Isso é caso de justiça, violência física é caso de justiça”.

Após algumas falas, a professora defendeu a tese de que a violência acontecia mesmo pelo uso de álcool, porque muitos homens não são assim sem o álcool. Perguntei, então, o que acontecia quando, na educação física, os meninos não aceitavam estar com as meninas ou fazer atividades conjuntas. Alguns disseram que era machismo. Questionei o que era machismo e a maioria não soube responder, mas Enrico falou que era quando o homem acha que é melhor que a mulher. Reforcei a fala de Enrico e alguns alunos, que estavam mais próximos a nós, começaram a falar sobre as violências que já tinham assistido em casa ou na família mais ampla: um queimar o outro com cigarro, dar paulada na cabeça etc. Os meninos riam enquanto contavam suas histórias. Victor falou sobre seu padrasto, que fala mal dele, e disse que, um dia, quase começaram uma agressão física. A mãe acabou se separando do padrasto, e isto tinha recém acontecido. [...] Quando perguntei se violência era só física, eles responderam que não, que o *bullying* também era violência e que eles sempre faziam isto uns com os outros (Diário de Campo, dia 11/05/2016).

O despreparo da professora e sua falta de conhecimento sobre o assunto acabaram por limitar as problematizações que os alunos demonstraram conseguir fazer acerca do tema. Ao

demonstrar apenas um conhecimento normatizado sobre o assunto, a professora pode gerar, no grupo, a própria reprodução do tipo de pensamento que permeia as relações da violência de gênero, perpetuando o ciclo, sem quebrá-lo.

Conflitos: como são resolvidos?

Durante o restante da aula, Rivaldo permanecia em um lado da sala e Pedro do outro. Outros meninos (Ricardo, Daniel e outro aluno que chegou no mesmo dia que Pedro, o Manuel) transitavam de um lado ao outro conversando com os protagonistas da briga.

Após o intervalo, no segundo horário de aula de inglês, Rivaldo e Pedro tentam uma conversa e parecem conseguir se resolver porque ficaram todos do mesmo lado da sala de aula e depois disso não houve rumores do conflito.

Anteriormente, enquanto eu conversava com Rivaldo, ele contou que os irmãos disseram que não fariam nada caso ele tivesse feito algo errado também. Então Rivaldo contou a eles que caguetou a saída dos meninos, o que não é aceito no contexto das gangues. E então os irmãos disseram que isso é um erro (18/05/2016).

Nesses trechos, pode-se perceber um dos conflitos entre alunos que não receberam atenção ou mediação da equipe da escola (professores ou gestores) e a resolução de conflitos ficou a cargo dos próprios alunos. É importante que os alunos desenvolvam autonomia e tenham instrumentos semióticos suficientes para a resolução de seus próprios conflitos de forma pacífica. Todavia, nesse caso, o conflito foi mediado simbolicamente pelas vivências comunitárias em aproximação com as gangues: Pedro deseja paz porque teme ser morto pelos irmãos de Rivaldo, e Rivaldo deseja a paz porque seus irmãos disseram que não o protegeriam, assim o conflito cessa em comum acordo. Nesse caso, como em alguns outros, os professores e demais componentes da equipe escolar parecem não ocupar mais o lugar de referência.

No exemplo a seguir, é observada também a capacidade que os próprios alunos têm de tentar resolver as situações conflitivas em que se encontram, mas o processo de organização da escola tem marcação semiótica nos processos reflexivos dos alunos.

Ricardo me contou que o celular de Henrique havia sido roubado na semana anterior na sala de aula e que o responsável por isso era Bill. Contou que Bill usava maconha e realizava pequenos furtos para conseguir a droga. Ricardo e Eduardo discutiram sobre o

que poderia ser feito, e chegaram à conclusão que não adiantaria chamar o pai dele, pois o pai do menino, também, era provável usuário de drogas (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

As maneiras que encontram de lidar com as situações, como já foi dito, são baseadas nas vivências que os estudantes têm. No caso acima, eles se utilizam das práticas de resolução desse tipo de conflito na escola, que passa pela conversa com os pais, reconhecendo que, nesse caso, essa não seria uma solução já que o pai é conivente com as atitudes do filho.

Henrique me questionou se eu achava importante ele falar com a coordenação sobre isso ou não. Eu disse que achava importante ele se posicionar e denunciar aqueles que o fazem mal, principalmente porque, naquela situação, também era preciso ajudar o Bill que vinha se envolvendo com situações ilícitas. Henrique passou o intervalo e a quarta aula inteira na porta da coordenação tentando falar com o coordenador. Quando conseguiu, contou que Ricardo quem tinha falado, e o coordenador mandou chamar o Ricardo, que não foi. Eu fui até Henrique e o Coordenador pra entender a situação, e quando cheguei o coordenador dizia que Ricardo não foi até ele porque tinha medo e que não poderia fazer nada porque não tinha provas ou certezas. Perguntou, então, a Henrique o que ele queria que fosse feito. Henrique ficou sem resposta e o coordenador, então, perguntou qual foi a reação da mãe de Henrique com ele quando soube do roubo. Perguntou ainda qual a reação dela com relação à escola, e como Henrique se sentiu quando isso aconteceu. Depois disse que tentaria falar com Bill no dia seguinte, mas deixou claro que isso não poderia virar fofoca ou ser espalhado porque seria apenas um apontar dedos sem prova alguma (Diário de Campo, dia 09/05/2016).

Percebe-se aqui a tentativa do Coordenador em demonstrar acolhimento à queixa de Henrique buscando saber como ele e sua mãe se sentiram. Contudo, para além da denúncia feita por Henrique com relação ao seu celular, existiu a denúncia de que Bill provavelmente estaria envolvido com drogas e com o tráfico, o que seria de interesse da própria escola já que esta visa o bem estar de todos os alunos. Essa não pareceu ser uma preocupação, já que a compreensão de que o que poderia ser feito girava em torno da necessidade de provas para uma possível punição, deixando transparecer uma possível leitura dicotômica das relações de violência (vítima – agressor/ bom – mal/ cuidado – punição).

Apesar da perspectiva sancionatória percebida nas relações escolares, durante as observações, ocorreu um momento de conversa e produção coletiva que se constituiu como processo pedagógico democrático:

Os alunos chegaram muito agitados em sala de aula demorando para sentar e ouvir o professor. **O professor falou que essa é uma turma muito difícil e que ele passava muito tempo da aula tentando entrar em um acordo com eles. Disse aos alunos que o espaço era deles e que eles é quem deveriam mostrar interesse. Falou ainda, que poderia colocá-los para fora, mas que o problema não resolveria nem pra eles e nem pra ele mesmo. Perguntou então qual a sugestão que os alunos davam para que a aula funcionasse e adicionou “Qual é o problema?”** (Diário de campo, dia 11/05/2016)

Nesse momento o professor pediu ajuda aos próprios alunos, que passam, assim, a ser co-responsáveis pela questão. Perguntar aos alunos como eles podem resolver os conflitos e se dedicar as aulas, trabalhando com o que é trazido por eles são formas de gerar autonomia e processo reflexivo.

Victor disse que o problema estava no fato de uns quererem ser melhor que os outros e que queriam se mostrar para serem reconhecidos. Sugeriu, então, que o professor passasse algo que fosse decidido por eles mesmos, e que eles se comprometessem a jogar. O professor F não permitiu porque eles tinham um currículo a cumprir (Diário de campo, dia 11/05/2016).

Victor deixa transparecer as relações de competição que existem na sala de aula, na escola e em sua vida social. Em uma perspectiva macrossistêmica, dentro da competitividade do próprio sistema capitalista não existe lugar para todos, e as pessoas concorrem por lugares de reconhecimento. Segundo Victor esse é o problema na relação entre eles, e pede então para que reconheçam o lugar dos alunos nos processos decisivos, mas o professor explicita que o currículo formal não permite esse tipo de reformulação. Talvez o planejamento pudesse ser mostrado e construído de acordo com a opinião dos alunos porque assim eles seriam reais participantes desse processo.

Ainda assim, a atividade seguiu com a participação dos alunos na construção de um acordo de convivência que buscava considerar o outro como sujeito da relação:

Começaram a discutir um acordo de convivência e eu sugeri pegar uma cartolina para que passássemos o acordo para o papel e todos assinassem. O Professor F parece bem capacitado. Durante a discussão pediu para que os alunos dissessem sempre na primeira pessoa: eu sugiro, eu sinto, eu penso (buscando não culpabilizar o outro).

O pacto firmado foi o seguinte:

Ouvir e ser ouvido

Não Xingar

Respeitar o próximo**Participar das atividades propostas**

Obs: Caso alguma das situações aconteça a aula vai parar para o grupo discutir o que deve ser feito.

Victor não queria o “não xingar”, disse que é normal xingar. O professor respondeu dizendo que não tem que ser normal. Após o acordo e a assinatura de quase todos (Lorrane se recusou a assinar), os alunos se alimentaram e saíram para o intervalo. Quando saímos, o professor comentou a experiência de forma positiva, mas não demonstrou acreditar muito na possibilidade de mudança (Diário de campo, dia 11/05/2016)

Infelizmente, o pacto não foi levado a diante nas aulas seguintes, o que pode ter enfraquecido os significados produzidos pelos alunos nesse momento de participação e construção coletiva.

Grupo Focal com os Estudantes

Como descrito na metodologia, o grupo foi realizado no dia no dia 06/07/2016 durante os três primeiros horários de aula, o que foi previamente combinado com o professor F e a professora T, que cederam as aulas. O grupo durou uma hora e vinte minutos e foi dividido em duas atividades semi-estruturadas descritas a seguir:

Atividade Inicial.

Para favorecer o entrosamento do grupo com a atividade planejada pela pesquisadora, realizamos uma atividade inicial. A pesquisadora desenhou um círculo no chão com fita crepe e os alunos ficaram do lado de fora. Ela fez, então, algumas perguntas e os alunos entraram no círculo quando a resposta era SIM e permaneceram fora dele quando a resposta era NÃO.

A atividade teve diversos entraves em sua realização: alguns alunos chegaram atrasados e por isso foi necessário recomencá-la; os estudantes conversavam em seus grupos em voz alta o que criava uma atmosfera de muito barulho e muita dispersão da tarefa; isto gerava incomodo em alguns que exigiram da pesquisadora a postura de controlar os alunos; um dos alunos entrou no círculo empurrando quem estava dentro; alguns alunos entravam e saíam do círculo

rapidamente, o que gerava na pesquisadora a necessidade de dar um tempo um pouco maior para possibilitar uma decisão, mas isso causava, também, a dispersão dos demais, e do grupo como um todo. Sendo assim, os sentimentos de desconforto e de dispersão, desmotivaram a pesquisadora, que não conseguiu seguir as ações e perguntas a serem feitas como havia planejado.

A análise das filmagens feitas por duas câmeras, uma fixa e uma móvel, geraram, contudo, uma sensação diferente da que ocorreu no momento de realização do grupo. Durante a atividade, a sensação era de que os indivíduos do grupo não respondiam a qualquer comando e o barulho emitido causava a sensação de desordem total, gerando insegurança, estresse e dificuldade no desenvolvimento das atividades antes organizadas pela pesquisadora. A análise do vídeo, porém, mostra a participação efetiva de grande parte dos alunos, que buscavam se posicionar na roda e se esforçavam em ouvir as perguntas feitas. Assim, a atividade inicial possibilitou a produção de outros dados sobre os componentes do grupo (20 meninos e 7 meninas): 90% dos alunos tinham entre 13 e 14 anos; dos 25 participantes, apenas três responderam que não moram na Região Administrativa (RA) da escola estudada; apenas dois alunos não se movimentaram quando foi perguntado quem queria passar para o sétimo ano; quatro alunos permaneceram no círculo quando foi perguntado quem gostava da RA onde a escola se localiza; cinco alunos responderam que “NÃO” quando perguntado se conheciam alguém que participava de gangues; nove alunos responderam “sim” para a pergunta “Quem já perdeu alguma pessoa conhecida por causa da violência?”.

Essas informações possibilitaram aos alunos que se reconhecessem como parte de um grupo que apesar de algumas diferenças, possui muitas coisas em comum como, por exemplo, o fato de estarem juntos buscando passar para a próxima série, e o convívio diário com situações de violência.

Durante esse momento do grupo focal, Ana contou à pesquisadora que o irmão de Marta havia sido preso no dia anterior. Na mesma sala de aula, Bruno, representante da turma, indicou que não mora na RA da escola estudada, e permaneceu do lado de fora do círculo quando a pergunta foi “quem conhece alguém de gangue?”. Ainda assim, Bruno foi puxado por um dos colegas para dentro da roda como forma de integrá-lo e, nesse momento, deu um sorriso e levantou as duas mãos fazendo menção a armas com os dedos, e deixando marcada a sua inclusão no grupo.

Atividade Semi-Estruturada.

A próxima atividade foi precedida por algumas questões: “Quem acha que tem algum preconceito?” e “Quem acha que na escola tem violência?”. Apenas a primeira foi comentada pelos alunos, porque logo estes começaram a se dispersar, e apenas dois ou três pareciam dar atenção à pesquisadora. As respostas que foram possíveis identificar na filmagem foram as de Rivaldo, que disse ter preconceito contra as mulheres, e as de Ricardo, que falou ter preconceito com alcaguete. Ainda que tenham dito sob a forma de chiste, ambas as respostas são compatíveis com as observações anteriormente feitas na sala de aula, e, muito possivelmente, fazem parte dos processos de significação compartilhados com o grupo.

Para realização da atividade, os alunos se dividiram em grupos de quatro ou cinco pessoas, definidas conforme as suas afinidades. Em seguida, receberam cartolinas, pincel atômico e giz de cera para a confecção de cartazes que seriam apresentados a todos e discutidos. Os alunos deveriam discutir e nomear cinco tipos de violência existentes na escola, e escolher, juntos, um desses tipos para representar no cartaz.

Em razão dos furtos cometidos em sala de aula no contexto da escola, a pesquisadora utilizou como estratégia pedir ajuda de alguns alunos, os quais ficaram responsáveis por cuidar dos equipamentos e, em certos períodos também fazer filmagens com uma das

filmadoras. Isso possibilitou registrar, em alguns momentos, as interações entre os alunos sem a mediação de adultos.

O grupo composto por Rivaldo, Gean, César, Ivan e José decidiu representar a violência contra mulheres. Além desse tipo de violência, os alunos conseguiram listar outras que existem no ambiente escolar: agressão verbal, bullying e assédio sexual. Em um período de cinco minutos de conversa entre Rivaldo e César dentro do grupo foi possível identificar as seguintes falas: “a gente faz uma mulher de quatro e o cara querendo comer o cú dela”; discutindo com um colega César diz “a gente te pega lá fora”; Rivaldo inicia uma discussão com Lorrane e a chama de desgraça, em seguida diz a seguinte frase “eu quero ver... se eu não dô um murro na boca dela, eu dô, e desmaio ela... eu desmaio ela com um murro... quando eu desmaiar ela eu como o cú dela”, e depois diz que vão sair muitos xingamentos no vídeo, como se arrependesse do que disse.

O cartaz produzido pelo grupo foi o seguinte:



Figura 3. Cartaz produzido sobre violência contra a mulher.

É importante perceber que o nível de violência retratado no cartaz não representa xingamentos ou humilhações vivenciadas pelas meninas no cotidiano escolar. O cartaz apresenta uma mulher amordaçada, chorando e com o número do 190, usado para realização de denúncias à polícia. Durante a apresentação do grupo para o grupo maior, apesar das constantes conversas e do intenso barulho, a pesquisadora buscou ajudar os alunos a refletir sobre o tema violência contra a mulher no cotidiano das relações escolares. Eles disseram que violência contra a mulher na escola ocorria quando os meninos chamavam as meninas de cabeça de capacete, e mencionaram as agressões entre Rivaldo e Lorrane. Quando questionados se a imagem representada no cartaz lembrava alguma violência na escola, Enrico disse que um menino chutou a barriga de uma menina grávida uma vez. Contudo, o barulho e o constante esforço, em geral mal sucedido, de obter a atenção dos estudantes para

o objetivo da atividade, limitaram a discussão dos temas e a compreensão das falas durante o grupo focal.

No grupo formado por Ricardo, Enrico, Bruno e Stan, estes mencionaram existir na escola violências como bullying e racismo, mas optaram por representar outro tipo de violência. O Cartaz produzido pelo grupo foi o seguinte:

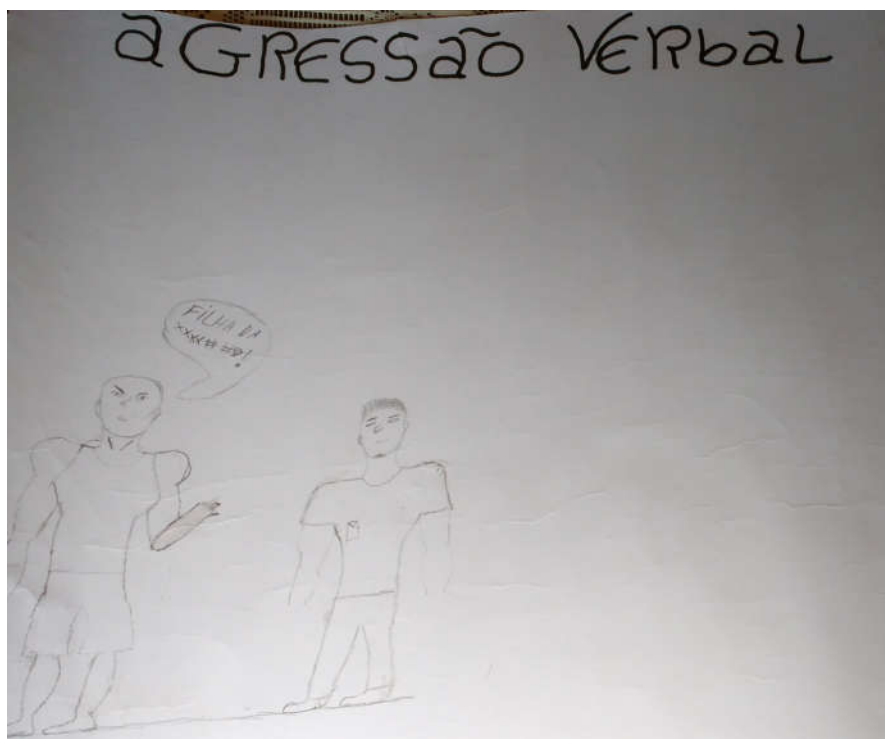


Figura 4. Cartaz produzido sobre agressão Verbal.

Durante a explicação, nomearam os dois meninos desenhados como Pedro e Bill, que são meninos da turma que fazem uso de drogas em frente à escola. Ao fazer a análise do desenho, pode-se observar que os meninos retratados possuem braços fortes e um deles possui barba, inclusive. São representações de masculinidade associadas no cartaz ao emprego da violência (verbal, e potencialmente física).

Ricardo explicou que a agressão verbal pode chegar a uma agressão física e até a morte. Isso mostra como, para eles, agressão verbal e morte são questões relacionadas dentro do contexto semiótico no qual se inserem.

A elaboração do cartaz feito pelo grupo só de meninas era intitulado também agressão verbal, mas retratou claramente a violência sofrida pelas meninas diariamente.



Figura 5. Cartaz produzido sobre agressão verbal menino-menina.

No desenho, um menino profere xingamento à menina, que chora. Durante a apresentação apenas Lore e Lorrane se dispõem a levantar e apresentar o cartaz, enquanto as demais se escondem em um canto, evitando os olhares da turma. Lorrane diz que o cartaz representa o que acontece todos os dias, principalmente quando o professor não está vendo.

O cartaz do grupo de Paulo, Henrique, Amanda e Gisele representa o bullying como violência vivida cotidianamente na escola.

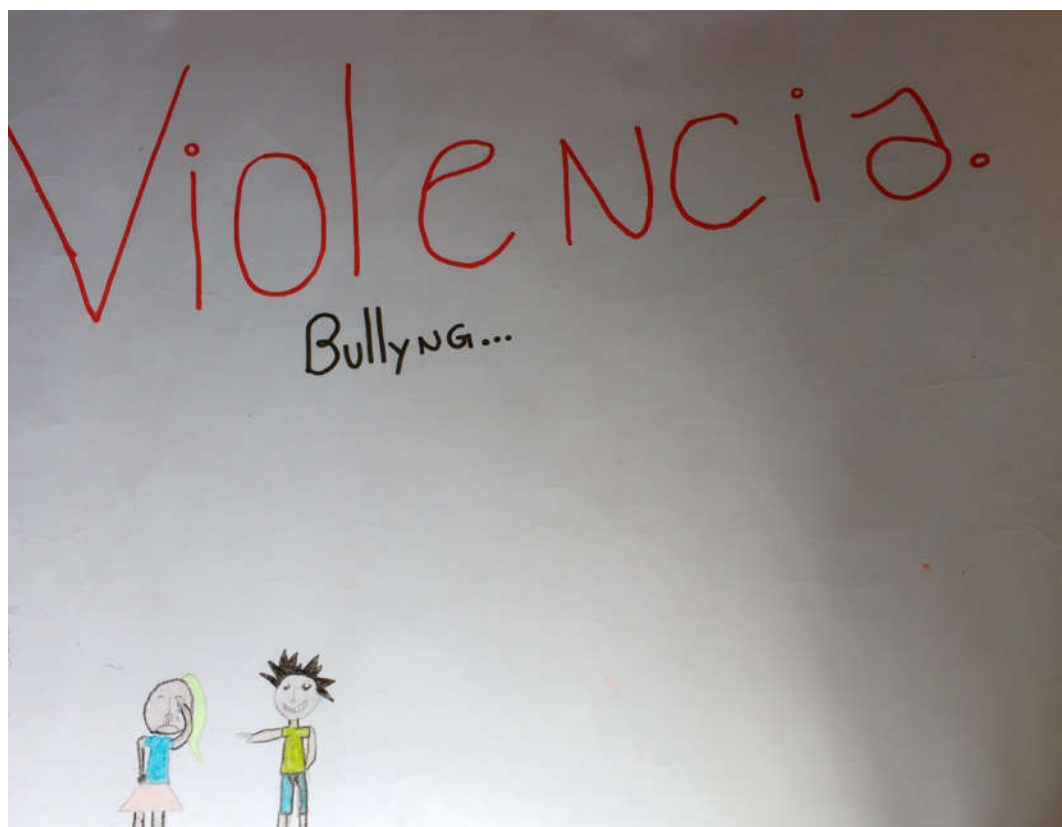


Figura 6. Cartaz produzido sobre bullying.

O cartaz também mostra a agressão de um menino a uma menina, que chora. Ainda que o grupo fosse composto por meninas e meninos, Paulo e Henrique são constantemente apontados como 'efeminados' e agredidos em sala da aula pelos demais alunos, os quais possuem uma perspectiva binária de gênero e discriminam os dois garotos por seus traços femininos. Desse modo, as agressões sofridas estão representadas no cartaz pelo choro feminino. O grupo, que se esquivou até o fim, e não quis ir à frente da turma apresentar o cartaz.

Um cartaz destacando tanto a agressão verbal, quanto a física, foi elaborado pelo grupo de Lucas, Gabriel, Daniel e Luan. Esses alunos, embora participem das brincadeiras com os demais meninos da turma, são mais calados e demonstram oscilar, em suas interações, em uma tensão entre respeito e agressão. Desse modo, participam dos grupos e da brincadeiras violentas entre meninos, mas esporadicamente, e não se destacam como liderança. Isso ficou

visível quando, no momento da constituição dos grupos, Lucas perguntou se poderia fazer a atividade sozinho, e depois, acabou se juntando a Gabriel, que também estava sem grupo. Luan chegou depois porque já não havia mais vaga no grupo de Rivaldo. O mesmo aconteceu com Daniel que foi escolhido pelos demais componentes do grupo de Rivaldo para sair do grupo, já que contava com seis pessoas, e somente poderiam cinco na regra dada pela pesquisadora.

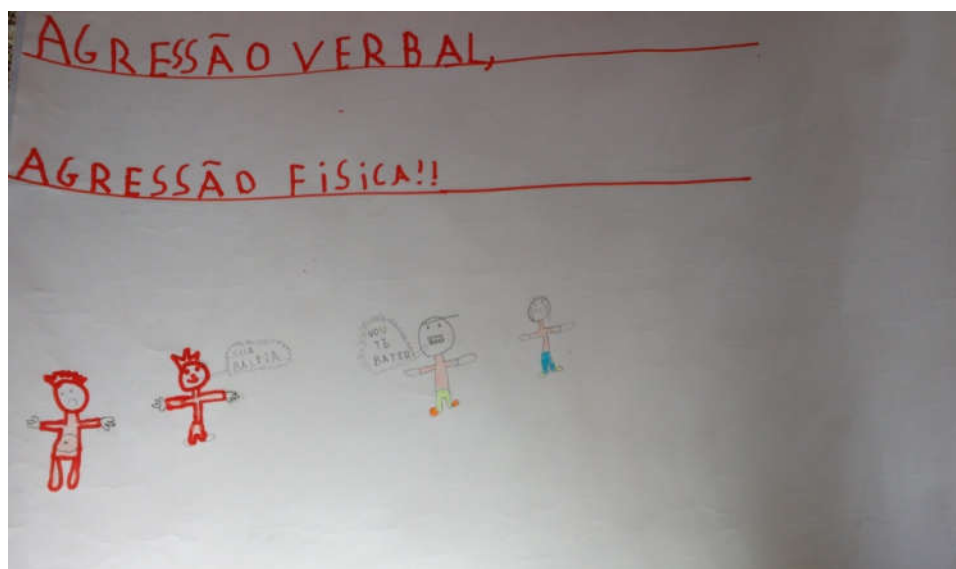


Figura 7. Cartaz produzido sobre agressão verbal e agressão física

O grupo elaborou o cartaz com duas formas de agressão, a verbal e a física. O desenho desses adolescentes não incluiu signos marcadores de um ideal de masculinidade, mas, sim, trouxe a tona o sentimento dos personagens: um menino que fica triste quando chamado de baleia, e outro que chora quando ameaçado.

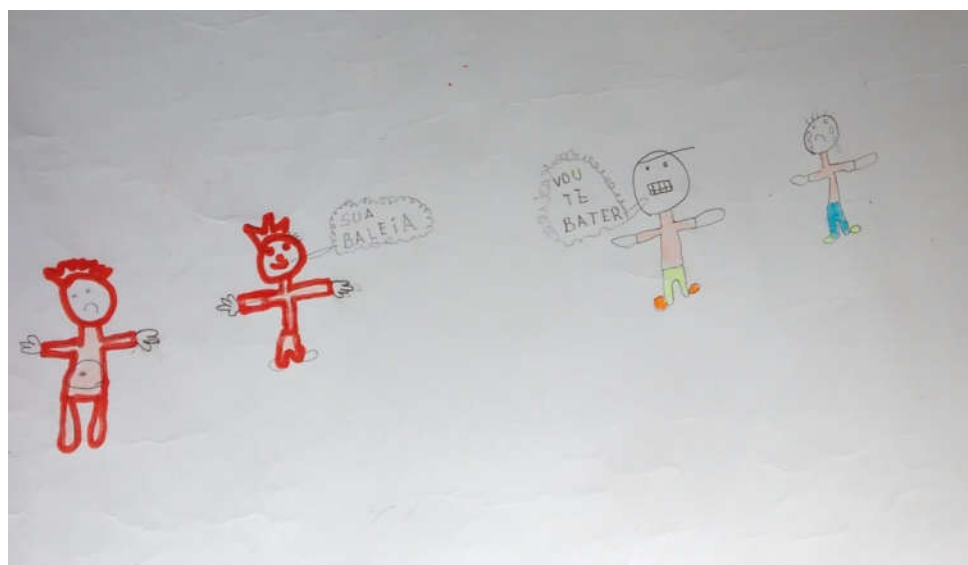


Figura 7.1. Cartaz produzido sobre agressão verbal e agressão física zoom.

O último grupo que se apresentou era composto por Pedro, Renato, Bill, Manoel e Moacir. Os estudantes representaram o tema agressão física da seguinte forma:

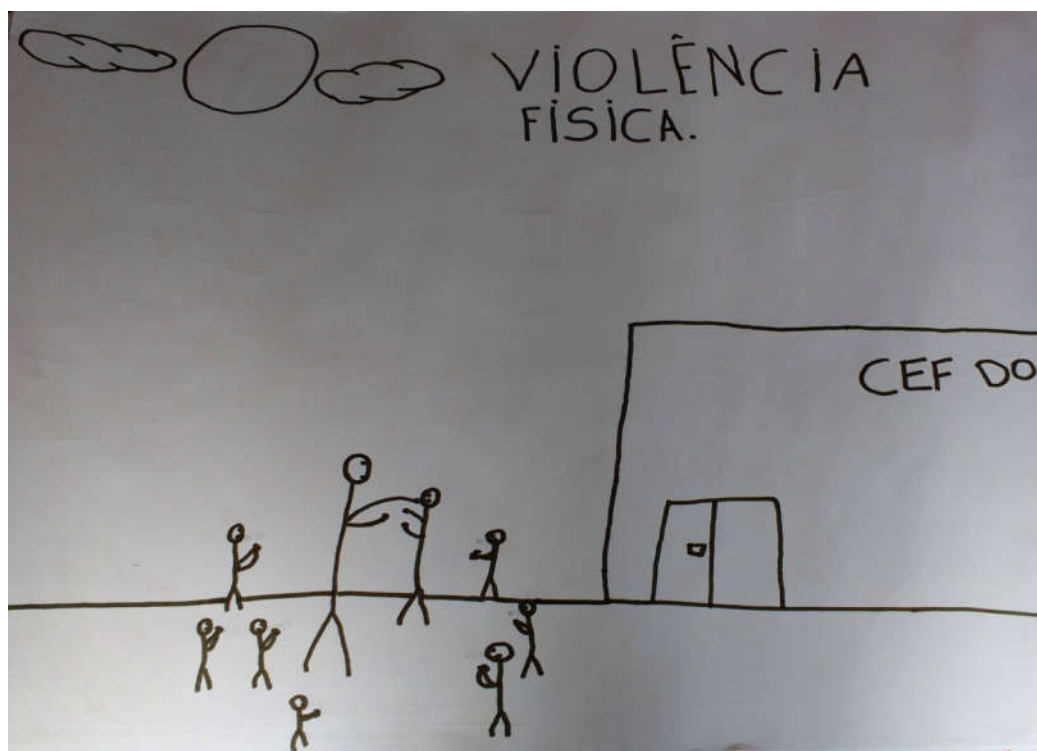


Figura 8. Cartaz produzido sobre violência física fora dos muros

Segundo eles, os personagens no centro da roda estão brigando e as pessoas ao redor estão assistindo. As mãos juntas dessas pessoas menores indicam que as pessoas estão batendo palmas, ao mesmo tempo em que entoam a palavra “briga”.

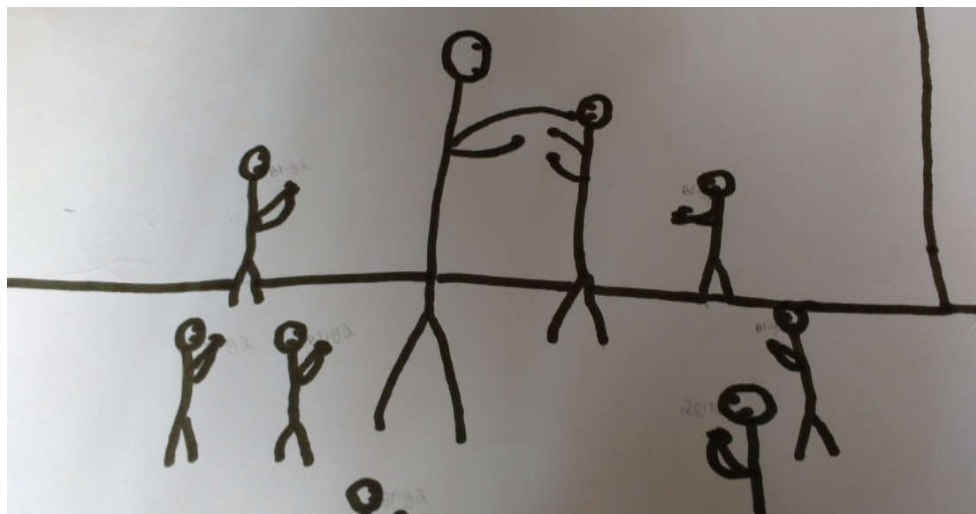


Figura 8.1. Cartaz produzido sobre violência Física fora dos muros zoom.

Na hora de apresentar para o grupo maior foram todos à frente, mas era Bill quem segurava o cartaz e a quem foi dada a tarefa de explicá-lo. A pesquisadora perguntou se a agressão física que acontece na escola permanece na escola, e Bill respondeu que não. Novamente, a pesquisadora perguntou o que acontecia depois, então, e Bill respondeu “Cadeia!”, demonstrando que as associações entre os significados que faz estão para além dos muros escolares. São muito mais próximas das violências que ocorrem diariamente dentro da comunidade na qual está inserido.

Pedro, no momento em que Bill respondeu, deu um passo atrás e olhou os outros cartazes como quem mudava de assunto. Após os outros componentes do grupo dizerem que não sabiam explicar, Pedro disse que a agressão física acontece após discussões dentro da escola, mas que elas ocorrem fora da escola. No desenho é possível perceber que os alunos desenharam a escola, demonstrando que as agressões físicas acontecem na porta do Centro de Ensino Fundamental estudado. São violências que começam no espaço da escola e acabam

resultando em ataque físico em sua porta (fronteira entre escola e comunidade): a região de fronteira com a rua torna-se, assim, em território onde agressões físicas são permitidas.

Apesar da sessão de grupo focal ter sido um momento conturbado no qual os alunos ameaçavam com frequência descumprir as regras da escola esperando os limites a serem dados pela pesquisadora, esta foi um espaço de construção de significações interessantes. Em razão do vínculo formado com a pesquisadora, ouviam-se gritos constantes dos alunos pedindo silêncio, deixando claro as ambiguidades existentes no processo. Além disso, quando requisitados a cuidar dos objetos de filmagem e gravação, os alunos não os disponibilizavam aos colegas, buscando manter o vínculo de confiança estabelecido com a pesquisadora. Assim, alunos e pesquisadora se sentiam, de alguma maneira, responsáveis por controlar a turma, sugerindo a referida ambiguidade.

Grupo Focal Com Professores e Representante Da Gestão

Esse grupo focal aconteceu no dia 13 de julho de 2016, em um horário pré-agendado com a representante da gestão da escola. Contudo, os professores não foram avisados e nem se organizaram previamente, o que limitou o tempo de discussão e impossibilitou a presença da professora de Artes, que estava ausente no dia. Participaram do grupo a representante da gestão (G), professora T, professora O, professora S, professora Q, professor R, professor F e a professora E 2. O grupo teve duração de uma hora e dezessete minutos.

De modo geral os professores percebem as interações violentas mantidas entre os alunos (empurrões, xingamentos, material de colegas escondidos e jogados no lixo). Disseram perceber que os alunos tratam a violência como forma normal de se relacionar. Segundo eles, o Bullying é a forma mais clara e mais explícita de violência instituída na sala de aula.

As reflexões sobre o porquê desses modos violentos de interação os levaram a duas hipóteses que podem ocorrer juntas: reprodução das vivências de casa, e o convívio com os

próprios colegas que reforça a violência. Consideram, ainda, que a repetência é um fator que tem influência no tipo de interação que os estudantes estabelecem entre si. Contudo, o que se percebe é que a equipe escolar pouco sabe da vida dos estudantes da turma do sexto ano X. É reiterada a fala de que não se sabe como é em casa, mas que as relações estabelecidas dentro dela são possíveis construtoras da violência que eles veem na escola.

A fala da representante da gestão, exibida a seguir, demonstra como a escola tenta lidar com os resultados (defasagem escolar) sem mesmo se aproximar das histórias que levaram a isso. Com isso, atuam segundo as suas próprias compreensões e concepções sem saber se elas se aproximam dos contextos semióticos dos alunos. Ou seja, não parece haver comunicação efetiva.

10. G: Então **já tem a questão da gente não saber como é isso em casa. O por que dessa repetência, o que que aconteceu que esse menino repetiu tantas vezes, que ele ficou retido tantas vezes...** Se foi por motivo de aprendizagem, se foi por motivo de negligência da família. Porque muitos começam a estudar tarde, os pais mudam e chega aqui, e chega ali e não faz a matrícula porque perde o período da matrícula, não acha vaga... o que acontece muito aqui na nossa realidade. Então assim, tudo isso aumenta essa questão da violência e **pra eles, hoje em dia, tudo é normal.**

7. S: Quando a **gente chama a atenção de uma aluno dentro dessas salas, eles se sentem violados, eles acham que aquilo é uma violência pra eles**, porque a gente não tá aceitando eles do jeito que eles querem ser... eu acho isso muito complicado porque a gente sabe que não é isso, pelo menos na minha visão. **Quando a gente chama atenção dos alunos não é porque a gente tá violentando ele, não é porque a gente não tá aceitando ele, a gente quer que ele melhore. Mas pra eles isso é uma violência, eles não percebem.**

Segundo a professora S, os alunos não entendem o chamar atenção como cuidado, mas como violência. Mas chamar atenção ou impedir a entrada na sala de aula continuou sendo o método empregado durante o tempo de pesquisa.

12. G: É, é complicado porque no mesmo tempo em que eles se exaltam, eles se acalmam. Parece que assim, não tem esse controle emocional, essa coisa que... a gente sabe que o **adolescente** é... é uma **explosão de emoções** porque ele tem toda a questão de **hormônio**, dessa mudança corporal, essa mudança, a gente sabe disso, a gente já passou por isso e a gente sabe. Mas é questão assim, que eles não tem parece que um controle mesmo da emoção, de saber que se faz... por exemplo, as vezes eles fazem e volta

rapidinho e a gente vê que eles se arrependeram, a gente vê isso. Então assim, não se controlou pra saber que toda ação, né, tem uma reação. Não tem como você fazer uma coisa e não, não ter o resultado ali na frente. Então assim, as vezes a gente fica, muitas vezes **a gente fica de mãos e pés atados**. Porque vai fazer o que?

Preparada para atuar na transmissão de conteúdos formais, a equipe escolar parece não se aprofundar em questões pedagógicas e desenvolvimento humano. Percebem que os alunos têm dificuldades de autocontrole, e naturalizam como parte da vivência adolescente, sem dar direções ou sem pensar trabalhos específicos. As demandas relacionadas à realidade familiar dos alunos - alimentação inadequada por falta de dinheiro ou de um adulto que auxilie no preparo dos alimentos, familiares usuários de drogas ou apreendidos pela polícia - são comuns na comunidade em que a escola se insere, e são percebidos como entraves a aprendizagem. Com certeza não há como ter atenção nos conteúdos sobre movimentos planetários quando questões muito mais urgentes estão postas nos campos semióticos e afetivos desses alunos. Mas a escola considera esses aspectos da realidade como questões a serem trabalhadas, discutidas, reorganizada ou segue em um movimento inerte e asséptico para manutenção da rotina escolar?

19. F: Você perguntou primeiro sobre violência escolar... a **violência escolar é o reflexo do retrato da comunidade vizinha, pura e simples**, a gente não vai conseguir encontrar é, o, a resposta da violência no perfil de cada um. Reflete aquilo que vem sofrendo dentro da comunidade [...]

Enquanto os demais professores consideram a casa e a escola como espaços geradores ou reprodutores de violência, o professor F é o único que traz a tona o pertencimento desses alunos à comunidade em que vivem. A violência parece ser percebida, por ele, de forma social e sistêmica, e efetivada na ausência da garantia de direitos.

19. F: [...] Então eu acho que essa mudança é o **reflexo da falta permanente de direitos**. Então, o que a escola pode fazer? A **escola** é um braço do Estado, ela tem que se enxergar como tal. É braço do Estado, e ela tem que trabalhar sempre respaldada em

lei e buscando a **integração com as demais políticas públicas** que é o que diz a legislação federal e a legislação local também. Que a gente tem que trabalhar de forma integrada. A escola ela, **ela é dentro da comunidade uma referência única** quase de poucos, de tudo o que se passa naquela comunidade. A violência eclode aqui, as coisas bacanas também ocorrem aqui, as relações sociais se consolidam aqui, e essa escola ela, dentro do seio do Estado, ela tá abandonada pelas demais políticas públicas. Por um lado, ela também pouco dialoga porque **ela está super sobrecarregada**.

A escola em questão estava com seu corpo funcional defasado em razão de licenças médicas ou falta de profissionais. Na ocasião da pesquisa estavam ausentes: um coordenador, orientador pedagógico e psicólogo. A secretaria de educação têm escassez de profissionais capacitados para atuar na problematização das praticas cotidianas de ensino, como psicólogos e pedagogos. A única profissional formada em pedagogia no momento da pesquisa era a Diretora e que, segundo a representante da gestão, atua com demandas administrativas.

Não apenas a melhoria de das práticas pedagógicas é negligenciada pela falta de profissionais adequados ou de capacitações continuadas aos professores, mas também a falta de profissionais como assistentes sociais, ausência de capacitação da equipe gestora no campo sobre políticas de atenção à crianças e adolescentes e da inexistência de vínculos entre secretarias, tornam a interlocução com as redes de atendimento um objetivo ainda muito distante de ser alcançado.

Segundo o que foi relatado no grupo focal, o papel de fazer articulação com os demais equipamentos da rede pública é da gestão da escola. Ainda assim, percebe-se que a escola não têm práticas de prevenção estipuladas, e nem dialoga com as demais instancias do sistema de garantia de direitos. Apenas utilizam o Conselho Tutelar em caso de denúncia, mais precisamente, em caso de denúncia de violência. Dois entraves são ainda pontuados pelos profissionais: as dificuldades de acesso ao conselho tutelar que passa por limitações estruturais e, por isso, não conseguem desempenhar o trabalho com efetividade, como por exemplo a falta de carro para realizar visitas às famílias e as escolas; a não efetivação dessas

parcerias entre secretarias, ou até mesmo por meio da Regional de Ensino, facilitando a aproximação da escola com as demais políticas, o que tiraria a sobrecarga dos gestores escolares.

52.G.: A equipe gestora no caso, né? Que aí os professores passam quando tem caso de conselho tutelar, caso... os professores se reúnem, passam pra gente e **a gente é que passa pros outros órgãos**. Tudo assim, é **muito burocrático**, você tem que fazer, tem que fazer por vias de... não é nem a burocracia, acho que é uma questão até de [...] De segurança... pra gente, aí eles tem que documentar tudo e enviar. Quando é caso de conselho tutelar, a gente as vezes faz e já leva, porque é ali pertinho, a gente leva... mas quando é, por exemplo, questão de **assistência social, aqui nós temos o CRAS, mas pra ser sincera eu nem sei como funciona...** porque assim, eu sei que o CRAS tem essa questão de, de do social mesmo, de ajudar, essa questão financeira se a pessoa tá, passa por necessidade, o que tem muito aqui na escola... necessidade financeira mesmo, de comida mesmo, então **a família pode ir se cadastrar, fazer um cadastro e aí o CRAS faz todo esse auxílio. Não sei como funciona... aqui na escola o que a gente, mais, mais tem contato assim, é com o conselho tutelar.**

23. F: [...] de formas diferenciadas e a gente tá abrindo os canais de comunicação, **o conselho tutelar, a delegacia de polícia, a assistência social a gente tá precisando se aproximar mais.**

Como dito anteriormente, as aproximações aos demais equipamentos do Sistema de Garantia de Direitos parecem acontecer mais no sentido da denuncia, mas não do acompanhamento, e da compreensão da escola como política pública que precisa estar relacionada às demais a fim de buscar o acompanhamento integral do sujeito.

69. F: [...] a questão do trabalho, encaminhamento pros programas de aprendizagem, que a nossa escola, nós professores aqui só os que tem outras vivências, eu tenho, eu venho de outra, eu trabalhava na Secretaria da Criança, eu trabalhava em projetos sociais há mais de dez anos, tem uma vivência de trabalhar com comunidade que me dá algum conhecimento pra suscitar esse debate. **Mas os demais colegas inclusive enquanto formação inicial do nível superior tem pouquíssimo contato porque você é formado professor de forma bem fechada... você não é prep... você não é preparado pra fazer esse trabalho em rede.**

Como esse não é um processo de trabalho firmado entre secretarias, e não se aprende na formação como professor, o trabalho se torna pontual e tem pouca eficiência, frustrando professores e alunos numa relação para a qual não estão preparados.

23. F: [...] a gente vem dialogando no espaço de coordenação a necessidade da gente trabalhar em rede, intercomunicando com as diversas pontas, política de assistência, política de proteção, política de segurança... e **a gente não consegue tempo, recurso, pra sequer buscar esse apoio**. A gente tem **encaminhado inúmeros casos de violência para conselho tutelar**, diuturna, diariamente acontecem casos aqui... o que a gente tem feito? Ações tem... a gente tá tematizando, dando significado à relação da aprendizagem para além dos conteúdos. Então quando a gente trata, semana de educação pra vida, a... e o bimestre todo foi uma semana da valorização da mulher, a gente tenta trazer temas do cotidiano que é a discriminação de gênero.

A tentativa de incluir a temática “valorização da mulher” foi observada nas práticas de trabalho desse professor em sala de aula, mas não no de outros. As ações são individualizadas, e se não fazem parte das práticas cotidianas dos professores, os resultados talvez não sejam os esperados. Os demais professores não demonstraram conhecimento sobre o trabalho em rede, e nem mesmo a gestora presente.

Ainda sim, algumas falas desse professor demonstram a dicotomização escola/comunidade, ainda que seja de significativa importância porque é o único a citar também as influências do tráfico na escola:

25. F: [...]Só outra violência que não foi citada aqui, a gente precisa lembrar que o **tráfico e a drogadição estão presentes dentro da escola, estão tentando se infiltrar cada dia mais, isso vem junto com as outras lógicas de violência, vem a violência do crime organizado que tenta tomar a escola, que a escola ainda tem que se proteger disso...**

A tensão entre essas duas realidades tráfico/ escola é clara e permeia as relações entre estudantes. Não é apenas uma ameaça de fora da qual a escola se protege, mas é a realidade cotidiana dos alunos e dos moradores dessa comunidade.

Nas tentativas incipientes de criar espaços de abertura da escola à comunidade ou a relação com a rede de serviço, ocorrem inúmeros entraves. Inclusive, casos encaminhados ao conselho tutelar e, em sequência a justiça, demoram para ter retorno. São fatores que diminuem as crenças em possíveis mudanças, e geram o desgaste da equipe escolar. Os trabalhadores da escola reclamam, portanto, das necessidades das demais políticas aperfeiçoarem suas práticas, e alcançarem as demandas escolares. Segundo eles, a escola vem

aprimorando seus fazeres e oportunizando alguns momentos de novas produções de sentido, como a semana em que se trabalhou bullying e a semana em que trabalharam violência contra a mulher, mas precisam ainda de respaldo da rede para efetivação do trabalho.

34. S: O que a gente faz principalmente é tentar **fazer projetos que melhorem a vida deles falando sobre o bullying, falando sobre a violência da mulher...** então a gente tenta trazer signific, a significância disso pra eles. Mas mesmo assim sem o apoio das outras instâncias do poder público, a gente não tem o apoio necessário porque a gente consegue...

Contudo, as práticas pedagógicas observadas nessa turma são defasadas, e momentos pontuais geram poucos resultados se não utilizados como práticas do dia a dia. As demais políticas precisam melhorar, mas a própria escola precisa repensar suas práticas.

Outra questão pode ser, ainda, colocada: os gestores escolares são capacitados para essa interlocução com a rede? Dentro da escola estudada, os gestores não têm experiência com o trabalho em rede, conhecendo apenas superficialmente os equipamentos de assistência social ou políticas de saúde e, em geral, pouco sabem a respeito dos casos a serem encaminhados. Os orientadores educacionais, responsáveis, também, pela interlocução com serviços públicos ou instituições sociais que prestem apoio ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, não foram citados durante o grupo.

Ainda que as Secretarias de Estado ou as Regionais de Ensino tivessem a função de criar essas parcerias, a escola precisaria mobilizá-las no acompanhamento e encaminhamento de todas essas crianças e adolescentes que devem ser considerados como sujeitos com histórias e potencialidades específicas.

A representante da gestão relata que a RA em questão ainda conta da falta de espaços comunitários com focos culturais. Segundo ela, a comunidade não conta com cinema ou qualquer outra atividade de lazer. Nesse momento, cita a quadra de esportes como uma opção ao lazer para os meninos, deixando mostrar a dicotomização entre interesses masculinos, e interesses femininos, que sequer existem dentro da comunidade. Esse discurso reafirma a

falta de problematização do interesse das meninas ao esporte dentro da própria escola, questão explorada pelo professor F, mas que não é compartilhada pela equipe de trabalhadores da escola.

Os discursos pronunciados pela maioria dos professores e pela representante da gestão parecem indicar uma preocupação da escola com os espaços e as instituições que a rodeiam, mas ainda o percebem de forma muito limitada. O espaço de maior abertura da escola à comunidade é a Festa Junina. Esse momento foi citado positivamente pela maioria dos professores sob a reflexão do pertencimento da escola à comunidade, mas não existem outros espaços de abertura conhecidos por eles. Mais uma vez, quando ignoram os muros para se abrir às relações, recebem críticas:

31. F: **Eu fui vítima de uma agressão verbal de um policial na festa junina aqui da escola** [...]do Batalhão escolar no sábado. Porque pedi apoio e ele veio né, me afrontar do jeito... a, uma festa pra comunidade, inclusive pra gente dialogar sobre o que é lazer em uma perspectiva de inclusão a comunidade o cara vai **“ah, mas vocês deixam a porta da escola aberta pra todo mundo, vocês tem que limitar a entrada, vocês tem que parar com a festa que tá muito tarde”**... como assim? A festa de dia, aberta a comunidade, tal. Pra quem deveria estar dando segurança fora da escola tava dentro da escola pra..

Mas os problemas em lidar com as violências não se restringem aos entraves na articulação com as demais instituições do Sistema de Garantia de Direitos. Além da falta de aproximação entre equipe escolar e alunos, e de instrumentos e teorias pedagógicas que lidem com as interações violentas dentro da escola, há ainda a diferença do contexto cultural vivenciado por alunos e equipe escolar. Esses três fatores se alimentam na produção e reprodução da violência: a falta de conhecimento de como lidar, causa afastamento, o que impossibilita a criação de uma cultura comum, num processo coconstrutivo e dialógico; o afastamento, por sua vez, não permite flexibilizar as formas de lidar com as situações e buscar conhecimento teórico-prático, ou conhecer melhor a vida e os contextos culturais dos alunos; a diferença entre os contextos culturais causa afastamento e se limita a métodos ineficientes para lidar com as interações violentas.

86. [...]Dentro de sala de aula, como é que vocês lidam com isso, como vocês se sentem lidando com isso, o que vocês pensam sobre esses casos de violência dentro de sala de aula?

87. **S: Eu não sei lidar com isso...**

88. **O: Nem eu, eu me sinto impotente.**

89. **S: Eu me sinto impotente porque acho que também da minha vivência... eu falo que eu vivi em um mundo cor de rosa... eu não sofri bullying, eu não tive violência doméstica,** eu sempre tive, sempre estava na mesma série correta. Eu não sofri nenhum desses tipos de violência. Então eu não sei lidar com isso. Eu me sinto impotente. Em sala de aula quando eles brigam, então eu tento conversar com eles... mas muitas vezes eu não consigo e aí eu **acabo mandando pra direção** pra que, ver se alguém consegue lidar com eles sobre essa questão. É muito difícil pra mim dentro de sala de aula.

90. **R: Pra mim também, eu... eu praticamente não tenho domínio nenhum com aquele sexto X, eu não sei dar aula pro sexto X eu não consigo dar aula pro sexto X, eu não fui preparado pra isso. Não fui, eu não consigo chegar lá e dar uma aula do jeito que eu...**

No diálogo acima é possível perceber o sentimento de impotência dos professores por não saber lidar com a situação, a diferença cultural que impossibilita um diálogo, e as metodologias utilizadas que não conseguem atingir os alunos.

Existe ainda, a compreensão da pedagogia como ligada a conteúdos programáticos, o que se separa de uma educação integral do sujeito. Segundo alguns professores, educar, então, seria tarefa exclusiva dos pais, mas quando isso atrapalha o repasse de conteúdos, os professores passam a lidar com isso, não como profissionais, mas como humanos.

93. **E2: Você perde muito tempo da sua aula não dando aula, né, mas assim, tentando dar educação** que eu falo assim... até falo com eles “mamãe deu educação mas parece não aprendeu, então a gente tem que aprender na escola também”. **Porque a gente deixa de fazer a parte da gente pedagógica pra fazer a parte da gente como ser humano, né? E se você for explicar mais de cinco, seis minutos, eles não vão prestar atenção.** [...] Então assim, a gente tenta uma metodologia diferente. A M mesmo falou, não adianta a gente querer trabalhar com eles do mesmo jeito que a gente trabalha com a outra turma. Mas acho que **a gente fica frustrado porque eu, no meu caso, eu não tive essa preparação... na faculdade é tudo muito bonito né? Tudo muito conteúdo, tudo muito matéria, mas não prepara você pra essa realidade... que você vai entrar em sala de aula, você não vai conseguir dar aula hoje... e aí? Assim, você acaba ficando assim frustrada, eu acho que tantas, tantos professores acabam adoecendo porque não consegue lidar bem com isso... fica frustrado, num procura alguma ajuda, e começa a colocar a culpa em si** “ ai, eu não consegui dar aula no sexto k”, “ah, mas a professora T consegue” então assim, a culpa é minha!

A capacitação dos professores é, portanto, defasada no que diz respeito à compreensão das políticas públicas existentes, o que permitiria olhar para os estudantes como sujeitos complexos, que necessitam de diversas esferas de atenção. E é defasada ainda por prever a educação para sujeitos ideais inexistentes e, por isso, não necessita pensar práticas de educação cidadã, e nem de conhecimentos aprofundados sobre desenvolvimento e aprendizagem. A formação se baseia no que deve ser repassado (conteúdo) e não no que deve ser construído (interação/ conhecimento).

Somado a isso, estes professores encontram uma turma de “aceleração” formada por alunos que demonstraram dificuldades com a proposta de ensino, mas, com os quais tendem a reproduzir as mesmas práticas, sem novos direcionamentos por parte da equipe gestora, sem supervisões individuais, sem conhecimento aprofundado sobre metodologia ou sobre os próprios alunos.

96. O: Mas eu tenho observado uma coisa. Quem dá aula nos dois primeiros horários, você consegue, você consegue. Mas **passou do terceiro horário pra mais tarde... meus últimos horários são sofridos...** um dia eu cheguei a confessar pra eles, eu falei “olha, tem sexta feira que eu saio daqui estressadíssima, com raiva, querendo esganar um de vocês” **porque eu não consigo nem falar... não é dar aula, é falar, falar mesmo, conversar com eles.** Então assim, se eu consigo a atenção deles é cinco minutos. Eu falo, e é gritando porque se você fala com um tom mais calmo parece que não atrai, não chama, **ai você tem que levantar a voz, você levanta a voz, se estressa mais ainda porque você não consegue se ouvir...** porque já teve dias que eu saí de dentro da sala, eu abri a porta e saí. Os meninos “ai, o que que foi, professora” falei “Não, fica aí...” fui pra sala dos professores, fiquei lá cinco minutos, aí depois eu voltei. **Porque se eu tivesse permanecido dentro de sala, com certeza alguma besteira eu tinha feito ali. Foi muuuito... é desgaste demais gente... mental.**

104. S: E no meu caso é ainda pior porque eu tenho o primeiro horário do quinto, primeiro não né? O quinto horário da terça feira e os dois últimos da quinta feira. Então simplesmente não rende. Eu não consigo render com eles... o meu conteúdo já deveria estar muito a frente, e eu não consigo porque não dá. Eles não deixam... e aí o que eles gostam, pelo que eu percebi é sentar e copiar. A forma que eu consegui que eles lessem alguma coisa é copiando a questão do livro. Quando eu fui explicar, alguns alunos ali, eles não me deixaram explicar porque eles já sabiam porque tinham lido. Outros não leram. Mas é a forma que eu achei deles conseguirem fazer alguma coisa dentro da minha sala. **E eu particularmente acho esse o pior método possível pedagógico de todos os tempos. Eu não gosto de passar isso, mas é o que eles fazem. O que eles conseguem, que eu consigo que eles façam. E é horrível, eu me sinto péssima toda vez que eu olho pra eles e falo assim, hoje eu não vou conseguir dar aula então eles vão copiar.**

105: F: [...] **eu tento propor ações que menino e menina tem que estar junto o tempo todo e tal porque a questão de gênero é muito forte ali. Aí o pau come, a briga rola solta e tal, mas faz parte.** Saber que o conflito vai... eu sei que o conflito vai acontecer. Só que com o número de variáveis que tem naquela turma...isso me traz uma dificuldade de análise inclusive de como interceder nos momentos, que o que eu faço com turma muito maiores, eu não consigo ter o mesmo feeling dessa, porque enquanto tá acontecendo, **tem dez explosões acontecendo ao mesmo tempo. Porque foi condensado dentro de um só espaço vários perfis que foram né, que são frágeis em vários aspectos, tão pedindo socorro e tão condensados ali.**

É um processo adoeceador para alunos e professores, além de contribuir para a reprodução da violência de todas as formas. Para ser ouvido, o professor precisa entrar na competição por lugar de respeito por meio da violência (gritos, castigos), e utilizar metodologias inadequadas na perspectiva de manter o controle e o silêncio (copiar do livro no caderno). Se os alunos matam constantemente as aulas e chegam atrasados, será que eles gostam da metodologia? Ou será que compreender que eles gostam se relaciona, nesse caso, a expectativa da professora de fazê-los ficar sentados e em silêncio? Ao mesmo tempo, como é possível lidar com uma turma que dá pouca abertura a aproximação? Como trabalhar com tantos alunos que embora façam parte dos mesmos espaços simbólicos (Sexto X) e físicos (salas de aula) não se reconhecem enquanto grupo, e quando o fazem é de forma negativa (pior turma, a mais difícil, repetentes).

109.F: **Muito, muito, muito pequenas são as vitórias que a gente consegue talvez por conta desse perfil da turma de ter muita gente com muitos problemas junto,** muito... que limita né, o tratamento, a reflexão coletiva com eles é quase impossível a gente faz “opa, galera e aí? O que vocês pensam disso? **Todo mundo junto” não. Cada um por si, Deus por todos** É muito difícil dar uma unidade... se a gente construísse uma unidade de procedimentos e processos entre eles, eles talvez conseguissem um fortalece o outro, um fortalece o outro. Mas eu não... não vejo.

110. O: **Eles não são unidos nem entre si, nem pra se defender de alguma coisa eles não são unidos. Eles apontam, foi fulano...**

A individualização e a competição parecem fazer parte constante desse ambiente hostil. Contudo, questões de socialização, convivência, ética e direitos humanos ainda não foram tomados pela escola como atribuição, assim, trabalham muito mais no sentido de reagir ao que acontece (sanções, transferências, denúncias ao Conselho Tutelar e polícia).

Baseados ainda em modelos e práticas conservadoras, assuntos relevantes que tem vindo a tona no debate político e midiático como gênero, e que tem sido claramente observados nas interações violentas da turma, não tem sido debatido na escola. Uma das professoras sequer conseguia falar a palavra “homoafetivo” e se utilizava de formas de se fazer compreendida sem precisar dizer sobre isso.

Nesse sentido, as perspectivas e as leituras elaboradas por alguns professores e gestores são rasas e não propiciam mudanças significativas no contexto escolar e social. As escolhas por prioridades na gestão dessa escola parece não dar lugar as demandas realmente importantes.

105. F: Dentro desse ponto também de gestão, **a gente não consegue que os colegas da gestão consigam estar tão próximos da gente pra conseguir fazer algumas leituras e dar esse passo né?**

A escola tem progredido em elaborar processos de trabalho e momentos de coordenação coletiva em que os professores fazem trocas de experiências. Porém, está apenas dando os primeiros passos e sempre escorrega na falta de formação e motivação dos trabalhadores que, assim como a Turma do sexto X, ainda não se compreende como grupo com objetivos em comum, e não dão continuidade aos processos de trabalho estabelecidos. Inclusive porque, sem um direcionamento de práticas estabelecido pela própria gestão em processos democráticos, a constante mudança dos trabalhadores temporários da Secretaria de Educação implica em um recomeço contínuo.

223. F: Dentro do contexto aqui, **enquanto professores a gente também não tem essa unicidade de planejar e fazer um avanço**. A gente não faz uma relação dialética ainda aqui na escola. Nos programas, vamos trabalhar programas... a gente tá começando a fazer isso, a gente tá suscitando isso, criando esses processos e tá se consolidando.

Entrevistas com os Estudantes

As entrevistas aconteceram nos dias 23 de setembro e cinco de dezembro de 2016. Na ocasião, os alunos da turma de sexto ano estavam distribuídos em três turmas de sétimo ano e uma de sexto ano. Como faziam parte de uma turma de aceleração, realizaram uma prova em agosto de 2016 e, dependendo da nota obtida, foram promovidos para o sétimo ano. **Enrico, Paulo e Ana** foram alunos que passaram na prova e avançaram para o sétimo ano. **Amanda, Lorrane, Marta e Ricardo** permaneceram no sexto ano em uma turma formada por todos os alunos ‘de aceleração’ que não passaram ou não fizeram a prova.

Realizar entrevista com os alunos possibilitou perceber como as interações em sala de aula são compreendidas pelos próprios alunos, e as articulações que fazem dos sentidos produzidos nas vivências em casa, na comunidade e na escola.

Ao longo do texto, apresentamos extratos das entrevistas (entrevista individual – EI) realizadas com o estudante específico que corroborem os resultados encontrados nos diálogos com cada estudante.

Para **Enrico e Paulo**, a escola representa a possibilidade de concretização do ideal de mudança socioeconômica, mesmo que em seu contexto de vivência não existam referências de pessoas que terminaram os estudos.

Extrato EI – Enrico (Eo)

21. E: [...] Tá, e você tem gente na sua família que é formada, que...
22. Eo: Não!
23. E: Não?
24. Eo: **Meu irmão, ele saiu da escola, ele não vai pra escola mais...**
25. E: Não? Seu irmão mais velho?
26. Eo: Uhum, tá no terceiro ano e ele nem vai...
27. E: Nem vai mais... e o que que você acha? **A escola é importante pra que?**
28. Eo: **Pra gente ter uma boa vida... não ficar sofrendo na vida da gente...**
29. E: É? Tem quanto tempo que você estuda aqui no bosque?
30. Eo: Tem uns quatro anos que eu estudo aqui...
31. E: Tem quatro anos que você estuda aqui? E você repetiu os quatro anos?
32. Eo: Foi, repeti um monte de vez já!?
33. E: Por que?
34. Eo: Não vinha pra escola aí depois que eu comecei a morar com meu pai que eu comecei a vir todo dia.

35. E: Ah, quando você morava com a sua mãe você não conseguia vir... mas você não vinha porque era longe mesmo?

36. Eo: Não, porque às vezes eu acordava tarde, acordava tarde (risos) aí meu pai faz eu levantar da cama todo dia.

A importância da escolarização e da frequência em sala de aula também é construída no cotidiano com a presença de outras pessoas que motivam, valorizam e auxiliam a organização das atividades diárias. Em uma comunidade com baixos níveis de escolarização e poucas referências sociais de ganhos com a escola, é possível compreender a desmotivação com a rotina escolar.

Extrato EI – Paulo (P)

35. E: É? ... Você conhece alguém que já é formado? Que já terminou escola, que fez faculdade?

36. P: (cabeça baixa) Acho que não...

37. E: Não conhece? Tenta pensar aí...

38. P: (cabeça baixa, em silêncio)

39. E: Você já pensou no que você quer ser quando você ficar mais velho?

40. P: Queria ser policial...

41. E: É? Por que?

42. P: Sei lá...

43. E: Por que? O que que você vê na polícia assim que seria interessante fazer?

44. P: Porque ele defende a cidade, ele não deixa os bandidos fazer coisa errada...

45. E: Entendi... e você conhece gente que faz coisa errada?

46. P: (sorriso e balança a cabeça dizendo que sim)

Diferente do que o professor F falou - a escola precisa “se defender do tráfico” – o tráfico e demais infrações são oportunidades reais oferecidas a alguns alunos e fazem parte das trajetórias de pessoas muito próximas. É uma tarefa cotidiana fazer escolhas sempre tensionadas por essa realidade (escolher entre ser policial ou ser bandido, ir para a escola ou ir fazer “coisa errada”).

Extrato EI – Enrico

123. E: E você tá gostando de estar na escola? Faz diferença na sua vida?

124. Eo: Faz!

125. E: Como?

126. Eo: **Muito, deixa eu ver... tem tantas coisas... que as vezes tem uns primos meus que me chamam pra fazer coisa errada aí...**

127. E: **Você tem primo que faz coisa errada?**

128. **Eo: Tem...**
 129. E: Faz? Aí eles te chamam?
 130. Eo: Chama...
 131. E: E aí comê que você faz?
 132. Eo: **Eu falo não, tô indo pra escola... a desculpa é a escola.**

São limitadas as opções conhecidas por esses alunos, e as escolhas, em geral, se baseiam em signos marcados afetivamente. No caso desses dois alunos, ir para a escola representa a oportunidade de dizer não para trajetórias infracionais, é se afastar das possibilidades que ingressar em uma vida onde a maioria de seus conhecidos já ingressou: a prisão ou a morte.

Extrato EI – Paulo

72. P: E também quando meu primo morreu, [meu irmão] ficou um bom tempo sem querer fazer as coisas [erradas]... aí também morreu logo o amigo dele...
 73. E: Aí ele foi vendo gente morrendo... é ruim lembrar disso, Paulo?
 74. P: É, né?

Extrato EI – Enrico

143. E: Não? O que que é fazer coisa errada, Enrico?
 144. Eo: **Ah, eu acho que eles iam pra aí roubar coisa por aí... fumar alguma coisa...**
 145. E: É? E o que o seu pai acha disso?
 146. Eo: **Ele, ele não fala nada não, sabe que eu não vou aceitar...**
 147. E: Sabe? Te conhece direitinho... Que bom, Enrico! Parabéns pela força!
 148. Eo: **Ele sabe dessas coisas... que meu pai já usou essas coisas já, ele parou...**
 149. E: É?
 150. Eo: **Quando ele viu que a gente tava vendo o que ele tava fazendo ele foi e parou, ele entrou numa clinica que tem lá na... perto de Unai e ficou lá uns oito mês aí parou**
 (...)
 240. E: Tem mais gente que foi presa do seu convívio?
 241. Eo: **Tem. Meu primo... o meu primo tem dois que já foi preso... aí tem meu padrasto, o irmão do meu padrasto, a irmã do meu padrasto foi... é, rapaz, um bocado já...**
 242. E: E por que você não gosta dessas coisas?
 243. Eo: **Porque muita gente ao meu redor que acontece isso... meu padrasto já...**

Ricardo, entretanto, percebe outras opções. Segundo ele, algumas pessoas da sua família possuem nível superior, e algumas tias são médicas em hospitais de Brasília. Ricardo mantém boa relação com os demais estudantes, e costuma denunciar as infrações cometidas pelos colegas em tom de brincadeira. É possível perceber que possui maior contato com a realidade de meninos que usam drogas ou traficam no contexto da escola, e reproduz um discurso

quase científico para explicar o que o motiva a não utilizar maconha, mostrando que há a mediação de outros na sua vivência com relação à droga:

Extrato EI – Ricardo (R)

98. R: Não é bom, que **maconha diz que corrói os neurônios**, e prejudica a saúde e pode **agravar pra uma droga maior**, e eu não gosto...

Apesar de estar repetindo o sexto ano pela terceira vez, Ricardo mantém boas expectativas para o futuro baseando-se em histórias de pessoas próximas para referenciar sua própria trajetória:

53. E: [...]E o que você pensa em ser quando você for mais velho?

54. R: Eu queria ser advogado.

55. E: Advogado? Por que?

56. R: Porque eu gosto... gosto das leis... de várias...

57. E: Gosta? De ler muito né? Tem que ler muito.

58. R: Também porque **eu tive a inspiração com meu primo, porque ele era, ele não gostava de estudar... ele tem o mesmo problema que eu**, aí foi ingressou na medicina... ô, na medicina não, na advocacia aí pegou e começou. Aí agora ele já tem a própria casa dele, carro...

Conhecer histórias de sucesso que surgiram dentro de um contexto similar de vivência facilita a imaginação de novos posicionamentos por parte do sujeito diante da sua própria história, e reafirma seu pertencimento a essa família. Caso não existisse a história do primo, talvez Ricardo começasse a se identificar com pessoas de fora da família que tem a trajetória escolar marcada pela retenção em anos escolares, e que, por fim, evadem a escola.

É relevante notar que quando questionados sobre os motivos da reprovação, ou sobre questões que os atrapalham nos estudos, os três alunos responderam apontando as dificuldades que têm em questões disciplinares. No início da entrevista, Enrico diz que o que mais lhe atrapalha nas aulas é a conversa que mantém com dois colegas em especial, colegas com quem mantém afeto e consideração. Ricardo diz que a preguiça não o deixa passar de ano, e Paulo diz ter dificuldades porque não presta atenção, e o que o atrapalha a prestar atenção são as brincadeiras fora de hora. São falas comuns, reproduzidas no contexto escolar também pelos profissionais e pais de alunos, que apontam a falta de disciplina como sendo

um grande problema localizado no indivíduo. Tais apontamentos se encerram em si mesmos sem possibilitar reflexão ou mudanças tanto aos pais e atores da escola, que não se atentam ao seu papel no processo de educação, quanto aos alunos, que não refletem sobre suas (des)motivações para o estudo.

Considerando a questão da falta de interesse e motivação dos estudantes, e suas dificuldades de concentração, é necessário perguntar: Em uma sala de aula, ou em uma escola onde as interações são violentas e hostis, o que deveria estar em primeiro plano? Promover experiências que levem à valorização do sujeito, ou se ater a um conteúdo formal que se refere a eras glaciais ou a cidades gregas? O que será mais real, concreto e urgente para esses adolescentes? Quando o foco se limita, apenas, aos comportamentos julgados pela escola como negativos (indisciplina, desinteresse), os alunos não são levados a perceber e analisar suas emoções, desejos e necessidades concretas, e se afastam de processos reflexivos importantes para o seu pleno desenvolvimento, em especial, no plano afetivo-emocional.

Sendo assim, as sensações e emoções sentidas pelos alunos dentro dos contextos de suas vidas não entram em pauta, e não são discutidos no ambiente dito educativo da sala de aula. Muitas vezes as situações vivenciadas por esses alunos são altamente aversivas, marcadas por constantes ameaças e provocações dentro e fora da escola. Abaixo, alguns exemplos citados por **Enrico, Ricardo, Marta e Ana**:

Extrato EI –Ricardo

101. E: Tá! E olha só... aqui na escola... o quê que tem de violência, você acha? Se for pensar na violência dentro da escola...

102. R: Ameaça... **ih, muita coisa...** tinha menino que trazia droga pra escola, pra dentro...

103. E: Ameaça de quê que tem aqui?

104. R: **Ih, de várias... ameaça de morte, ameaça que vai pegar depois da aula pra matar.** Um menino, o K. do oitavo ano, ameaçaram ele, **deram foi uma paulada na testa dele assim, cortou aqui tudo.**

(...)

148. R: Aí eu peguei e bati no Bill... aí o Bill, **eu fiz até o Bill chorar... aí o Bill disse que ia me matar depois do colégio**, aí eu peguei e esperei, fiquei esperando ele na escola. Eu já tava esperando também preparado.

149. E: Como é que você estava preparado?

150. R: **Eu já estava com dois canivetes na cintura e tinha dois meninos que tava armado do meu lado...**

Extrato EI – Enrico

1. Eo: É... **era provocando a gente o tempo todo na sala de aula, não deixava a gente fazer o dever [...]** Jogava a mochila da gente no chão, pegava caneta, jogava longe, **metia tapa no pescoço...** na hora que a gente tava fazendo dever, começava a puxar o caderno, escondia o caderno, a mochila... **aí não deixava a gente fazer o dever.**

(...)

181. E: Então tá bom! Tem alguma coisa que... o que é violência pra você aqui na escola? O que tem de violência?

182. Eo: **Ah, os meninos brincando... as vezes fica ameaçando querendo bater um no outro. Fica lá fora com as menina batendo... às vezes pega a faca, rasga um lá fora e aí...**

Extrato E – Marta e Ana

328. E: Vocês conseguem pensar algum outro tipo de violência aqui dentro da escola? O que faz vocês se sentirem mal aqui dentro da escola?

329. M: Ah., a verbal... que aqui nessa escola, huum, todo dia.

330. A: Toda hora né?

331. M: Todo segundo...

332. E: E isso atrapalha?

333. M: Ah, demais! Tem hora que o povo me chama de fósforo, de dragão, um monte de coisa... a pessoa se sente uma porcaria...

334. A: Se sente ofendida...M: Ah, eu também nem ligo... esses meninos acham que são bonitos é tudo feio.

335. E: É assim que você se sente, Ana? Quando eles ficam te chamando de qualquer coisa, ou falando do seu óculos? Era assim que você se sentia?

336. A: Mas quando eu era pequena ninguém falava nada, agora é só eu vir pra essa escola que eles falam.

337. M: Vêi, essa escola é a pior escola, ninguém quer vir pra cá.

Diante desse contexto, se posicionar frente aos colegas como alguém que tem medo, ou como alguém que é contrário às provocações, pode ser perigoso, podendo aumentar a intensidade das provocações ou resultando em risco à própria vida. Experiências de ameaça de morte são vivenciadas, em grande parte, por meninos, deixando claro o recorte da violência — ou o tipo de violência experimentada — em função do gênero, a depender de como são construídas as interações entre o sujeito e seus pares. Paulo, por exemplo, mantém

uma relação próxima com os grupos de meninas, com quem possui maiores afinidades. Nas suas falas, se identifica como menino, mas não deixa clara sua orientação sexual. Contudo, ele é constantemente provocado pelos demais estudantes no sentido de admitir uma homoafetividade em razão da interpretação que fazem categorizando seus trejeitos, a partir de uma perspectiva binária, como femininos. Durante a entrevista, Paulo parecia evitar falar sobre suas desavenças em sala para não permitir a entrada no assunto. A seguir, trechos do Diário de Campo demonstram algumas violências produzidas em razão da perspectiva e posicionamentos de outros alunos com relação a Paulo, que não apareceram nas entrevistas:

Extrato Diário de Campo

Quando cheguei em sala, a professora E 2 estava falando sobre as regras de dentro da sala de aula. [...] “Chiclete e balinha pode, mas não pode sujar o chão. Mastiga o chiclete com a boquinha fechada que não me incomoda”. Rivaldo prontamente responde: “**Senão fica nojento, que nem o Paulo ali**” (Diário de Campo, dia 01/06/2016).

Durante a primeira aula, quando a professora pediu para que voltassem ao mapeamento, Daniel deveria se sentar ao lado de Paulo. Quando chegou à carteira falou para Paulo que era para ele sair do lado dele, **senão iria matá-lo com a tesoura**. Paulo se levantou e saiu (Diário de Campo, dia 07/06/2016).

Ao meu lado, Victor respondia em tom de voz baixo que **Paulo não era um ser humano como eles, que era diferente** (Diário de Campo, 01/06/2016).

Extrato EI – Paulo

145. E: No sexto X todo mundo era legal também?
 146. P: Era.
 147. E: Era? Você se dava bem com todo mundo ali? Mesmo com essas briguinhas de ficar falando da mãe, do pai, de todo mundo ali você gostava de todo mundo?
 148. P: Uhum... (cabeça baixa)
 149. E: Você é muito bonzinho (brincando)... Tá ruim responder esses negócios?
 150. P: hum?
 151. E: Tá ruim responder essas perguntas?
 152. P: Não. (Cabeça ainda baixa, ombro caído, olhando para as mãos)
 153. E: Tá! E quando os meninos começam a te provocar com essas... porque eles faziam muitas piadinhas com voc... era com você, com o Denis, não era?
 154. P: Era...
 155. E: Por que eles faziam isso?
 156. P: **Sei lá...**
 157. E: E quando eles fazem isso o que você sente?
 158. P: Nada.
 159. E: **Nada? Nem te incomoda? Nem um pouquinho?**

160. **P: Nem um pouquinho...**

Além de Paulo, Henrique e Denis sofriam constantes violências em sala de aula em razão do preconceito que seus pares tinham por homoafetivos. Tais violências eram tratadas na escola, durante o tempo de pesquisa, de forma velada, o que não contribuiu para a compreensão de Pablo de seus próprios processos. Embora o Coordenador se dispusesse a conversar com os autores da violência contra esses alunos, Paulo e Denis não denunciavam e nem pediam a mediação dos adultos. As dificuldades da escola em trabalhar gênero ou falar sobre isso repercutiam, portanto, nas relações entre alunos.

A entrevista com Amanda possibilitou perceber a importância que relações de amizade e a mediação dos profissionais da escola têm para o estabelecimento da sensação de segurança, conforto e pertencimento e para o próprio processo de aprendizagem:

Extrato EI – Amanda

31. E: Hum... pra que que serve a escola pra você?

32. A: Pra eu poder aprender mais, ter mais valor na vida, conseguir ter mais raciocínio, aprender mais sobre os assuntos, e... também fazer uns amigos né? Porque antes não fazia muitos amigos não, tinha poucos... **ai por isso que eu vim pra cá, porque eu já tive em quatro escolas né... ai (inaudível) ai uma eu me dei bem né? No primeiro. Ai na segunda eu não me dei bem porque eu não fiz muitos amigos, só fiz um pouco na sala, né?** Não brincava né...

(...)

7. E: Tá. E aqui, o que você tá achando daqui?

8. A: Eu tô achando bom, né? Eu fiz amigos como o Henrique, a Lorrane, e os outros, Paulo, ai eu pude me soltar mais...

(...)

64. A: É. Também os meninos que ficava mexendo com ele né, com os gays, eles fizeram uma música pro Henrique (risos), pra zuar ele...

65. E: Mentira...

66. A: Eles falavam “E aiii” (com voz fanha), ai o Henrique não gostava, ai ele começou a falar com o Coordenador, ai o Coordenador quase, quase mandou eles embora né... expulsava eles da escola. Ai depois eles quase mexeram comigo, né?! Mas ai eu falei “se vocês mexeram comigo eu vou falar com o Coordenador” ai eles nunca mais mexeram comigo...

67. E: Eles faziam o que com você?

68. A: Eles me irritavam, chutavam minha cadeira, pedia minhas coisas e não devolvia, eu que tinha que ir lá buscar...

(...)

80. foi assim que eu me sentia na minha antiga escola. Eles faziam bullying, eles me chamavam de cabelo ruim, eles me chamavam de sem dedo, eles me chamavam de ET...
81. E: E o que você achava disso, Amanda?
82. A: Muito ruim... eu não gostava, eu quase queria sair da escola...
83. E: E agora?
84. A: Agora não, eu tô me sentindo mais tranquila, tô me sentindo mais aceita, né? Tô me sentindo mais dedicada pra me esforçar, passar de ano, né? Eu não passei nesse semestre porque eu não fiz a prova da direção.

Amanda participa também de um projeto social no qual ela tem aulas de informática, leitura, teatro, apresenta palestras e participa de intervenções na comunidade. Os relatos são de vivências e vínculos muito positivos que se articulam ao seu bem estar na escola, e a melhora das relações dentro de casa.

Embora algumas experiências acontecidas na escola e no projeto se misturem no relato da estudante, ela faz a diferenciação entre as formas de aprender sobre violência na escola e no projeto social:

122. A: Tem um pouco **porque aqui né** [projeto]... **eles explica, eles ensina, eles mostra como faz**, a gente, a gente fez uma, uma carteirinha né mostrando sobre violência doméstica, mostrando sobre violência sexual...
123. E: Aonde? Aqui na escola?
124. A: Não, no projeto...
125. E: No projeto vocês fizeram isso...
126. A: A gente foi entregando nas ruas e fomos falando pras pessoas né?! O que tinha de importância nisso, o que devia fazer se conhecia alguém que sofria de violência, né? A gente foi explicando pras pessoas... algumas vezes a gente dava pras pessoas elas (inaudível) elas jogavam no lixo. A gente pegava do lixo e dava pra outras pessoas...
127. E: Ah gente... E aqui na escola, o que que você acha? Eles passam isso? Como é que você vê?
128. A: Ah eles passam atividade né? Pra gente saber o que é... pra gente saber mais sobre o assunto, pra ver se a gente tem capacidade de aprender isso...
129. E: Aqui? É pra ver se vocês tem capacidade de aprender?
130. A: É... de saber como é, de saber como as mulheres foram violentadas muito, muitas vezes... e a gente também assistiu vídeo aqui, né? Sobre *bullying*, sobre violência doméstica, como as mulheres ficam quando apanham dos maridos, do próprio pai, a gente ficou mais aprendendo mais sobre mais isso...

As formas de trabalhar com o tema violência contra mulher foram distintas nos dois espaços. No projeto, os alunos se implicaram na tarefa de conscientizar a população sobre a violência e as formas de pedir ajuda. Na escola, o foco recai sobre tarefas escritas em papel,

que medem o conhecimento dos alunos, e nos vídeos que mostram as violências recorrentes contra as mulheres, e as marcas que deixam. Não necessariamente os vídeos e as atividades na escola resultavam na empatia com as dores vividas e, conforme observamos, não houve qualquer conversa ou discussão com os alunos sobre o tema. Em nenhum dos dois espaços a violência contra mulher, tratada apenas na violência doméstica, foi estendida para as relações que ocorrem no contexto da escola.

Nas entrevistas individuais com **Amanda** e **Lorrane** e na entrevista conjunta com **Marta** e **Ana**, elas apontaram para a violência sexual também sofrida pelas estudantes:

Extrato EI - Amanda

171. E: É? Tá. Aqui na escola você consegue ver algum outro tipo de violência? Além dessas que você falou, violência doméstica, *bullying*...

172. A: Também né, os meninos fica falando de sexo na sala... fica falando “nossa, olha essa menina, o bundão dessa menina” algumas vezes **os meninos ficam batendo na bunda das meninas, as meninas não gostam...**

Extrato EI – Lorrane

135. E: Aqui na escola é assim? Em geral os meninos xingam as meninas? Por quê?

136. L: Porque leva fora [...] não, aí tem uns que chegam assim “ai, bora fazer aquilo” ... (olha com cara de espanto) lógico que não, né fi, tá doido? [...] se a menina recusar eles ficam tipo esparrando ela, falando um monte de coisa mal dela...

137. E: Mesmo se ela recusar ele começa a falar mal?

138. L: **E se ela aceitar eles também falam mal...**

Extrato E – Marta e Amanda

420. E: Deixa eu perguntar uma coisa... as vezes eu tenho a impressão de que quando vocês não fazem educação física é também por conta dos meninos...

421. A: Também.

422. M: Eles não deixam a gente... nós não gosta de jogar bola, e quando a gente joga a bola errada eles começam a **xingar a gente de tudo quanto é nome.**

423. A: Que nem quando eu tava no sexto ano... quando a gente tava no sexto ano eu quase fui esmagada pelo Daniel. Quando ele foi chutar a bola ele chutou meu pé, aí eu fiquei quase um mês sem pisar no chão.

424. E: É só isso, ou também tem outra coisa?

425. M: Antigamente eu não gostava de fazer Educação Física porque tinha que vir de *legging* e eu O-DEI-O *legging*.

426. E: E porque não gosta?

427. M: Ai porque *legging* é chata..

428. E: Os meninos ficam brincando com essas coisas do corpo de vocês?

429. M: **Ninguém vem de *legging* mais...**

430. E: Mas quando vinham de *legging* eles falavam?
431. M: Falavam...
432. A: Chamava a Lore de tábua...
433. M: De tábua, de cú seco, essas coisas...
434. A: Só porque as outras tem bunda e ela não tinha aí chamava ela de...

São violências de gênero que se materializam de diferentes formas nas relações escolares, conforme verificamos na pesquisa com base nos seguintes indicadores: violência sexual por meio de comentários, contatos não consentidos pelas meninas e pela objetificação de seus corpos; na afirmação de Marta, que, durante a entrevista, disse que acha que meninas são, de fato, menos inteligentes que meninos; na expectativa de todos que meninas sejam menos agressivas que meninos, como é o caso emblemático de Lorrane que é considerada altamente agressiva porque revida as provocações dos meninos também com xingamentos e agressões físicas. Outro indicador desta cultura de diferença entre os gêneros pode ser ilustrado com o caso de duas meninas da mesma sala que pararam de estudar para viver com seus namorados, enquanto dois meninos deixaram a escola para se associar ao tráfico, o que deixa claro a divisão binária do papel social de meninos e meninas. Essa mesma divisão também aparece nas brigas entre meninas pela atenção de meninos, no desestímulo das meninas às aulas de educação física, e na menção às tarefas domésticas que aparecem sempre como uma questão importante nas relações familiares durante a entrevista com essas meninas.

Lorrane, como foi dito anteriormente, é estigmatizada como agressiva pelos professores, e assume que de fato não mantém boa relação com professores e colegas com os quais convive no sexto ano. Durante a entrevista individual, Lorrane repetia reiteradamente que não gosta da escola. Segundo ela, a sua angústia com a escola começou no ano anterior, quando se ausentou da escola por um longo período em razão de uma cirurgia no coração. Embora sua mãe tenha requisitado, a escola não disponibilizou atividades e provas, o que culminou em sua reprovação. Além disso, experiência sensações parecidas em casa - de não ser reconhecida pela mãe, que sempre privilegia seu irmão mais novo e não é reconhecida pelas

tarefas domésticas que realiza – e na escola, onde sente que os meninos não recebem intervenções tão duras quanto as que ela recebe.

Extrato EI – Lorrane

273. E: Tá. Na relação de você com o professor, os professores, você acha que tem violência?
274. L: Não tanto agora... mas antes tinha...
275. E: Por quê?
276. L: Quando eles falavam alguma coisa pra mim, eu não gostava, ficava com raiva e falava também...
277. E: E o que mudou? O professor ou você?
278. L: Só mando ele ir se fuder e pronto, não ligo mais... porque eu não quero ficar aqui então eu não ligo pra nada...
279. E: Como você não quer mais estar aqui, você já não liga mais... aí você não briga mais, é isso? (pausa) Não entendi, você manda ir se fuder e isso não é brigar?
280. L: Não, ué... é só “ah, não quero falar com você, sai daqui”...
281. E: Aí eles não fazem mais nada?
282. L: Não, fica falando um monte de coisa, mas eu deixo falar sozinho...
283. E: Será que se quando eles ficam te perturbando, falando “ah, não faz isso, aquilo, aquilo outro”, eles não tão querendo que você... (Lorrane interrompe)
284. L: Não, quando eles querem que eu faça as coisas eu faço, mas é que os meninos vem encher o saco, aí eu vou lá brigar com os meninos e eles vão e só brigam comigo, não brigam com os meninos, aí por isso eu fico com raiva...

(...)

389. E: Aí você acha que quando você for pra São Paulo as coisas vão mudar, vão ser diferentes?
390. L: Não vai ter minha mãe pra pegar no meu pé...
391. E: Ah, sua mãe.... ah! E como que sua mãe pega no seu pé?
392. L: Ah, Lorrane faz isso, faz aquilo, faz isso, faz aquilo... ela defende mais meu irmão do que eu...
393. E: Também?
394. L: Que ele é meu irmão mais novo...
395. E: E você é mais velha... e você faz o que dentro de casa?
396. L: Nada!
397. E: E ela pede pra você fazer?
398. L: Nada em si... eu faço as coisas, aí eu acabo de fazer, meu irmão bagunça, aí ela fala que eu não faço nada.
399. E: Aí ela não reconhece então...
400. L: Que ela chega de noite, então... não vê nada. Só vê mais bagunça e meu irmão é muito bagunceiro... aí de tarde junta ele e meus primos, aí fica lá dentro bagunçando...

Em sua fala, é possível observar que **Lorrane** se sente agredida com a bronca dos professores ou a provocação dos colegas de turma. As respostas agressivas dadas pela aluna parecem estar relacionadas ao sentimento de falta de reconhecimento, ou até mesmo como

resistência de sua autoestima que é sempre minada na relação com os meninos da mesma classe, e na dificuldade de corresponder às expectativas da mãe. Mais que isso, seus comportamentos passam a ser os marcadores da sua identidade porque, embora sejam muito parecidos com os dos meninos da mesma sala, se diferem do que é esperado como posicionamento para meninas. **Lorrane** explica:

Extrato EI – Lorrane

192. E: Ô Lô, deixa eu entender... pera aí. Se [você disse que] a escola serve pra estudar, aí você vem e você não quer ficar na sala... por que isso?
193. L: Ai, porque tem hora que enjoa aquela sala, professora.
194. E: Por que enjoa?
195. L: Tem muito menino zé droguinha, muito nojento...
196. E: Os meninos chatos? Aí como você se sente quando está na sala?
197. L: Um tédio, um horror... porque eles não prestam atenção, não deixam ninguém prestar atenção... só ficam fazendo *bullying*, só ficam fazendo essas coisas aí irrita. Peço pra sair da sala...

Segundo a aluna, o pedido do irmão para que diminuísse as discussões e brigas, e uma conversa para qual foi chamada com o Coordenador foram importantes para que ela iniciasse a mudança de seu comportamento. Contudo, isso não significou um novo olhar para a escola ou para as relações que estabelece. Ela relata que agora apenas ignora os professores e procura não bater nos meninos, mas que também não se importa com o fato de passar ou não de ano, apenas deseja muito sair da escola. Assim, a escuta e a conversa com pessoas que tem referencia afetiva positiva foi importante, mas é preciso, ainda, criar espaços e formas de reestabelecer o vínculo com a escola, seja por meio de mediação com os professores com quem tem mais conflito, ou por meio da inserção da aluna em tarefas que contribuam para melhorar sua autoestima.

Somado a isso, a aluna diz ter conhecimento de outras instituições escolares que contam com um espaço amplo e diferentes estratégias de ensino:

582. L: Esse colégio tem uma coisa muito errada, não tem refeitório... não tem salas tecnológicas, tipo... igual as outras escolas, tem refeitório e você mexe, tipo... a maiorias dos conteúdos estão no tablet essas coisas... é mais... melhor.

583. E: Ah é? Gente, que chiquérrimo... mas, deixa eu te falar, aqui tem uma sala de informática, não tem?

584. L: Mas a gente nunca vai pra lá...

Esses são fatores que, associados ao ambiente negativo criado pela escola com denominações do tipo “a turma mais difícil”, “repetentes”, favorecem a expressão da violência do sexto ano X, e contribuem para minar a autoestima dos alunos.

A mediação dos professores e coordenadores é importante para o processo escolar dos alunos. Como vimos na fala de **Amanda**, perceber o ambiente escolar como um lugar de proteção e cuidado auxiliaria na construção da sensação de pertencimento, e diminui a importância dos fatores que atrapalham o processo de aprendizagem. A falta de diálogo entre professores e estudantes, professores e professores gera um clima generalizado de insegurança e de competição e individualismo, já que os alunos se sentem sem proteção, e não existe um contexto de diálogo ou acolhimento na sala de aula. Enrico cita agressões graves que ocorrem na frente da escola, e mesmo dentro de sala de aula que não são interceptadas, sancionadas ou discutidas pelos professores.

Extrato EI – Enrico

72. E: É? E os outros professores? Que que eles fazem que ajuda?

73. Eo: Não os outros, só o Professor R que conversa com os alunos também...

74. E: Conversa? E adianta?

75. Eo: Adianta... **esses professor nem conversava muito, nem ligava muito não...**

76. E: Eu lembro que aquele dia em que a gente estava fazendo a atividade, todo mundo junto, você ficou bem incomodado com a gritaria, com o povo gritando e batendo... você ficava “pô, Theresa”... o que você acha que o professor tem que fazer quando isso acontece?

77. Eo: **Ah, acho que ele tem que colocar mais ordem na sala, não deixar eles bagunçar. Os meninos começa a gritar e a professora não faz nada as vezes.**

78. E: É?

79. Eo: Fica só atrapalhando os outros... professora O mesmo, os meninos **os meninos derrubava minha mochila no chão, ficava me atrapalhando, e ela nem ligava...**

80. E: Como assim?

81. Eo: É, os meninos ficava derrubando minha mochila no chão...É, ela ia lá escrevia que eu tava brincando com mochila e não fazia os dever... é... (palavra inaudível)

É possível, assim, que muitos alunos não se sintam seguros em dizer ‘não’ para os colegas que aprontam as contínuas demonstrações de violência em sala de aula porque eles têm vivências muito próximas e concretas de violência e morte, caso decidam entrar em confronto com pessoas violentas. A necessidade da ação e da mediação dos adultos responsáveis pela escola, em especial os professores, seria, portanto, fundamental.

Sendo o professor a única figura de referência em sala de aula, espera-se que ele faça um trabalho de pacificação entre os alunos e faça, também, a mediação das agressões, observando comportamentos e agindo no sentido de prevenir e impedir a violência. Por outro lado, os professores não são preparados para lidar com interações sociais, muito menos interações tipicamente violentas. Ao ministrar sua aula, o professor tem dificuldades em dar conta das várias interações entre alunos que acontecem em sala de aula, o que gera um desgaste, já que precisaria controlar o grupo, dar a aula, e avaliar os processos de aprendizagem dos alunos, tudo ao mesmo tempo.

Em meio a interações violentas, envolvendo gritos e provocações, alguns alunos se percebem desassistidos pelos professores, e compreendem que eles não se manifestam por não se importar. No entanto, como visto no grupo focal dos professores, o sentimento destes é, na verdade, de impotência frente à desconsideração dos alunos com sua presença em sala de aula. A falta de diálogo e de reconhecimento do outro leva, assim, a uma percepção distorcida e fragmentada da realidade.

Entrevista com Victor

A entrevista com Victor aconteceu no dia 26/06/2016, com duração de 30 minutos e 39 segundos. O encontro ocorreu na parte de fora da escola estudada já que, na ocasião, Vitor foi transferido compulsoriamente sob a justificativa oficial de que o adolescente agrediu verbalmente uma professora. Contudo, outras falas produzidas no contexto escolar embasavam a saída do aluno em razão de tráfico de drogas, ou por falta de disciplina e

descaso com o conteúdo escolar, o que motivou os professores a pedir sua transferência. A falta de reconhecimento das mudanças de comportamento que Victor obteve nas semanas anteriores à sua transferência despertou o interesse da pesquisadora por compreender os significados dados pelo próprio adolescente ao fato ocorrido. A época da entrevista, Victor tinha quatorze anos e cursava o sexto ano do ensino fundamental na turma de sexto ano X.

Os resultados encontrados indicam um processo de construção dialógica da relação entre a rua e a escola que, ao mesmo tempo em que se opõem, se complementam como componentes da identidade do sujeito. Isto pode ser inferido com base em vários indicadores descritos a seguir.

Quando questionado pra que serve a escola na opinião dele, Victor responde:

89. “ ah... hum, deixa eu ver... tipo uma forma de aprendizagem...ó, porque na rua tú aprende também... só que na escola tú aprende o que é certo e o que é errado, mais certo, do jeito certo, não do jeito errado igual da rua (...)É, na rua tú...ou você, se você é de quebra... mora em alguma quebrada, você...ou você, ou você vira aviãozinho, vira traficante ou morre... dependendo, se você não estudar...”.

Ou seja, a rua é significada como lugar de aprendizagem de coisas ruins, e a escola seria o lugar de boas aprendizagens. Seriam lugares de formas opostas de aprendizagem, mas que compõem o rol de conhecimento do sujeito. Embora Victor compreenda as experiências da rua como geradoras de conhecimento negativo, tudo indica, a partir de sua fala, que os membros do grupo de tráfico da comunidade, e também os meninos mais velhos da escola, são percebidos como signo de segurança, como nas seguintes falas:

131.(...)antigamente os moleque mexia comigo, fazia o escambau aí depois quando eu andava com os menino da oitava aí eles pararam. Aí depois eu criei, aí já ganhei respeito aqui na escola, aí desse respeito já todo mundo me conheceu, ninguém nunca mexeu comigo.../ (...) É porque, tipo assim, eu sou... vamo falar, tipo assim, vamo dizer que eu sou envolvido, aí você me conhece... aí você é tipo meu aliado, eu te considero, você me considera aí o cara vai lá e diz que conhece, tipo assim, o cara vai e fala “não, conheço um da mata ele vai te mat...vou botar o bicho pra te matar” aí tú fala “não, demorou então, eu vou chamar meu amigo lá do morro” já que tú sabe que ele é envolvido, ele te considera, então ele vai fazer isso pra tú...entendeu?

Ao mesmo tempo, como aparece nas falas à cima, Victor atribui à conquista do respeito no contexto escolar à convivência com os adolescentes mais velhos e não à mediação dos profissionais da escola. Assim, os adultos parecem não ser vistos como capazes de defendê-lo, e, portanto, não são percebidos como figuras de autoridade.

Durante o tempo de inserção da pesquisadora no contexto escolar foi possível observar algumas ocasiões em que Victor desafiou professores ou desrespeitou regras de sala de aula e do espaço escolar. Isso aparece quando o adolescente conta sobre o desentendimento que levou a equipe escolar a pedir sua transferência:

51. Foi por causa que, a professora disse né, que eu desrespeitei ela, mas... num falei nada disso pra ela... ela falou que eu tinha xingado ela, um monte de coisa, mandado ela pra casa do caramba, e falou que eu tinha agredido ela, aí eu oxe... na direção ela fala uma história na sala ela fala outra... todo mundo tá de prova da sala tá de prova que eu num falei nada (...) ih, ela também tava me xingan... ela tava xingando eu pedi no dia que eu faltei sexta feira, ela... eu pedi pra ela baixar o slide lá pra mim copiar, ela não quis copia, ela não quis deixar eu copiar, ela falou “ eu não vou baixar essa merda aqui não porque vocês não copia essa merda, não vou abaixar só pra vocês não” então beleza... ela começou a falar merda comigo, aí eu já falei alto com ela, ela já me mandou pra direção... aí eu fui pra casa, no que eu fui pra casa já mandaram a transferência...

A aproximação com certos grupos do tráfico garante sua proteção física, tendo em vista as desavenças entre grupos que fazem parte da realidade de sua vida. As desavenças com frequência resultam em crime de morte, e, portanto, acabam por estruturar um espaço simbólico afetivamente poderoso no qual ele se movimenta. Isso fica claro em vários momentos da observação participante em que, durante desavenças, os adolescentes passavam a se referenciar à locais de moradia e pessoas que conheciam, e também na narrativa do entrevistado:

93. Mas se você estudar, tipo assim... eu estudo aqui no G, tipo, eu saí daqui e tô estudando no H agora, agora se eu descer pra cá com o uniforme do H, eles vai pensar que eu tô andando com os meninos do H, que cola com os meninos do morro... aí começa, aí vai guerra, aí vai guerra pra lá, vai guerra pra cá... aí vai assim...

As drogas aparecem como realidade cotidiana e organizadora de suas experiências, e o conhecimento a respeito da questão das drogas surge como elemento empoderador em termos

subjetivos. Ao mesmo tempo em que os valores da cultura do tráfico servem como marcadores e catalizadores semióticos para Victor, este sempre reitera com veemência que não faz uso e nem participa das atividades do tráfico.

Nessa tensão entre proximidade e afastamento a esses grupos, a escola é percebida como espaço de distanciamento e proteção relativa para a entrada no crime. Isso pode ser sugerido com base em sua permanência na escola apesar das inúmeras reprovações, e na consideração que faz da escola como lugar de boas aprendizagens. Victor traz, também, como estratégia pessoal de proteção, o discurso social segundo o qual a entrada para tráfico tem por consequência direta ou a morte precoce, ou a prisão (“cadeia ou caixão”, em sua linguagem). Este pensamento aparece, assim, em sua narrativa como justificativa para restringir a sua entrada ativa para o tráfico. Victor vive, cotidianamente, entre a estas tensões provocadas por duas possibilidades de trajetórias imaginadas, com base em sua experiência.

Contudo, ao longo do período de observação e da entrevista, a escola não apareceu em seu discurso associada a melhores oportunidades de trabalho, ou na perspectiva de construção de um futuro. A escola apenas surge na relação dinâmica e tensionada com o tráfico. Ao aprofundar no por quê da rua ensinar coisas erradas, Victor diz:

90. se você é de quebra... mora em alguma quebrada, você...ou você, ou você vira aviãozinho, vira traficante ou morre... dependendo, se você não estudar(...)mas se você estudar, tipo assim... eu estudo aqui no G, tipo, eu saí daqui e tô estudando no H agora, agora se eu descer pra cá com o uniforme do H, eles vai pensar que eu tô andando com os meninos do H, que cola com os meninos do morro... aí começar, aí vai guerra, aí vai guerra pra lá, vai guerra pra cá....

Aparece, ainda, na narrativa do adolescente e na sua relação com o ambiente escolar o conflito entre autonomia *versus* disciplina: a autonomia é exigida na relação com a “rua”, o que se opõe à disciplina exigida na escola, que limita o movimento do corpo e restringe a fala dos alunos, a expressão de suas ideias. Isto gera uma contradição aparentemente irreconciliável e uma grade tensão, pois nem a rua nem a escola lhe permitem o desenvolvimento de uma autonomia com responsabilidade.

Ao expulsar Victor da escola, os profissionais não pareceram compreender o complexo e tenso universo semiótico que constitui a subjetividade do adolescente. A escola enquadra o aluno em categorias sociais negativas como “traficante” e “indisciplinado”, promovendo a transferência de Victor sem qualquer tipo consideração sobre a organização de sua vida, de suas significações e seus problemas concretos. Desta maneira, desconsiderou, especialmente, a existência dos universos culturais em oposição com os quais necessita lidar, isto é, escola e comunidade. Possivelmente, a dificuldade em acessar os conteúdos da fala e os posicionamentos do aluno se deram na falta de negociação entre os contextos culturais de professores e aluno.

CAPÍTULO 7

Discussão

Diante da grande quantidade de informações produzidas em campo e, ainda, retomando os objetivos propostos para essa dissertação, a discussão dos dados coconstruídos nos resultados está norteada no sentido da reflexão sobre a mútua construção entre práticas e valores da cultura coletiva e a cultura pessoal dos participantes deste trabalho. Isso significa dizer que foi feita uma opção pela análise do espaço escolar para além das análises de momentos e práticas individuais. Contudo, as vozes individuais dos estudantes e educadores são aqui consideradas como formas de externalização de crenças e valores, e são vistas como importantes indicadores dos dois níveis de cultura propostos por Valsiner (2012) — coletivo e individual — sendo estas vozes, ao mesmo tempo, produzidas e produtoras dos contextos semióticos em que se encontram imersas.

A fim de discutir os resultados encontrados no processo de pesquisa, as seções seguintes irão abordar três tópicos que julgamos ser importantes contribuições desse trabalho. O primeiro, “Pedra, Papel e Tesoura: Aspectos Sistêmicos de Produção da Violência” se refere aos aspectos sistêmicos de produção da violência que, embora percebida no contexto específico da escola, transpõe a experiência momentânea reverberando violências produzidas pelo modelo de sociedade na qual a escola está imersa.

O segundo tópico, “Currículo Escolar: Tensões Entre Reprodução da Violência e Transformação Social” refere-se à dança semiótica que interconecta as dimensões macro, meso e microcontextual na produção de violências, a qual nos permite identificar e refletir sobre os valores e crenças que embasam as práticas escolares, que, por sua vez, reproduzem ou criam resistências no caminho da reprodução das violências.

O último tópico, “Conclusão: Possíveis Caminhos para a Promoção de Práticas Geradoras do Desenvolvimento Integral dos Alunos” conclui o trabalho ao elaborar, brevemente, sugestões com base nos dados aqui obtidos, para auxiliar a escola a atuar como espaço de construção de mudanças sociais tendo em vista o desenvolvimento integral de seus alunos. Tais mudanças são necessárias caso a escola não mais deseje se manter como instituição descolada da comunidade em que se insere, muitas vezes até reproduzindo ou estimulando violências, especialmente as de natureza simbólicas.

Pedra, Papel e Tesoura: Aspectos Sistêmicos de Produção da Violência

Pedra, papel e tesoura são os três componentes de uma brincadeira infantil, chamada *Jokenpô*, comumente usada para decidir grupos ou ordem de jogada dos participantes de um jogo. Os brincantes, que podem ser mais de dois, ficam frente a frente com as mãos para trás e entoam o nome do jogo: Jo-ken-pô! Ao falar a última sílaba todos devem mostrar o artefato que escolheram: a pedra, que é simbolizada por um punho fechado; a tesoura, indicada por dois dedos (indicador e médio) esticados; e o papel, sob o signo da mão aberta. Para ganhar, o jogador deve mostrar o objeto que destrói os outros que aparecerem na rodada. Aqueles que colocarem objetos que são destruídos pelos demais participantes saem do jogo, e passa-se a uma nova rodada até chegar aos dois últimos participantes, e por fim, a um ganhador.

O que nos é caro nessa brincadeira infantil é o processo de destruição entre os objetos (ou entre os adversários), que acontece de modo cíclico e sistêmico. A pedra quebra a tesoura, a tesoura corta o papel, e o papel envolve a pedra de um jeito ela não pode ser mais vista. Não há um começo e um fim no processo destrutivo, nem um objeto mais forte ou um mais fraco a não ser no momento contextual da jogada. Essa é a analogia encontrada para falar sobre os modos de reprodução da violência, que acontecem de forma sistêmica, desde os

processos subjetivos e as práticas externalizadas, até os valores, crenças e modos de organização macrossociais que instituem as estruturas sociais e mediam as interações.

Podemos pensar que a construção do jogo, suas regras e organização seriam os signos que participam de um universo cultural amplo e mediam a relação entre seus componentes, que agem apenas de forma a esmagar, ferir ou suprimir o outro, e que são concretizados no ato de jogar Jokenpô. Ao se estruturarem as jogadas, formam-se grupos de participantes que irão escolher um artefato para utilizar no embate com os adversários. Esse momento seria, na nossa analogia, o encontro na escola entre pessoas diferentes em posições sociais e culturais diferentes que usam os artefatos possíveis, os valores, crenças e práticas disponíveis do seu universo semiótico contextual para atuar no mundo. Ou no caso do jogo, para continuar jogando.

Assim, é no momento da jogada, na escolha de seus instrumentos e na relação entre eles que se pode analisar os processos de construção do jogo. Da mesma forma, as violências não possuem um começo específico nem um fim que permita dimensioná-las. São mecanismos de produção e reprodução dinâmicos que se associam e que não podem ser percebidos senão por meio de frames específicos de análise.

Levando em consideração o contexto escolhido para a pesquisa—a turma de sexto ano selecionada da escola pública X localizada em área periférica do Distrito Federal—nosso propósito é demonstrar como os diversos tipos de violência se interligam e se reforçam sistemicamente. Nesse sentido, retomaremos questões tratadas na fundamentação teórica para clarificar aspectos do universo semiótico investigado, e expressos nos resultados deste trabalho.

O primeiro ponto a ser tratado aqui é a ideia de que a forma como a sociedade se organiza política e economicamente não diz respeito apenas a realidade material, mas a um tipo de produção cultural que direciona a organização social e a constituição dos próprios

sujeitos (Valsiner, 2012). Como explicitado na fundamentação teórica desse trabalho, a cultura é organizada por meio de sistemas semióticos coconstruídos nas relações intersubjetivas. Nessas interações, os signos se tornam complexos, e alguns deles passam a constituir o que chamamos de campos afetivo-semióticos hipergeneralizados – valores, preconceitos – que podem ser utilizados como orientadores para a interpretação e criação de significados, ou como dispositivos de canalização e limitação dos processos de desenvolvimento. Ou seja, constituem formas de regulação das ações dos sujeitos em interação. Assim, as ações dos sujeitos são orientadas pelos significados produzidos culturalmente, os quais, a partir de generalizações ou abstrações, dão sentido às experiências e aos contextos vivenciados. Esses campos afetivo-semióticos hipergeneralizados regulam, portanto, as ações não apenas com base na realidade tal qual ela se apresenta, mas, também, tal qual ela poderia ser (Valsiner, 2005).

Por ser a instituição escolar localizada em bairro pobre da periferia, pudemos perceber que o contexto cultural da escola era permeado por limitadores de acesso a bens e serviços, o que ficou muito claro nos resultados da pesquisa. Podemos citar, em primeiro lugar, os aspectos da realidade material da escola que direcionam as formas de atuação e as organizações subjetivas dos indivíduos que a vivenciam, tema do tópico seguinte. Depois, discutiremos o universo semiótico que orienta as ações individuais, e que é produzido a partir de uma cultura social ampla em contínua negociação com as significações produzidas no contexto vivencial da comunidade na qual a escola está inserida. Também será discutido como as violências sociais de caráter estrutural e simbólico, presentes em nível micro, meso e macro, se articulam, organizam e alimentam as interações violentas entre os alunos, e entre estes e os adultos, sempre no sentido de buscar a conquista de posições de poder (do prestígio e da autoridade daí decorrentes) no interior da instituição escolar.

Da materialidade às produções de significado: Estrutura ambiental como constraint físico e simbólico do desenvolvimento.

Ao descrever a metodologia, nos preocupamos em localizar o leitor no espaço físico e social da escola estudada. O objetivo é contribuir para a percepção de como os espaços físicos e sociais vivenciados podem canalizar os processos subjetivos de construção de si e da realidade. O ambiente físico contém signos que implicitamente sugerem e organizam sentimentos, pensamentos e ações dos sujeitos que vivenciam o contexto, apoiando, desta maneira, a produção (ou coconstrução) de significados (Valsiner, 2012; Wortmeyer & Branco, 2016). Ou seja, por serem construídos por pessoas com objetivos específicos, os signos contidos no ambiente são carregados de significados e valores que, por sua vez, são comunicados de maneira direta ou indireta aos sujeitos, orientando o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos específicos nos indivíduos que vivenciam determinado contexto.

Então o que nos dizem os muros que rodeiam a escola? O que nos dizem as paredes cinzas e a existência de apenas uma quadra esportiva para 15 turmas do período da tarde da escola estudada? O que nos diz a falta de refeitórios e a existência de uma sala de informática pouco ou quase nunca utilizada pelos alunos?

No caso do local estudado, os muros escolares são estampados, na parte de fora, por desenhos coloridos como se dissessem que ali há uma escola. Ao mesmo tempo, esses muros dizem que o acesso não é liberado a qualquer pessoa que passe por lá, colocando limite entre o espaço comunitário e o espaço escolar. A menção à separação escola/comunidade aparece claramente na fala dos professores, que dizem conhecer muito pouco sobre a realidade vivencial dos alunos fora dos muros da escola. Tal separação também se fez presente na fala do policial, que sugeriu que a festa junina da escola não fosse aberta à comunidade, considerando ser o papel da escola manter critérios de ‘segurança’. Aparece, também, na falta de conhecimento dos professores e gestores com relação às políticas públicas de atendimento

em vigor na comunidade (*‘quando é, por exemplo, questão de assistência social, aqui nós temos o CRAS, mas pra ser sincera eu nem sei como funciona...’*), e na pouca compreensão da equipe escolar e de muitos professores sobre o papel essencial da relação construtiva entre escola-comunidade.

Embora reconheçam a importância da família para o processo educativo, pouco se fala sobre a importância da participação conjunta desta, da escola e da comunidade no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, os muros escolares indicam a separação da comunidade, e os limites de atuação da própria escola. No espaço externo aos muros ocorrem agressões físicas de toda ordem - expostas no cartaz produzido por um dos grupos na atividade desenvolvida com os alunos e na fala de alguns alunos entrevistados – as quais são ignoradas, ou não chegam ao conhecimento dos educadores. Assim, o muro é o signo que separa os dois contextos, o da escola e o da comunidade, produzindo dois tipos de aprendizagem como ressaltado por Victor:

hum, deixa eu ver... tipo uma forma de aprendizagem...ó, porque na rua tú aprende também... só que na escola tú aprende o que é certo e o que é errado, mais certo, do jeito certo, não do jeito errado igual da rua (...)É, na rua tú...ou você, se você é de quebra... mora em alguma quebrada, você...ou você, ou você vira aviãozinho, vira traficante ou morre... dependendo, se você não estudar...

A escola, no entanto, na perspectiva de compreender o indivíduo como um todo e formá-lo para a convivência social, deveria levar em conta as vivências existentes ‘na rua’ e as formas de relação entre as pessoas que são ali estabelecidas. Somente considerando a realidade dos alunos e falando uma linguagem que estes compreendam é que a escola poderá apoiar, motivar e promover o seu pleno desenvolvimento. Não que a escola possa, por si só, mudar a realidade de seus alunos, mas ela poderia estabelecer vínculos construtivos com as famílias e outras instituições comunitárias e, assim, contribuir para a emergência de novas ideias, práticas e significações, trabalhando no sentido do empoderamento de seus alunos. O que ocorre é que as fronteiras erguidas no processo histórico de constituição da escola, na

perspectiva de mantê-la como lugar seguro e imaculado, geraram, também, o seu distanciamento da cultura comunitária, impedindo o trânsito semiótico de ideias, crenças e valores e o trânsito entre as práticas pedagógicas e culturais da escola e as práticas e vivências da comunidade. O contraste apontado por Victor parece gerar uma dicotomia que coloca os alunos numa espécie de beco sem saída, já que precisam encontrar uma maneira de viver no mundo real, ao mesmo tempo em que precisam responder conforme os ideais da escola.

Do lado de dentro, esse mesmo muro, colorido por fora, é cinza, assim como as janelas que pouco contrastam com as paredes brancas e vazias. Durante a pesquisa, algumas paredes estiveram ocupadas momentaneamente por cartazes produzidos pelos alunos a partir dos temas discutidos na escola. Contudo, as paredes das salas de aula não eram exploradas com recursos visuais, evidenciando pouco incentivo a produções criativas de professores ou alunos. Recursos visuais atuar como signos motivadores e catalizadores nos processos de aprendizagem – como, por exemplo, mapas e fotos de regiões do mundo, nas aulas de história e de geografia; fórmulas e formas geométricas nas aulas de matemática; poemas e livros nas aulas de Português, e assim por diante. A composição branca e cinza, porém, dá um aspecto asséptico ao espaço, destituindo-o de identidade, significação e emoção, e não considera o fato de que o interesse, a curiosidade e os processos afetivos semióticos estão intrinsecamente relacionados à aprendizagem.

Outro indicador da falta de incentivo aos estudantes é a reduzida utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos na didática das aulas. Ainda que a escola dispusesse de sala de informática e de televisão, esses recursos eram pouco utilizados. A didática mais utilizada era pedir que os alunos realizassem a cópia do quadro ou a cópia do livro disponibilizado a eles, em seus cadernos pessoais. O professor, então, utilizava uma aula ao final do mês ou do bimestre para averiguar as cópias que os alunos haviam realizado, dando um visto nos

cadernos de quem cumpriu a tarefa. Apesar do esforço de alguns professores em utilizar estratégias diferenciadas, a reprodução das práticas de ensino baseadas na cópia se tornou prática tão arraigada que os próprios alunos passaram a exigir o visto do professor nos cadernos.

Como foi possível perceber nas entrevistas, em razão da baixa renda familiar, os alunos dessa escola tem pouco acesso a computadores e internet, já que não dispõem desses equipamentos em casa, ou em outros espaços de vivência. Amanda, por exemplo, pode utilizá-los no projeto social do qual participa e no qual ensinam os alunos a construir sites e produzir materiais informativos. Contudo, os alunos do sexto ano da turma estudada não tiveram, durante o período da pesquisa e no ambiente da escola, nenhum contato com esses equipamentos. Ao levarmos em consideração a expansão capitalista gerada pelo processo de globalização, e acompanhada por inovações na telecomunicação e informática, podemos perceber o que Jock Young (1999) disse sobre a inclusão cultural e a exclusão do acesso. Ao mesmo tempo em que esses alunos têm consciência da existência de modernizações tecnológicas divulgadas pela mídia, eles têm seu acesso restringido em razão da falta de poder aquisitivo, ou pela indisponibilidade do uso em instituições públicas como a escola. Além de ser parte da realidade material marcada pela dificuldade de acesso a recursos supostamente acessíveis, esses aspectos são significados subjetivamente de forma negativa, como se a falta estivesse no sujeito. Lorrane expressou sua raiva com relação à escola: “Esse colégio tem uma coisa muito errada, não tem refeitório... não tem salas tecnológicas, tipo... igual as outras escolas, [que] tem refeitório e você mexe, tipo... a maiorias dos conteúdos estão no *tablet*, essas coisas... é mais... melhor”.

Sendo a escola ambiente destinado à aprendizagem e integração social, como concebê-la sem adequá-la ao contexto de desenvolvimento econômico e tecnológico do país? Como

esperar que a escola seja instrumento de mobilidade de classes, se sua própria estrutura reafirma para o aluno o seu lugar menos valorizado de pertencimento social?

Outro aspecto da estrutura física a ser ressaltado diz do pouco incentivo à atividade esportiva, e às práticas coletivas. A escola conta com apenas uma quadra de esportes que é revezada pelas turmas. Assim, são duas aulas de educação física por semana para cada turma, mas em apenas uma delas os alunos vão para a quadra. Na outra, permanecem na sala de aula assistindo aula teórica sobre o esporte indicado pelo currículo, ou jogam jogos de tabuleiro e pingue-pongue com mesas improvisadas.

A educação física, como espaço de atividade coletiva, poderia representar importante contexto para se trabalhar práticas de colaboração e de respeito mútuo, mas sendo limitada, tem dificuldades de promover esta socialização positiva entre os alunos. Além de ser o espaço escolar que possibilita aos alunos maior liberdade de movimentos e conhecimento do próprio corpo, a disciplina Educação Física tem o potencial de despertar a atenção dos alunos para atividades extra-escolares de aprimoramento em jogos esportivos. Contudo, da maneira como acontece, a Educação Física passa a ter caráter de evento semanal recreativo, permitindo aos alunos apenas uma movimentação maior que a possível em sala de aula. Sobre essas limitações de estímulo e incentivo, o professor de F diz que “[é preciso] eliminar barreiras de aprendizado, a gente pode agrupar conhecimento para tentar avançar e trazer mais estímulos significativos para cada aluno”.

Como dito anteriormente, os signos contidos no ambiente direcionam a organização semiótico-afetiva dos indivíduos que o vivenciam. Portanto, a oferta escassa de estímulos no ambiente escolar, sugere a desvalorização da escola como espaço de aprendizagem e, conseqüentemente, dos profissionais e alunos que habitam esse lugar.

Perspectivas de desenvolvimento e projetos de vida: mecanismos de reprodução social.

Constata-se, então, que o *locus* da violência estrutural é exatamente uma sociedade de democracia aparente (no caso, a democracia liberal), que apesar de conjugar participação e institucionalização e advogar a liberdade e igualdade dos cidadãos, não garante a todos o pleno acesso a seus direitos, pois o Estado volta suas atenções para atender aos interesses de uma determinada e privilegiada classe (Neto & Moreira, 1999)

O fragmento acima reitera o que argumentamos na seção anterior por meio das sugestões sociais comunicadas pelas características da própria estrutura física e ambiental da escola. Os signos apresentados são geradores de significados quanto a uma menor valia social e falta de perspectivas para o desenvolvimento pessoal do estudante. Além das estruturas, tanto a comunidade quanto a escola também produzem, de maneira contínua, signos poderosos — presentes nas falas e nas trocas não verbais entre alunos e entre alunos e professores — que indicam ser a violência a maneira usual de interação.

Essas práticas e as crenças e valores correspondentes, são, assim, internalizados pelos sujeitos que, a partir da produção individual de significados, podem traduzi-los, numa espécie de ciclo vicioso, em práticas concretas de violência (canalização cultural). Ou, então, eventualmente, os alunos podem resistir a essa canalização (via agencialidade) com maior ou menor intensidade, criando novas formas de relacionamento uns com os outros, ainda que os efeitos da canalização, de uma maneira geral, continuem a existir. Como resultado, dá-se, assim, a naturalização da violência, a qual perpassa o universo semiótico em que vivem esses alunos contribuindo para posicionamentos, compreensão de si mesmo, e formas de ser e atuar o mundo.

Segundo os resultados, grande a maioria dos alunos pesquisados são moradores da Região Administrativa (RA) na qual a escola se localiza. A caracterização dessa RA expõe os baixos índices de escolarização e a maior concentração de trabalhadores em serviços da construção civil, serviços gerais, pessoais e domésticos. Além da pouca variedade de profissões conhecidas, aquelas com as quais os alunos têm maior contato exigem baixo nível

de escolaridade e recebem baixos salários. Assim, o contexto simbólico vivencial desses alunos é pouco estimulante no que diz respeito à formulação de projetos de vida construtivos que signifiquem realização pessoal por meio do ingresso em carreiras ou ocupações valorizadas socialmente. Pelo contrário, como a vivência comunitária é perpassada pela cultura organizacional do tráfico e das violências decorrentes dele, a perspectiva de garantia de trabalho e melhoria financeira é atrelada ao ingresso no tráfico de drogas. Ainda assim, alguns alunos compartilham do valor social mais amplo de que a escola possibilita a mudança de classe, o que transparece na resposta de Enrico à pergunta “a escola é importante para que?”. Ele diz “*Pra gente ter uma boa vida... não ficar sofrendo na vida da gente...*”.

Como explicitado na fundamentação teórica dessa dissertação, o contexto vivenciado, segundo Valsiner (2012), opera como organizador semiótico que canaliza culturalmente as experiências subjetivas. Sendo assim, as falas dos alunos sobre futuros possíveis se relacionam com aspectos de suas histórias e vivências cotidianas. Por exemplo, Ricardo quer ser advogado por referência ao primo que, assim como ele, têm dificuldades na aprendizagem. Pablo quer ser policial porque este prende bandido, o que se relaciona ao envolvimento do irmão e de colegas com ‘coisas erradas’. E Enrico, na perspectiva de fazer diferente do que fez sua família, quer terminar a escola. Assim, ainda que existam sugestões sociais canalizadas pelo contexto, estas não são apenas reproduzidas, mas podem ser negociadas com os significados coconstruídos ao longo do desenvolvimento ontogenético do sujeito produzindo diferentes expectativas de vida e orientações para ações.

Isso pode ser melhor explicado a partir da compreensão do papel que a imaginação tem na produção dos signos construindo as experiências subjetivas e perspectivas para o futuro. Zittoun e colaboradores (2013) demonstram como o processo imaginativo varia ao longo da vida da pessoa, de acordo com mudanças das experiências e das mudanças do próprio sujeito. Assim, nesse processo de transformação, a imaginação atua em várias direções, orientadas

para o passado, para o futuro, e para situações hipotéticas. Ou seja, os produtos da imaginação se organizam a partir das expectativas para o futuro e de lembranças (que também são imaginativas) de vivências do passado, produzindo as ações do sujeito no presente (Valsiner, 2016). Conteúdos imaginativos estão relacionados à materialidade contextual existente, mas vão além, já que consistem em construção simbólica deslocada da experiência concreta, com o objetivo de auxiliar no preparo do indivíduo para novas experiências ou, então, de fugir ou evitar tais experiências. Assim, imaginação não só é transformada, como transforma a experiência antecipando situações ou e/ou justificando os posicionamentos subjetivos dos indivíduos em suas trajetórias de vida. A forma como o futuro é imaginado, por sua vez, permite novas leituras sobre as experiências vividas (Lopes de Oliveira, 2006; Zittoun e col., 2013).

A agencialidade dos sujeitos e o papel da imaginação nos processos psicológicos nos permitem compreender as formas de resistência encontradas por esses alunos para lidar com a sua realidade social. Sendo uma função simbólica, a imaginação surge a partir dos significados coconstruídos nas experiências e contextos semióticos vivenciados ao longo da vida dos sujeitos. Contudo, se o universo semiótico cultural experienciado por eles é dominado por signos de menor valia produzidos pela própria desvalorização do contexto de vivência, nos quais as possibilidades de empoderamento e defesa pessoal acontecem por meio da entrada no tráfico de drogas e onde existem apenas possibilidades de trabalhos remunerados por baixos salários, serão estes os marcadores e *constraints* simbólicos que orientam a imaginação. Ou seja, os projetos de vida desses meninos e meninas, se não ampliados seus contextos vivenciais, serão restritos, dificultando as possibilidades de projeção de si em outros lugares sociais, com expectativas de vida diferentes daquelas conhecidas.

A naturalização da violência também se relaciona com problemas referentes às relações de gênero, pauta pouco - ou equivocadamente - abordada na turma. Pelo que foi dito nas entrevistas, as práticas domésticas de limpeza e cuidado aparecem recorrentemente nas narrativas femininas, inclusive como razão para conflitos familiares. Por outro lado, a ameaça de morte e os casos de inserção no tráfico de drogas tem maior recorrência nas trajetórias vivenciais masculinas, demonstrando a dicotomia nos papéis sociais de gênero existentes na comunidade. Esses marcadores sociais localizam os indivíduos subjetivamente. Para os meninos, existe a expectativa de uma vida curta, internalizada por meio da percepção da recorrência de mortes de colegas, e para as meninas, a expectativa de se tornarem companheiras de traficantes (durante a pesquisa, duas meninas abandonaram a escola para viver com namorados que estão inseridos no tráfico) ou donas de casa. Tudo isso associado à baixa expectativa de mudança de vida, acaba gerando a desvalorização da escolarização de uma maneira geral. Como poderá a escola, portanto, reagir esta constatação e se tornar uma experiência diferenciada, capaz de promover novas práticas sociais, motivar seus alunos para aprender, e estimular sua imaginação, e abrindo, de fato, para eles possibilidades de novos caminhos e perspectivas de futuro?

Seguindo ainda a análise das violências baseadas em conteúdos simbólicos naturalizados, a utilização frequente da palavra-símbolo “Lixo” nos chama atenção. Esse é um termo utilizado com frequência pelos alunos para desqualificar os colegas, seja na linguagem verbal (“você é um lixo”), ou por meio de ações (um dos estudantes pega objetos do colega e os joga no lixo). Segundo o dicionário on-line Michaelis, esse é o termo utilizado na língua portuguesa para designar: “o recipiente onde resíduos são colocados”, “qualquer coisa sem valor ou utilidade”, “qualquer coisa feia ou malfeita”, “pessoas sem qualidades morais ou físicas”, ou “a camada mais baixa e excluída da sociedade, escória, ralé”. Somado ao rótulo de pior turma, às violências cotidianas (físicas, simbólicas, de gênero) e às próprias expectativas e

projeções para o futuro que esses alunos vivenciam, o signo “Lixo” sintetiza a realidade incômoda e a desvalorização generalizada experimentada por eles.

Práticas sistêmicas de exercício do poder: a naturalização cultural da violência.

Como vimos na fundamentação teórica deste trabalho, poder e violência não são sinônimos, apesar de estarem relacionados. Com base em Foucault (2009), compreendemos que o poder se localiza nas relações estabelecidas entre pessoas, como prática social inerente a dinâmica das sociedades. Considerando, ainda, as ideias de Hanna Arendt (1969), e Giddens (2001), o poder não deve ser só considerado em relação aos aspectos negativos, ou seja, na perspectiva de dominação e submissão como tradicionalmente analisado na sociologia. O poder atua na regulação e controle dos indivíduos, e é inerente aos processos de socialização, podendo ser, também, considerado em seu aspecto transformador quando possibilita a mudança de determinados fenômenos. Contudo, quando há a tentativa autoritária de subjugação de um indivíduo sobre outro o que ocorre é a utilização da violência como forma de tentar manter o poder. O poder está, dessa forma, nas formas de regulação e transformação, esteja ele associado, ou não, à violência. Acontece que, mesmo em sociedades ditas democráticas, o poder também é usado sob a perspectiva do domínio, buscando obter vantagens sobre as pessoas e sobre a vida em geral. Isso porque não há de fato a democratização do poder que deveria ser construído nas relações sob a forma da cooperação e colaboração, visando o bem de todos (Rengifo-Herrera, 2014).

Posto isso, é importante retomarmos o que foi discutido até aqui. O contexto semiótico e cultural no qual a escola está imersa é lugar de violência naturalizada, construída desde processos simbólicos que ocorrem nos níveis macrocultural (valores de competição, individualismo, materialismo e foco no consumo), mesocultural (desvalorização dos espaços físicos e simbólicos da comunidade) e microcultural (relações de violência dentro do ambiente escolar). A própria escola e as relações estabelecidas em seu interior têm papel

relevante na construção cultural de manutenção dos ciclos de reprodução da violência observados no contexto da comunidade como um todo. Nesse sentido, a violência se torna um signo do tipo campo afetivo-semiótico hipergeneralizado (valor) disponível para os sujeitos em suas práticas diárias de convivência. Nesse contexto de desvalorização do humano, o papel ativo de cada sujeito na significação das experiências gera um desafio: como é possível construir e manter uma compreensão positiva de si frente à escassez de recursos simbólicos, afetivo-semióticos e também materiais que permitam esta compreensão?

O uso de estratégias autoritárias pelos professores para tentar manter a disciplina em sala de aula; a expectativa dos de que os professores gritem e distribuam punições como forma de controlar a turma; as constantes brincadeiras e discussões agressivas dos alunos como forma de pertencer ao grupo; a subjugação das meninas às avaliações masculinas, enfim, tudo isso indica que grande parte das relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa é mediada pela violência em suas diferentes formas. E, ainda, que essas violências estão intimamente vinculadas às disputas de poder entre os sujeitos, visto que todos procuram assegurar o seu próprio reconhecimento. Lorrane, por exemplo, explicou que ela frequentemente chutava e batia nos meninos porque os meninos eram grandes, e não conseguia falar mais alto do que eles, então ela batia neles.

A naturalização da violência, como forma de conquistar manter o poder, associada aos valores individualistas e competitivos da cultura mais ampla, levam as pessoas a desqualificar as outras como maneira de se sobressair. Isto aconteceu nas recorrentes violências verbais entre os alunos, e nos esforços individuais, tanto de alunos quanto dos professores, em buscar lugar de reconhecimento, parecendo aumentar a sensação geral de frustração. Os estudantes se dedicavam à contínua disputa de poder, mesmo em sala de aula - como ocorreu na agressão entre Paulo e Rivaldo, na qual Rivaldo foi até sua casa chamar seus irmãos que são participantes de gangue mencionada nos resultados da observação. Ao mesmo tempo, os

professores se viam impotentes para, sozinhos, serem capazes de cumprir as exigências de motivar os alunos a prestar atenção, a fazer os deveres, e se manterem razoavelmente disciplinados em sala de aula, o que gerava a tentativa de controlar a turma por meio de gritos e sanções. Victor, que construiu um lugar de ‘autoridade’ junto aos alunos a partir da aproximação com colegas inseridos no tráfico, analisou as relações de disputa entre alunos dizendo que o problema estava no fato de uns quererem ser melhores do que os outros, querendo se mostrar para serem reconhecidos.

As relações de poder pautadas apenas na pura imposição (uma modalidade de violência, portanto), sem uma reflexão crítica que as analise e proponha transformações nos processos comunicativos em sala de aula, ocorreram no cotidiano escolar de diferentes maneiras: pela abordagem punitiva de controle do comportamento (como a expulsão de Victor); através da atribuição da existência de problemas individuais de hiperatividade ou dificuldades de aprendizagem para explicar a agitação e dificuldades de relacionamento dos alunos; e, entre os estudantes, na busca constante por apoio e segurança através de ligações de parentesco ou amizade com membros do tráfico de drogas.

Outra consequência de relações monológicas na educação, que merece ser melhor compreendida, é a construção de estereótipos de gênero. Como exemplo, podemos citar o caso de Lorrane que, durante a pesquisa, era considerada uma menina agressiva sendo identificada por esse comportamento. Como ressaltado na construção dos resultados, a agressividade não é considerada como característica feminina nas construções binárias de gênero disseminadas no senso comum. Desta forma, por vezes a equipe gestora e alguns professores agiam com maior repreensão aos comportamentos violentos de meninas, por estes se diferenciarem do que é esperado para o gênero, ou então atribuíam o comportamento à essência agressiva da aluna sem se preocuparem com o que motivava esses comportamentos.

A avaliação do posicionamento das meninas na escola deve levar em conta o momento histórico e social da mulher que vêm desconstruindo tabus e conquistando novos lugares sociais. Nesta perspectiva de gênero, as fronteiras rígidas que definiriam características essencialmente masculinas ou femininas vêm sendo desconstruídas (Madureira & Branco, 2012). Assim, as novas posições assumidas pelas meninas permitem a expressão de comportamentos também violentos, e não de sujeição, quando se sentem depreciadas.

Por outro lado, sendo considerada característica essencialmente masculina, era comum perceber a falta de intervenção dos adultos nas diversas formas de comunicação violenta entre os meninos. Enrico demonstra isso quando falou de determinada professora “Os meninos ficava derrubando minha mochila no chão... e, ela ia lá escrevia que eu tava brincando com mochila e não fazia os dever...”.

Desse modo, associar a agressividade de meninas com características individuais e/ou compreender a violência cometida por meninos como um padrão esperado de comportamento masculino contribui para a manutenção da violência sistêmica. A problematização desses estereótipos, pelo contrário, possibilita compreender os fatores que contribuem para as produções de significado do próprio sujeito que geram o comportamento violento. A partir disso, é possível considerar que a escola possa atuar, também, como possível ambiente gerador de violências. A partir dessa compreensão, é possível a construção de novas práticas focadas no acolhimento e na reorientação das interações, ao invés da culpabilização dos alunos.

Dentro da escola, as relações desiguais de poder instituídas nas violências de gênero também foram observadas. Verificou-se, por exemplo, a discriminação de alguns alunos por suas características ditas femininas, a objetificação e avaliação abusiva dos corpos femininos, e a necessidade da reafirmação da masculinidade por meio da violência. Tais práticas estão baseadas na existência de rígidas fronteiras estabelecidas entre as construções de gênero

feminino e masculino dentro do contexto escolar e comunitário, o que Madureira e Branco (2012) definem como expressão do preconceito. Por sua vez, preconceitos como sexismo e homofobia, abrem espaço para outros tipos de violência. Contudo, essas não são questões problematizadas pela maioria dos professores e gestores escolares investigados. Violências de gênero são, em geral, percebidas como episódios de violência verbal ou *bullying*, o que abre espaço ou mesmo reafirma a continuidade dessas práticas, como observado nos relatos do diário de campo e no grupo focal com professores.

Madureira e Branco (2012) ao abordar as raízes histórico culturais e afetivas do preconceito, discorrem sobre as diferentes de discriminação reproduzidas e sofridas por esses alunos - tanto com relação às classes sociais quanto às construções de gênero – que se baseiam em um processo excludente de percepção do que seria “normal”. Esta é uma percepção equivocada, especialmente quando adotamos a perspectiva do respeito a diversidade como critério da realidade social. Segundo as autoras, a perpetuação do preconceito não tem implicações apenas na esfera coletiva, por meio da contínua opressão e exclusão a grupos sociais, mas também na subjetiva, já que a exposição a essas violências ‘invisíveis’ podem gerar grande sofrimento psíquico.

Currículo Escolar: Tensões Entre Reprodução da Violência e Transformação Social

O currículo adquire significados concretos dentro das salas de aula. As leituras e interpretações feitas desse currículo se materializam nas atividades propostas pelos professores que se traduzem em práticas pedagógicas. O professor seleciona e adapta os conteúdos conforme as concepções com as quais fundamenta sua prática (mesmo que isso ocorra de forma inconsciente). O currículo se concretiza nesse movimento que precisa o diálogo entre o professor e sua prática pedagógica (Gonzalez & Castro, 2016).

A partir da compreensão da construção sistêmica das violências, que tomam diferentes formas nos contextos macro, meso e microcultural, podemos seguir adiante analisando os

valores e crenças que norteiam as práticas escolares. Para isso, precisamos antes, falar sobre o currículo, que funciona como a coluna vertebral da escola, ao unir objetivos da educação, conteúdo e práticas educativas.

Nosso objetivo aqui não é discutir as teorias sobre currículos e as formas de organização do currículo formal. Contudo, é preciso deixar claro que as escolhas que os sistemas escolares e as próprias escolas e professores fazem por determinados conteúdos em detrimento de outros e, ainda, a opção por determinadas posturas pedagógicas, sempre indicam formas de concepção do ser humano, e buscam direcionar seu trabalho para o tipo de pessoa que se quer formar (Gonzalez & Castro, 2016; Arroyo, 2013).

Por orientar questões tão complexas, o currículo tem sido território de disputas e tensões sociais, políticas e culturais que buscam defender seus espaços na educação dos indivíduos. Nas últimas três décadas, movimentos sociais vêm problematizando a construção do currículo baseado em uma verdade hegemônica, e, a partir disso, a construção de diretrizes curriculares que enfatizem a diversidade vem ganhando espaço (Arroyo, 2013). Na direção oposta, temos assistido a tendências conservadoras que buscam passar projetos de lei como o ‘Escola sem Partido’ (PLS 193/2016) com o objetivo de frear, ou mesmo retroceder, essas conquistas por meio do controle da prática dos professores.

No entanto, sendo o currículo uma produção humana, ele está à mercê de fatores complexos que dizem respeito às ambiguidades, tensões e formas de compreensão daqueles que o formulam e, também, de cada sujeito que participa da comunidade escolar. Nesse sentido, controlar a prática dos professores é restringir o acesso dos alunos à diversidade de ideias e formas de ser. Estudos realizados sobre o currículo têm discutido a existência de diferentes níveis de coconstrução do currículo que apontam para essa dinamicidade, quais sejam: o currículo *formal*, que diz respeito às diretrizes, conteúdos e objetivos de ensino e são estabelecidos institucionalmente pelos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal; o

currículo *real*, que se relaciona ao planejamento das ações pedagógicas concretizadas nas formas de trabalhar o conteúdo, ou seja, é efetivado na autonomia dos professores com relação à construção dos planos de ensino e embasado nos projetos político pedagógico que orientam as ações em sala de aula no dia a dia (Gonzalez & Castro, 2016) e o currículo *oculto*, que descrevemos na fundamentação teórica com base na metacomunicação e aspectos despercebidos das práticas escolares, e faz referência ao ensino que não acontece de forma direta, por meio de conteúdos, mas acontece em “práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar” (Gonzalez & Castro, 2016, 39).

A relação entre esses dois últimos níveis nos interessa para a análise de valores e práticas que não consideram o outro participante da relação, ou seja, onde esse outro é suprimido ou oprimido gerando, por isso, a violência. Nas considerações que se seguem nos deteremos a analisar, em grande parte, signos presentes no currículo oculto da escola estudada, mas que, por vezes, fazem parte também do currículo real posto em prática nas didáticas da sala de aula.

Currículo real e currículo oculto: crenças e valores norteadores de práticas.

A partir da análise dos resultados, verificamos que algumas práticas e interações sociais observadas na escola demonstram uma desvalorização do aluno no ambiente escolar. Por exemplo, parecia existir a compreensão de que os alunos deveriam vir “prontos” de casa (motivados e educados) para receber conhecimento, o que por si só tende a gerar uma avaliação negativa deles, se levarmos em conta suas dificuldades relacionais e vivenciais, particularmente dos alunos da turma estudada. Essa expectativa, porém, ignora o papel da própria escola na motivação e encorajamento da curiosidade dos alunos, especialmente aqueles que vêm de camadas mais pobres. Outro aspecto é a pouca utilização de práticas pedagógicas e metodologias de ensino adequadas, diversificadas e capazes de promover a

motivação e o interesse dos alunos. Ao não explorar as potencialidades dos alunos, ou acreditar que estes poderiam ser motivados a aprender, os professores davam suas aulas utilizando práticas pedagógicas tradicionais. Em resumo, serem considerados pela escola como “os piores alunos” e serem continuamente desqualificados em suas relações com colegas e no contexto da comunidade, está na base de se considerarem e se tratarem, frequentemente, como “lixo”.

Desse último decorre outro problema, que está no fato de que a turma investigada era constituída por alunos ditos com “problemas de aprendizagem” com o objetivo de avançá-los no tempo. Contudo, sem adaptações metodológicas para esse fim, o resultado era o oposto, pois ao deixar a cargo dos próprios alunos a mudança de desempenho, as dificuldades continuavam, mesmo com redução nos conteúdos e das exigências em relação a estes alunos, e o papel de “pior turma” era reforçado. Frente às interações violentas e ao baixo desempenho dos estudantes, os professores davam prioridade ao controle dos comportamentos dos alunos, que deveriam ficar quietos e silenciosos. Os professores, por lacunas na formação e falta de apoio pedagógico, passavam a culpar, também, a si mesmos pelo fracasso. Esses são indicadores simbólicos de um contexto social de violência que levam a internalização da falta de valor dos sujeitos que a compõem, sejam professores ou alunos. A fala proferida por uma das professoras resume bem a questão:

Eu não consigo render com eles... o meu conteúdo já deveria estar muito a frente, e eu não consigo porque não dá. Eles não deixam... e aí o que eles gostam, pelo que eu percebi é sentar e copiar. A forma que eu consegui que eles lessem alguma coisa é copiando do livro. Quando eu fui explicar, alguns alunos ali, eles não me deixaram explicar porque eles já sabiam porque tinham lido. Outros não leram. Mas é a forma que eu achei deles conseguirem fazer alguma coisa dentro da minha sala. E eu particularmente acho esse o pior método possível pedagógico de todos os tempos. Eu não gosto de passar isso, mas é o que eles fazem.

É esse o resultado quando a educação prioriza os conteúdos e a disciplina dos corpos, sem levar em conta os aspectos que não se encontram no conteúdo formal do currículo como as relações humanas e o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Assim, ainda que

existam diretrizes que indiquem a necessidade do trabalho baseado no respeito às diferenças e aos direitos humanos, típicos da gestão democrática, isso não se traduz imediatamente nas práticas escolares e, por isso, exige a reflexão de todos os envolvidos. Como foi dito por outra professora:

Eu não tive essa preparação... na faculdade é tudo muito bonito né? Tudo muito conteúdo, tudo muito matéria, mas não prepara você pra essa realidade... que você vai entrar em sala de aula, você não vai conseguir dar aula hoje... e aí? Assim, você acaba ficando assim frustrada, eu acho que tantas, tantos professores acabam adoecendo porque não consegue lidar bem com isso...

A noção de ‘dar aula’, segundo o que foi percebido nas observações e no grupo focal, parece se restringir ao repasse de conteúdos, e, por isso, o objetivo quase nunca é atingido. Quando os professores não são formados e orientados para a compreensão crítica de suas práticas, valores e crenças, e das instituições a que pertencem, correm o risco de contribuir para a reprodução de modelos não dialógicos e práticas de exclusão social. Valsiner (2012) chama a atenção para a violência simbólica, analisada por Bourdieu, que se torna uma violência socialmente legitimada por levar ao cumprimento de metas que, em teoria, visam melhorar a sociedade por meio da capacitação do indivíduo. Contudo, essas metas são criadas dentro de um sistema de estratificação de classes que, em geral, visa sua manutenção. São poderes externos a uma dada comunidade (poderes hegemônicos) que, ao não considerar a história comunitária e as formas e características específicas de sua organização, buscam, apenas, assegurar o repasse de seus modos próprios de agir e pensar sem levar em conta o interesse local.

Isso acontece, em nível microgenético, por meio da divisão escolar tradicional baseada na divisão entre professores (adultos/detentores do conhecimento) e alunos (crianças e adolescentes/aprendizes). A diferenciação e hierarquização dessas categorias permite a distinção entre nós (*ingroup*) e eles (*outgroup*) que abre espaço para a projeção do *eu* no

outro, buscando preencher no outro o que considera importante pra si. Essa é uma das possíveis consequências da valoração negativa da capacidade dos sujeitos pertencentes ao grupo de alunos estudados, seja porque são adolescentes, ou porque fazem parte de um contexto cultural considerado de menor valia. Assim, na falta de maior preparo e produção reflexiva sobre a natureza dos processos de ensino-aprendizagem, acabam por gerar relações monológicas que ignoram o lugar social, cultural e histórico do qual esses alunos fazem parte. O que quer dizer que contribuem para a reprodução de desigualdades sociais ao instituir as verdades hegemônicas e desconsiderar o papel da das famílias, da comunidade e da própria escola na estruturação dos modos de ser e estar no mundo desses alunos.

Comunicação e metacomunicação nos processos de ensino-aprendizagem.

O ciclo de reprodução social, do qual falamos anteriormente, aparece nos resultados apresentados quando a maioria dos professores diz das dificuldades em acessar os alunos em razão das diferenças sociais e culturais entre eles. Ainda que moradores da mesma comunidade, os professores, que ao ocupar esse cargo participam de outro lugar social, têm dificuldades de aproximação e compreensão das crenças e formas de agir desses alunos e, conseqüentemente, tem dificuldades em propor estratégias. Sobre isso, uma professora, ex-aluna das escolas da RA estudada, disse que

a realidade pra mim ainda é a mesma, apesar de que o olhar da gente quando é aluno, é totalmente distinto de agora que tenho um olhar de professora. Então é muito diferente em relação à isso [...] Só que assim, é... é muito complicado quando a gente tem que fazer, a gente sabe que a gente precisa ajudar, mas a gente não tem as ferramentas ou não sabe como usar as ferramentas para ajudar esses meninos.

Dessa forma, a falta de compreensão sobre os processos de desenvolvimento e práticas pedagógicas dificulta a reflexão sobre as práticas institucionais adotadas, e orienta a ação dos profissionais para a culpabilização dos alunos e suas famílias. Assim, Reproduzem um tipo de violência que deriva da injustiça inerente a esta atribuição de culpa, e da falsa crença de

que a única influência e fonte de motivação dos estudantes está em sua família. No grupo focal, diversos professores falam da falta de ‘estrutura familiar’ desses alunos, como podemos como no diálogo a seguir:

Professor T: Mas aí é a diferença, gente... porque eu acho que o que diferencia, eu estudei em escola pública a vida inteira também, e sou de família carente, mas que que é diferente... é a estrutura...

Professor P: É a base...

Professor T: É a base... porque por exemplo, meus pais, apesar de ter uma vida difícil, mas eles se preocupavam com a educação dos filhos, eles tinham tempo para os filhos, eles limitavam o que podia e o que não podia e hoje o que tá faltando é isso.

Características como respeito ao próximo, responsabilidade e comprometimento são consideradas, por alguns profissionais da escola, qualidades que os sujeitos aprendem com a família, que os torna prontos a aprender. Ou seja, a compreensão de desenvolvimento humano se baseia em uma perspectiva limitada e segmentada dos alunos enquanto sujeitos, sem levar em conta os diversos espaços em que eles se constituem. É importante ressaltar que a compreensão de família como espaço de realização, harmonia e segurança, se baseia no modelo ideal burguês, e desconsidera as possibilidades de afeto existentes em diferentes configurações e relacionamentos familiares (Jesus, Silva, Silva, Rodrigues & Santos, 2015). A compreensão fragmentada do sujeito aliada a idealização dos núcleos familiares aponta para o entendimento de que a falta, ou o problema, se encontra na família. A fala de uma das professoras durante o grupo focal exemplifica como, na concepção de alguns professores, o processo de educação não está incluído no ‘dar aula’ e que só é necessário educar se a família não conseguiu fazê-lo: “Você perde muito tempo da sua aula não dando aula, né, mas assim, tentando dar educação que eu falo assim... até falo com eles ‘mamãe deu educação mas parece não aprendeu, então a gente tem que aprender na escola também’”

Se levarmos em conta a realidade social dos adolescentes estudados, grande parte deles passa o dia sem familiares ou adultos por perto em razão de altas cargas horárias de trabalho. Essa é a realidade da comunidade em que a escola se encontra, como apontado pelo Indicic

multidimensional da pobreza (Gonçalves, Andrade & Rosa, 2015). Embora quase nunca consideradas, as vivências comunitárias concretas dos alunos também fazem parte de seus processos de produção subjetiva. Além disso, pouco se fala sobre as políticas públicas e os projetos sociais ali existentes. Considerar estes aspectos pouco abordados contribuiria para a ampliação da concepção que os adultos têm dos alunos, evitaria a culpabilização exclusiva das famílias, e auxiliaria a estabelecer uma rede de apoio que beneficiaria a própria escola, tendo em vista a necessidade de complementaridade de ações.

Aqui vale mencionar que as mudanças de perspectiva das políticas públicas no Brasil, ocorreram no sentido de evitar a culpabilização e garantir o cuidado das famílias. Até os anos 90 eram direcionadas aos indivíduos pertencentes à famílias consideradas irregulares e incapazes. A partir dessa década, houve mudanças na condução das políticas sociais em razão da compreensão de que essas mesmas famílias necessitavam, também, de cuidado e apoio para que pudessem exercer suas funções. Assim, o foco da política pública se voltou para a matricialidade familiar, com o objetivo de diminuir a segmentação do serviço que antes atingia um ou outro indivíduo do núcleo familiar, e dar apoio à família como um todo (Teixeira, 2009). Para que isso acontecesse, foi indispensável o fortalecimento das políticas públicas do território, por considerar a comunidade como lugar de pertencimento destas famílias. O que é importante compreender, é que o modelo ideal da família burguesa não é encontrado nesses territórios, onde há escassez de recursos simbólicos, materiais e, por vezes, de garantia de direitos. Assim, o papel das políticas públicas, entre elas a escola, é de atuar enquanto parceira das famílias no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. A fala de um dos professores, no grupo focal, corrobora com a nossa análise quando explicita que a vivência anterior em trabalhos que exigem articulação das redes de apoio comunitário possibilita o conhecimento da necessidade de trabalho em cooperação, mas acrescenta que “os demais colegas, inclusive enquanto formação inicial do nível superior, tem pouquíssimo

contato porque você é formado professor de forma bem fechada... você não é prep... você não é preparado pra fazer esse trabalho em rede”.

Somado à perspectiva segmentada do desenvolvimento humano, práticas sutis desenvolvidas nas relações cotidianas entre alunos e professores apontam para valores individualistas. Como mencionado nos resultados, são poucos os espaços de práticas cooperativas, ou mesmo coletivas entre os estudantes. Algumas vezes, observamos dois professores tentarem práticas coletivas, mas houve muitas resistências justamente porque esse não é um modelo comum de atividade, sendo preciso insistir nela para obter melhora nas relações entre alunos. Contudo, diante dos constantes desgastes enfrentados pelos professores, essas práticas pareciam causar desconforto ao invés de despertar a esperança de mudança.

No caso das aulas de um dos professores, algumas práticas coletivas, além das desenvolvidas em quadra, foram observadas. Uma delas, que foi extremamente positiva, foi o pacto social firmado com os alunos. Nessa ocasião, os alunos se sentaram em círculo e se dispuseram a conversar a partir da disposição do professor em ouvi-los com sinceridade, buscando a melhoria das relações sociais na turma. Contudo, o pacto não foi novamente ressaltado, e por isso o trabalho não teve continuidade. Em outra aula, o professor montou grupos que misturavam os alunos - o que casou extremo desconforto em alguns - e pediu que estes realizassem uma tarefa e depois a apresentassem. Essa foi outra experiência positiva, mas em meio a gritos, ofensas e empurrões entre os alunos, era possível perceber a expressão de cansaço e desânimo demonstrada pelo professor.

A outra professora, por sua vez, propôs um trabalho em grupo na semana em que discutiam a temática ‘Violência contra a mulher’. Contudo, após pedir para formarem grupos, distribuiu uma folha A4, o que gerou a concentração da tarefa em apenas um dos alunos. O objetivo da construção em grupo, portanto, não foi alcançado. Em outras aulas, quando os

alunos buscavam sentar juntos para auxiliar uns aos outros nos exercícios, era comum ouvir a professora pedindo para que retornassem ao lugar marcado. Dessa forma, a atuação colaborativa, ou cooperativa dos alunos era muitas vezes desencorajada.

Muitas das falas registradas, ainda, colaboravam para o estímulo ao individualismo no ambiente da sala de aula. Por vezes, alguns alunos depreciavam colegas em voz alta e algum deles chamava a atenção dos professores para a violência verbal que ocorria, e a resposta que se ouvia era “Cada um cuida da sua vida!”. Em especial em situações de conflito, como esta, seria importante convidar os alunos envolvidos a refletir sobre as razões das agressões em sala de aula e a conversar sobre o conflito entre eles para negociar um entendimento entre as partes. O papel mediador do professor em situações como esta é fundamental para encorajar a resolução pacífica de conflitos

Outros pequenos gestos e atitudes reforçavam as práticas violentas como, por exemplo, quando professores assistiam alunos serem derrubados pelos outros e não se afetavam por isso, continuando suas tarefas. Outras vezes, alguns professores tentavam reafirmar a autoridade com autoritarismo quando alguns alunos os provocavam no sentido de destituí-los dessa posição. Essas situações aconteciam diversas vezes com Victor, que em razão de suas vivências com grupos de tráfico e da autonomia que desenvolveu desde muito cedo pra se defender, constantemente enfrentava e ameaçava figuras de autoridade. A pouca abertura para o diálogo e a mediação acabavam por enfraquecer o lugar de referência do professor.

O objetivo aqui, porém, não é ressaltar os erros dos professores, mas mostrar como pequenas atitudes são importantes e fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos, que internalizam essas formas de relação e os significados por elas produzidos. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que essas práticas profissionais não estão soltas no espaço, mas fazem parte do universo semiótico formado pelas relações entre os diversos indivíduos que compõem a escola. As relações entre esses sujeitos passam por constantes negociações e são

tensionadas pelos significados históricos e culturais presentes no espaço institucional da escola e pelo contexto na qual esta se insere. Assim, esses processos comunicativos e metacomunicativos indicam valores de individualismo, competição, disputa pelo poder, e reafirmação da violência que acontecem especialmente entre alunos, podem ocorrer entre alunos e professores, e por vezes, entre os professores.

Na escola estudada, a fala de um dos professores diz sobre o quanto ações e reflexões colaborativas ainda eram incomuns:

Dentro do contexto aqui, enquanto professores a gente também não tem essa unicidade de planejar e fazer um avanço. A gente não faz uma relação dialética ainda aqui na escola. Nos programas, vamos trabalhar programas... a gente tá começando a fazer isso, a gente tá suscitando isso, criando esses processos e tá se consolidando.

Embora existisse um espaço de coordenação coletiva, esse espaço não pressupunha ações e acordos em colaboração, e assim, os professores atuavam de forma independente. Não existia, também, práticas de *feedback* dos trabalhos realizados em sala de aula. Em entrevistas e conversas feitas com representantes da gestão, eles trouxeram essas questões justificando que o professor tem autonomia ao ministrar sua aula e ao selecionar os conteúdos.

A compreensão do conceito de autonomia merece aqui ser discutida. Esse conceito, no âmbito da psicologia, foi primeiramente desenvolvido por Piaget, a partir do estudo sobre o julgamento moral na criança, no qual distinguiu três campos do desenvolvimento moral: anomia, na qual a criança ainda não considera ou não conhece normas e regras; a moral heterônoma, na qual as regras impostas por pessoas significativas se tornam verdades absolutas para a criança; e, por último, a moral autônoma, na qual o sujeito, que desenvolveu a capacidade de se colocar no lugar dos outros por meio de situações de cooperação com seus pares, compreende que as regras podem ser modificadas e escolhidas por ele (Freitas, 2002). Desta forma, para Piaget a autonomia se desenvolve junto à cooperação entre pares, e não em situações de sujeição, e consiste na capacidade do indivíduo em julgar o que é certo ou errado e, se for preciso, criar regras próprias.

Para Paulo Freire (1996), a autonomia está associada à emancipação. O sujeito é autônomo quando, mesmo sabendo ser condicionado pelas forças sociais, não é determinado por elas e passa a ser sujeito da História. Ou seja, reconhece a si mesmo por meio da relação e da diferenciação com o outro, e sabendo da sua história, seus valores, compreende seu lugar social. A partir da consciência de si, construída na relação dialogica com os outros, atua no mundo de forma autônoma.

Ressalvadas as diferenças epistemológicas, os dois autores consideram que a autonomia se diferencia da autossuficiência ou individualismo, porque pressupõe que os indivíduos, a partir das relações com os outros, tenha condições de sair de um lugar de subordinação e dependência, determinadas por regras sociais, e consiga elaborar suas próprias opiniões e formas de atuar no mundo. Como ressaltado anteriormente, a falta de familiaridade de alguns professores com teoria e métodos pedagógicos, podem gerar a tentativa de impor um lugar de autoridade, reproduzindo relações sociais que corroboram para a manutenção do lugar de exclusão dos alunos. Desse modo, a atuação individual dos professores nem sempre está ligada a autonomia de suas ações, e pode, por vezes, estar ligada ao valor do individualismo. A autonomia não se opõe a construções coletivas, dentro das quais o indivíduo pode se posicionar ativamente. O individualismo, entretanto, impede o diálogo necessário ao avanço do conhecimento, às práticas democráticas e o sentimento de unidade.

Nesse sentido, se existe a valorização dos sujeitos e dos valores democráticos no ambiente escolar e se o objetivo é formar cidadãos autônomos, é necessário, antes de tudo, refletir sobre valores, crenças que embasam as ações de comunicação e metacomunicação entre os atores da escola. E a partir disso pensar estratégias de mudança que estabeleçam a coerência das práticas com os valores que se pretende seguir.

Conclusão: Possíveis Caminhos para a Promoção de Práticas Geradoras do Desenvolvimento Integral dos Alunos

“Pra gente ter uma boa vida... não ficar sofrendo na vida da gente...”

Enrico

Diante de todas as análises e discussões elaboradas durante o processo de pesquisa e de construção da dissertação, acreditamos que a metodologia empregada, a aproximação e o vínculo estabelecido com os participantes da pesquisa foram essenciais para o cumprimento dos objetivos propostos. A abertura ao diálogo e a compreensão de que o pesquisador é ativo no processo de produção da informação permitiu a aproximação e abertura aos processos de significação que ocorrem no contexto estudado, evitando, assim, dicotomias entre vítimas e agressores. Desta forma, a informação produzida direcionou o trabalho para a construção de novas relações entre os atores escolares mediante o engajamento e disposição para mudança de todos os sujeitos envolvidos, considerando os obstáculos que, ao mesmo tempo em que se constituem como limitadores, podem ser utilizados junto com os recursos pessoais destes atores, como promotores do desenvolvimento de todos os envolvidos.

Com o objetivo de sintetizar as contribuições desse trabalho, utilizamos a fala de Enrico descrita na epígrafe desse capítulo. Apesar de ser curta, a frase dita pelo estudante traz para a nossa análise diversas contribuições. Nesse trecho, Enrico fala sobre a possibilidade de mudança social por meio da escola, provavelmente como lugar de formação. Contudo, essa fala apenas é compreensível a partir das vivências no contexto semiótico-cultural que constitui o *frame* no qual o estudante e a pesquisadora estão inseridos. Isso porque evoca a história da diferença de classes e dos sentimentos produzidos nela. Na frase, o estudante faz referência ao sofrimento produzido na vida em situação de pobreza, que não é só dele, mas de diversas outras pessoas incluídas sob o signo “a gente”. Ao mesmo tempo, fala sobre suas

motivações para continuar estudando mesmo após tantas reprovações: a esperança de uma vida boa. Enrico expõe, dessa forma, como se reconhece em outros e como reconhece os outros em si mesmo, unindo-os pelo sentimento do sofrimento e pela esperança da mudança de vida. Ele fala sobre seus afetos.

Como explicado na fundamentação teórica, afeto e motivação são aspectos constantemente ignorados dentro da formação voltada ao conteúdo e na inserção competitiva no mercado de trabalho. Segundo Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011), ainda que o objetivo das práticas pedagógicas seja a formação integral dos sujeitos, cumprindo, assim, o papel socializador da escola, existem várias formas de compreender o que é formação integral. Desse modo, algumas práticas são enfatizadas no lugar de outras e, em geral, o desenvolvimento sócio-moral, que faz parte do currículo oculto, torna-se a parte mais comprometida. No artigo escrito pelas autoras citadas acima, elas defendem que o processo de desenvolvimento moral nos alunos envolve a reflexão crítica sobre a educação moral e ética dos próprios professores. Isso porque é por meio da relação com os outros, sejam crianças ou adultos, e das práticas pedagógicas que os alunos aprendem a se relacionar e significam os processos sociais.

Em nossa concepção, o desenvolvimento integral do sujeito está ligado a todo o processo de socialização do indivíduo, e não só aos conteúdos estipulados para as disciplinas. Os processos envolvidos na dinâmica da socialização desenvolvida pela escola são materializados nas interações sociais e práticas cotidianas, onde o sujeito se constitui em sua multidimensionalidade e polifonia (Branco, 2006) a partir da relação com outros significativos. Ao mesmo tempo em que o sujeito se relaciona socialmente, ele constrói crenças e valores que dão origem à dimensão da *motivação*, que é a base de toda e qualquer aprendizagem. A motivação, portanto, é criada por meio da relação entre as produções afetivas, culturais e sociais, e orienta os indivíduos em direção a um objetivo (Branco, 2006).

No primeiro tópico, discutimos como a produção sistêmica da violência perpassa diferentes dimensões e vai desde a desvalorização do espaço escolar e o descrédito com relação aos alunos até as relações em sala de aula. A vivência, nesses contextos, acaba por restringir as expectativas de futuro dos alunos e a possibilitar sua desmotivação com relação a escolaridade. A fim de possibilitar formas de resistência à canalização da cultura individualista, competitiva e violenta da qual a escola faz parte, defendemos que a compreensão da centralidade do afeto nos processos humanos é primordial para a mudança das práticas na escola estudada.

É considerando o afeto nas relações intersubjetivas das práticas escolares, sociais, e profissionais que nos permitimos compreender o outro por completo, como seres dotados de sentimentos e que possuem histórias próprias, que imaginam e agem no mundo. Quando Sawaia (1999) fala sobre o sofrimento ético-político, sua intenção é trazer para o primeiro plano os afetos relegados no processo de construção científica, os quais fazem reaver o indivíduo e sua humanidade sem deixar de considerar o coletivo. Desse modo, ao falar de sofrimento, Enrico utiliza o sentimento para transmitir a conexão que o une a muitas outras pessoas que vivem como ele, e a esperança que os move em direção à mudança. Assim, o que propomos como transformação no cotidiano escolar é perceber o outro como parte de si mesmo e, ao mesmo tempo, diferente (alteridade) e, assim, retomar os vínculos sociais que vem sendo quebrados em razão do individualismo, da desvalorização do outro e da competitividade.

Permeado por regras morais advindas da organização do tráfico de drogas, e pela falta de acesso a práticas alternativas capazes de problematizar e renegociar formas de viver e de relacionamento social, o contexto escolar dos alunos do sexto ano investigado tem levado à reprodução das violências encontradas no contexto cultural específico da comunidade e, também, no contexto mais amplo da sociedade.

Porém, a partir da análise e compreensão crítica das práticas e valores culturais, mudanças podem ser promovidas na qualidade das interações que ocorrem na escola, resultando, em longo prazo, em mudanças significativas das relações. A construção de uma escola democrática, por exemplo, permite o estabelecimento de relações de maior igualdade de poder e de reconhecimento do lugar de todos no contexto escolar. Em um ambiente democrático, as regras - que são baseadas em argumentos e visam o bem comum - são discutidas entre todos os indivíduos que o compõem, sendo possível negociar as próprias relações hierárquicas. Para tal é necessário que as práticas monológicas, que permitem apenas um único discurso, definitivo e vertical, *sejam substituídas por práticas dialógicas*, que se baseiem no respeito e na consideração entre o “eu” e o “outro”. Nesse último caso, o sistema se mantém aberto a trocas, mudanças e, portanto, aberto ao desenvolvimento, ao contrário do monologismo, que segrega, mantendo o sistema institucional fechado pelo estabelecimento de fronteiras inflexíveis que, em muito, dificultam o alcance dos objetivos educacionais da instituição escola.

Salgado e Ferreira (2012) enfatizam dois aspectos da educação para a paz como conceito que tem sido amplamente estudado por diversas áreas do conhecimento, quais sejam: a coexistência pacífica com o outro e o reconhecimento de legitimidade da posição do outro. Assim, não só o lugar dos estudantes, enquanto participantes da organização escolar, precisa ser considerado, como também o lugar de todos os sujeitos deve ser valorizado. A partir disso, a criação de espaços que possibilitem trabalhos cooperativos e que permitam a aproximação entre os trabalhadores, entre estudantes, e entre trabalhadores e estudantes podem promover o desenvolvimento de uma cultura escolar coconstruída por todos os sujeitos da escola.

Para que as mudanças ocorram, além da formação ética e moral dos professores e da gestão escolar (ver Barrios, Marinho-Araújo & Branco; Santana & Lopes de Oliveira, 2012),

é necessária a constante reflexão baseada nos diálogos, e em feedbacks dos trabalhos realizados como forma de aprimorar constantemente as práticas pedagógicas. O papel da gestão no apoio e direcionamento pedagógico deve ser, também, o de propiciar esses espaços de troca e busca por conhecimento e metodologias que incrementem os fazeres educativos, dando suporte efetivo às práticas em sala de aula. Assim, o encontro entre diferenças e os conflitos e tensões decorrentes dele passarão a servir como fomentadores da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Por fim, pensar a escola como um sistema aberto que se contextualiza em determinado território, contribui para a constituição da escola enquanto política-pública baseada no princípio da incompletude institucional, que necessita realizar articulação com a rede de apoio (pública ou privada) para promover o desenvolvimento integral do sujeito.

A sugestão de estudos futuros sobre trajetória de adolescentes em comunidades marcadas pela violência, e sobre metodologias alternativas utilizadas em escolas e projetos sociais pode complementar as considerações produzidas nesse trabalho. Com isso, será possível prover os trabalhadores da educação com informações e estimular processos de reflexão que embasem práticas dialógicas propiciadoras de mudança social e redução das violências.

Em resumo, estudar a escola como microcontexto relacional permeado por regras, valores e práticas do contexto social mais amplo é de extrema importância para que a escola, como importante espaço de aprendizagem, propicie mudanças individuais, culturais e em nível social.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., & Rua, M.G. (2002). *Violências nas Escolas*. Brasília: Unesco.
- Andrade, S. S. C. de A., Yokota, R. T., Sá, N. N. B. de, Silva, M. M. A. da, Araújo, W. N. de, Mascarenhas, M. D. M., & Malta, D. C. (2012). Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Caderno Saúde Pública*, 28(9), 1725-1736.
- Anser, M. A. C. I., Joly, M. C. R. A., & Vendramini, C. M. M. (2003). Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: Visão do professor. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(2), 67-81.
- Arendt, H. (1969-1970/1985). *Da violência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em movimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bakhtin, M. (1919-1921/1993). Para uma filosofia do ato. *Tradução: Faraco*.
- Barrios, A, Marinho-Araújo, C. & Branco, A. U.(2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 91-99.
- Becker, H S. (1991). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Bourdieu, P. (1998/2002) *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bispo, F. S., & Lima, N. L.(2014). Violência no contexto escolar: Uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista* 30 (2), 161-180. doi: 10.1590/S0102-46982014000200008
- Bradbury, J. & Miller, R. (2010). Narrative possibilities:therizing identityin a context of practice. *Theory &Psychology*, 20(5), 687-702

- Branco, A. U. (1996). Estratégias metacomunicativas nas interações criança - criança. *Temas em Psicologia*, 4(3), 07-18. Recuperado em 26 de junho de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300001&lng=pt&tlng=pt
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese dos valores sociais. *Pro-posições*, 17(2), 139-155.
- Branco, A. U. (2009). Why dualities better fit the study of complex phenomena than dichotomies. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 43, 350-355.
- Branco, A. U. (2012). Values and socio-cultural practices: pathways to moral development. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 749-766). New York: Oxford University Press.
- Branco, A. U. (2015). Values and their ways of guiding the psyche. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 225-244). Cham, Switzerland: Springer
- Branco, A. M. C. U. A., Freire, S. F. de C. D., & González, A. M. B. (2012). Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Eds.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp.21-51).
- Branco, A. M. C. U. A, Manzini, R. G. P., & Palmieri, M. W. A. R. (2012). Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. In A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Eds.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 95-121).
- Branco, A. U. & Mettel, T. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 013-022.

- Branco, A. M. C. U. A. & Rocha, R. F. da. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Branco, A.U. & Valsiner, J.(2004). Communication and metacommunication in human development. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Branco, A. U. & Valsiner, J.(2012). *Cultural Psychology of Human Values*. NC: Information Age Publishing.
- Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, 89, 601-607.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições, 70.
- Chaux, E. (2011) Múltiplas Perspectiva Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psyche*, 2 (2), 79-86 doi: 10.4067/S0718-22282011000200007.
- Chripino, A.(2007) Gestão do conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação* 15 (54), 11-28.
- Chripino, A. & Dusi, M. L. H. M. (2008) Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 597-624.
- Chripino, A. & Santos, T. C. (2011) Política de Ensino para a prevenção da violência: Técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas*, 19 (70), 57- 80.
- Cohen, S. (1972-2002) *Folk devils and moral panic: The creation of the Mods and Rockers*. London/New York: Routledge.

- Companhia de Planejamento do Distrito Federal. (2013). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio. Retirado de http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/Pesquisa%20PDAD-DF%202013.pdf
- Cunha, M. B. (2014) Possíveis relações entre percepção de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), 1077-1092.
- Debarbieux, E. (2001) A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social do objeto). *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. 2a. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007) A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia* 17(36), 21-32.
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão social do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Figueiró, R. A., Minchoni, T. & Figueiró, M. E. S. S. (2013). A produção do adolescente ‘infrator’ na mídia brasileira.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T. & Waldman, I. D. (Eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2009) Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (2009). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal Ltda.
- Freire, P.(1996) *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, B. (2007). *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Centauro Editora.
- Freitas, L. B. de L.(2002). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar*, 19, 11-22.

- Galvão, A., Gomes, C. A., Capanema, C., Caliman, G., & Câmara, J. (2010) *Violências Escolares: Implicações para a gestão e o currículo*. Rio de Janeiro: *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, 18 (68), 425-442.
- Garland, D. (2008). *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan.
- Guiddens, A.(2001). *O Estado – Nação e a violência. Segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico*. São Paulo: EDUSP.
- Gonçalves, A. O., Andrade, K. R., Araújo, L. R. C., & Rosa, T. M. (2015). *Índice Multidimensional de Pobreza (IMP): As Dimensões da Pobreza no Distrito Federal e suas Políticas de Enfrentamento*. Textos para Discussão, 6. ISSN 2446-7502.
- Gonçalves, L. A. O., & Spósito, M.P. (2002) Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (115), 101-138.
- Gondim, S. M. G. & Fraser, M. T. D. (2004) Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139 -152.
- Gonzalez Rey, F. L. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gonzalez Rey, F. L. (2013) O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia?. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20- 34.
- Gonzalez, A. M. B & Castro, E. A. (2016). Direitos Humanos, Cultura da Paz e Currículo. In L. H. C. Z. Pulino, s. I. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo & F. L. Souza (Eds). *Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico*. Brasília: Paralelo 15.
- Grossen, M., Orvig, A.S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.

- Guimarães, L. a. o. & Spósito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, 7(3), 243-281.
- Jesus, R. F. de, Silva, P. A., Leni, M. P. S., Rodrigues, M. M. & Santos, L. F. R. (2015) Reflexões sobre a família e a sua relação com a política social a partir de uma experiência extensionista. Paper apresentado no Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão realizado de 23 a 26 de setembro de 2015 em Minas Gerais.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research III*. California: Sage Publications.
- Loizos, P. (2011) Video, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lopes De Oliveira, M.C.S. (2006). Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago.
- PEA, R. D. (1982). Werner's influence on contemporary psychology. *Human Development*, 25, 303-308.
- López López, G. (2012). Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. *Perfiles educativos*, 34(138), 19-28.
- Leme, M. I. da S.(2009) A gestão da violência escolar. Curitiba: *Revista Diálogo Educação* , 9 (28), 541-555.

- Linnel, P. (2003). What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. *Conference presented at Växjö University*, October 2000.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9, 63-75.
- Madureira, A. F. do A.; Branco, A. U.(2012).As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Eds.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, p.125-155.
- Martins, J. B.(1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Seminário: Ciências Sociais/Humanas*, 17(3), pp. 266-273. doi: 10.5433/1679-0383.
- Matusov, E., Smith, M., Candela, M.A., & Lili, K. (2007). Culture has no internal territory. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 46-483). New York: Cambridge University Press.
- Moraes Filho, E. (1983). *Simmel*. São Paulo: Ática.
- Moura, D. R. & Cruz, A. C. N.; Quevedo, L. A (2011) Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. doi: 10.1590/S0021-75572011000100004.
- Neto, O. C. & Moreira, M. R. (1999). A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 33-52.
- Oliveira, E. L. L.(2009) Gestão escolar e combate à violência: Uma articulação necessária. *Contrapontos*, 8 (3), 491-505.

- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Ortega, R., & Del Rey, R.(2002). Estratégias Educativas para a prevenção à Violência; Tradução Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO,UCB.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, R. G. & Branco, A. U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia, 17*(2), 511-525.
- Rengifo-Herrera, F. (2012). The semiotic construcción of values of violence in the Colombian context. In: Branco, A., & Valsiner, J. (2012). *Cultural Psychology of Humans Values*. Charlotte: IAP.
- Rengifo-Herrera, F. (2014). Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência (Tese de doutorado). Retirado do Repositório Institucional da Universidade de Brasília (<http://repositorio.unb.br>).
- Rosa, A. (2000) Entre la explicacion del comportamiento y el esfuerzo por ele significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de la Psicologia, 21*(04), 77-104.
- Salgado, J. M. de C. F., & Ferreira, T. B. S. (2012) Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In Branco, A. M. C. U. A & Oliveira, M. C. S. L. de (Org.) *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, pp. 51-65.
- Santana, A. C. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012) A ética da diferença: vozes e silêncio na formação de professores. In A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Eds.),

- Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural.*
Porto Alegre: Mediação, p. 67-93.
- Santos, J. A. dos, Cabral-Xavier, A. F., Paiva, M. S., & Leite-Cavalcanti, A. (2014) Prevalência e tipos de bullying em escolares brasileiros de 13 a 17 anos. *Rv. Salud pública*, 16 (2), 173-183.
- Sawaia, B. B.(1999). O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Ed.). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.).(1992). *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Silva, J. M. & Salles, L. M. (2011). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, (spe2), 217-232. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000500013>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, 2(2), 151–159.
- Souza, T. Y. de; Branco, A. M. C. U. de A. e Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal, Rev. Psicol.*[online], 20 (2), 357-376.
- Spósito, M. P. (2001) Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27, 87-103.
- Stelko-Pereira, A. C., Santini, P. M. & Williams, L. C. de A. (2011) Punição Corporal aplicada por funcionários de duas escolas públicas brasileiras. *Psicologia em Estudo*, 16 (4), 581-591.
- Sundarasaradula, D., Hasan, H. (2004). A unified open systems model for explaining organizational change. In S. Gregor & D. Hart (Eds.), *Information Systems*

Foundations: Constructing and Criticising (pp. 125-142). Canberra, ACT, Australia: Australian

- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. M. C. U. A (2008) Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.
- Tavares dos Santos, J. V. (2002). Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura*, 54 (1). Retirado de <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000100017&lng=en&nrm=iso>.
- Teixeira, S. M. (2009). Família na Política de Assistência Social: avanços e retrocessos com a matricialidade sociofamiliar. *Revista Políticas Públicas*, 13(2), 255-264.
- Valsiner, J. (2005). Civility of Basic Distrust: A cultural-psychological view on persons-in-society. Paper that should have been presented at the “Symposium on Risk, Trust and Civility”, Toronto, Victoria College. May, 6-8, 2005. [available at <http://www.semioticon.com/virtuals/rosck/distrus.pdf>].
- Valsiner, J. (2007). Gilbert Gottlieb’s Theory of Probabilistic Epigenesis: Probabilities and Realities in Development. *Developmental Psychobiology*, 832-840.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural - Mundos da mente, mundos da vida...* (A. C. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. London: SAGE Publications Ltd
- Valsiner, J. (2016). The human psyche in the border of irreversible time: forward-oriented semiosis. Invited address in the *31st International Congress of Psychology*, Yokohama, Japan, 28th, July, 2016.

- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em C. U. Shantz & W. W. Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotski, L.S. (1996). Teoria e método em psicologia. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (2001). *Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: REVAN.
- Wagoner, B. (2012). Culture in Constructive Remembering. In: Valsiner, J. (2012). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. UK: Oxford University Press
- Walton, G. R. & Dukuen, J. (2013). Los modos de dominación en la socio-antropología de Bourdieu: Esbozo de una crítica. *Estudios Filosóficos*, 47, 9-33.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: a socialcultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J., Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and the contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548-557.
- Wertsch, J. (2007). Collective Memory. In: Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press.
- Wortmeyer, D. & Branco, A.U.(2016). Institutional guidance of affective bonding: Moral values development in brazilian military education. In G. Marsico (Ed.) *Integrative Psychological & Behavioral Science*. New York: Springer Science+ Business Media.
- Young, J. (1999). *The exclusive society: Social exclusion, crime and difference in late modernity*. Londres: Sage.

- Zaluar, A. (1999). Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*, 13(3), 3-17. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000300002>
- Zaluar, A. (2002). Oito temas para debate: violência e segurança pública. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38, 19-24. Recuperado em 20 de maio de 2017, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292002000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Zaluar, A. (2005). *Dilemas da segurança pública no Brasil. Em desarmamento, segurança pública e cultura de paz*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer.
- Ziittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D. Salgado, J., Gonçalves, M., Ferring, D. (2013) *Human Development in the life course: melodies of living*. London: Cambridge University Press.

ANEXOS

Representação Gráfica dos Resultados



Roteiro de Observação Participante

1. A organização do ambiente escolar

- Interação entre alunos nos horários de início e saída.
- Organização das salas de aula: como ocorrem e motivações para as escolhas.
- Quais profissionais existem no espaço e quais suas funções?
- Como está organizado o tempo da aula?
- Existem orientações gerais ou abordagem teórica específica para lidar com os processos de aprendizagem ou aspectos comportamentais dos alunos?
- Quais as regras estabelecidas no ambiente escolar?
- Qual a relação dos alunos e professores com o espaço físico da escola?
- Como os alunos são organizados dentro de sala de aula?

2. A interação entre o professor e os alunos

- Quais as metodologias utilizadas pelos professores para promover o aprendizado?
- Quais estratégias os professores utilizam em caso de agressão verbal, ou outros tipos de VIOLÊNCIA NAS INTERAÇÕES SOCIAIS?
- Os professores reconhecem AS especificidades DOS alunos, como história escolar ou dificuldades na aprendizagem?
- Como os alunos INTERAGEM com os professores E SE se referem A ELES?
- São feitas intervenções em momentos de conflito? COMO SÃO? As intervenções são feitas no momento certo? Ajudam os alunos a refletir?
- Quais as falas e discursos mais marcantes?

3. A interação dos alunos com os colegas

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas IDEIAS na sala de aula?
- Os alunos escutam uns aos outros?
- Como acontecem os processos de interação ENTRE ELES (verbal E NÃO VERBAL)?
- Como os alunos se organizam dentro do espaço da sala de aula?
- Quais os tipos de conflitos que surgem e quais os contextos?
- Como se dão as relações de gênero?
- Quais as falas e discursos mais marcantes?

4. Equipe diretora, coordenação e SOE (Setor de Orientação Escolar)

- Quais os procedimentos e estratégias esses profissionais adotam em caso de conflito ou violência?
 - Em quais momentos acontece a interação entre estes profissionais e os adolescentes?
 - EXISTEM estratégias adotadas coletivamente ou individualmente para a prevenção de violência? QUAIS SÃO?
 - Qual a relação desses profissionais com os professores?
 - Existe repasse de informações sobre alunos entre os professores e esses profissionais? Se sim, como e porque acontecem? Se não, por que?
 - São realizados contatos com A COMUNIDADE? Outras instituições? Em quais casos?
- EXEMPLOS

5. Interação entre os professores

- OS professores interagem entre si? EM quais os momentos?
- Como são ESSAS interações?
- Há troca de informações entre turmas e alunos? Qual tipo de informação?
- Existem conflitos? Quais? EXEMPLOS

Roteiro do Grupo com Estudantes

Materiais necessários

Duas câmeras, 2 gravadores, 8 cartolinas para cada grupo, caneta hidrocor, giz de cera, lápis, borracha, fita crepe, demais materiais disponíveis para produção de cartazes.

Perguntas e Instruções para atividade inicial

A – Questões para animar o grupo

1. Quem tem 12 ou 13 anos?
2. Quem tem 14 ou 15 anos?
3. Quem mora perto da escola?
4. Quem mora longe da escola?
5. Quem quer passar pro sétimo ano?
6. Quem gosta de São Sebastião?
7. Quem conhece gente de gangue aqui de São Sebastião?
8. Quem já perdeu uma pessoa conhecida por causa da violência?
9. Quem gosta de vir pra escola?
10. Quem frequenta toda semana um culto ou uma igreja?

B – Questões para ouvir o grupo (fase inicial)

1. Quem acha que tem algum preconceito?

[DEPOIS DESTA PERGUNTA, PEDIR AOS QUE SE APRESENTARAM PARA FALAR DE QUEM TEM PRECONCEITO E POR QUE]

2. Quem acha que na escola tem violência?

[DEPOIS DESTA PERGUNTA, PEDIR AOS QUE SE APRESENTARAM PARA FALAR QUAL É O TIPO DE VIOLÊNCIA QUE VEEM NA ESCOLA]

Segunda atividade

C – Instruções para a confecção dos cartazes:

- Explicar: Eu estou fazendo um trabalho pra minha escola sobre como alunos das escolas assim da idade de vocês veem a questão da violência dentro da escola. Por isso peço para vocês me ajudarem a entender. Cada grupo vai se reunir e pensar que tipo de violência que mais acontece e mais te incomoda na escola, podem ser muitas, então vocês escolhem uma para representar na cartolina. Vamos ter 15 minutos para fazer isto. Depois, todo mundo vai mostrar para todo mundo o que escreveu e o que pensou, e a gente vai conversar, tá certo?

- Pedir para se dividirem em grupos de 4 a 5 (deixar livre o agrupamento)

D- Atividade de confecção dos cartazes e discussão debate sobre o material produzido

- Dar de 10 a 15 min

- Arrumar as cadeiras em semi-círculo

- Explicar a importância de ficarem nas cadeiras por conta da gravação.

E- Perguntas auxiliares:

- Porque vocês acham que essas violências acontecem?

- O que vocês fazem quando percebem, veem, sofrem ou praticam esse tipo de violência?

- O que vocês sugerem que o colégio faça para ajudar a diminuir esse tipo de violência?

Roteiro do Grupo com Professores e Representante da Gestão Escolar

Quero agradecer a disponibilidade de vocês, do colégio em me receber. Vou passar para vocês um termo de consentimento, então vocês estão livres para participar ou não desse grupo. Eu trouxe câmeras porque tem sido um material importante para a pesquisa em psicologia e ajuda a compreender melhor o momento de cada fala, o contexto da produção das informações. Vocês se importam?

1. Então podemos começar. Meu objetivo hoje é compreender o que você entendem por violência escolar. Então, eu gostaria que vocês pudessem me ajudar a pensar tipos de violência que acontecem na escola em geral, mas principalmente que acontecem na relação com o sexto ano k. Quais violências são essas?
2. Vocês poderiam citar exemplos?
3. Na opinião de vocês, o que faz gerar essas violências?
4. Se a família está relacionada a isso, a escola pode fazer alguma coisa com relação a isso? O que?
5. O que a escola do bosque faz de fato?
6. Se é um problema do território, quem são os parceiros da escola ou o que a escola faz no sentido de amenizar isso?
7. O que mais poderia ser feito?
8. Quando situações de violência acontecem em sala de aula, o que vocês professores fazem com relação a isso? Ou quais os procedimentos que vocês adotam?
9. Existe alguma outra coisa que possa ser feita por vocês?
10. Quais tipos de valores vocês pensam estar associados a essas práticas de violência?
11. Na opinião de vocês, qual o papel da disciplina no contexto escolar? Como ela é ensinada?
12. O que vocês entendem por cooperação? Quais as práticas dentro da escola que promovem a construção desse valor?
13. Eu dei uma lida no PPP da escola. Vocês participam da construção desse documento?
14. Lá tem uma frase que me chamou a atenção e aparece algumas vezes. O que vocês compreendem pela frase “A formação do aluno é feita a partir dos chamados ‘pilares para a educação’ do século XXI: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender”?

15. O PPP fala também sobre gestão democrática, mas eu não consegui entender bem o que se quer dizer com isso. O que vocês compreendem por gestão democrática?
16. Eu participei da semana para a vida cujo o tema era “violência contra a mulher”. Como ocorreram os planejamentos dessa semana? Da onde surgiu a idéia? Como vocês avaliam os resultados do trabalho?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “As Violências Escolares: análises da dinâmica das interações sociais” de responsabilidade de Theresa Raquel Borges de Miranda, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar fatores que estão na dinâmica de constituição da violência escolar. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em consentir com a participação na pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A coleta de dados será realizada por meio de grupo focal. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a construção de novos conhecimentos que possibilitem a promoção da cultura de paz nas escolas.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 9956-6615 ou pelo e-mail theresa.borges@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro de apresentação da dissertação a comunidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Roteiro de Entrevista Victor

- 1- Bom, vamos lá no comecinho, como foi sua entrada na escola do Bosque? Você lembra o ano? Porque você e sua família decidiram pelo bosque e não pelo São José?
- 2- E nesse tempo em que você esteve do bosque, o que você achou de lá?
- 3- Quais eram as pessoa com quem você mantinha melhor relação?
- 4- Existiam relações ruins? Quais?
- 5- O que você acha que aconteceu pra você não ter passado de ano? [Se tiver alguma relação com ele mesmo, o que o fez percorrer esses caminhos?]
- 6- Os meninos que você conhece na escola, você também encontra fora dela?
- 7- Como você caracterizaria a sua relação com as pessoas da escola do bosque?
- 8- Você acha que lá na sala tinha violência? Qual violência? Como acontecia?
- 9- E na escola como um todo? Tem violência?
- 10- Você me disse que vai votar no Bolsonaro em 2018, no que você acha que ele te representa? O que você acha que ele pode fazer de bom para as pessoas que você conhece e pro país?
- 11- Eu vi algumas vezes você tentando defender alguns amigos da sala dizendo que você conhece o pessoal do morro... o que significa pra você conhecer o pessoal do morro?
- 12- O que você acha que significa pros seus colegas de sala quando você fala isso?
- 13- Quando você conhece pessoas com quem você se relaciona dentro e fora da escola, existe diferença na relação entre esses dois lugares?
- 14- E a sua relação com os professores e com a direção da escola, como era? [caso os professores e a direção não apareçam como relações boas ou ruins]
- 15- Porque você acha que te pediram para trocar de escola?
- 16- Como você se sentiu? Ou como você vinha se sentindo, porque a Priscila já vinha falando sobre essa possibilidade...
- 17- Você concorda com a solução que a escola deu? O que você sugeriria a eles se você tivesse que tomar a decisão no lugar deles?
- 18- Com está no novo colégio? Como você se sentiu ao chegar lá e encontrar uma sala com pessoas diferentes no meio do ano?
- 19- Você pretende mudar alguma coisa na sua relação com a escola?
- 20- O que você espera que mude na relação da escola com você?