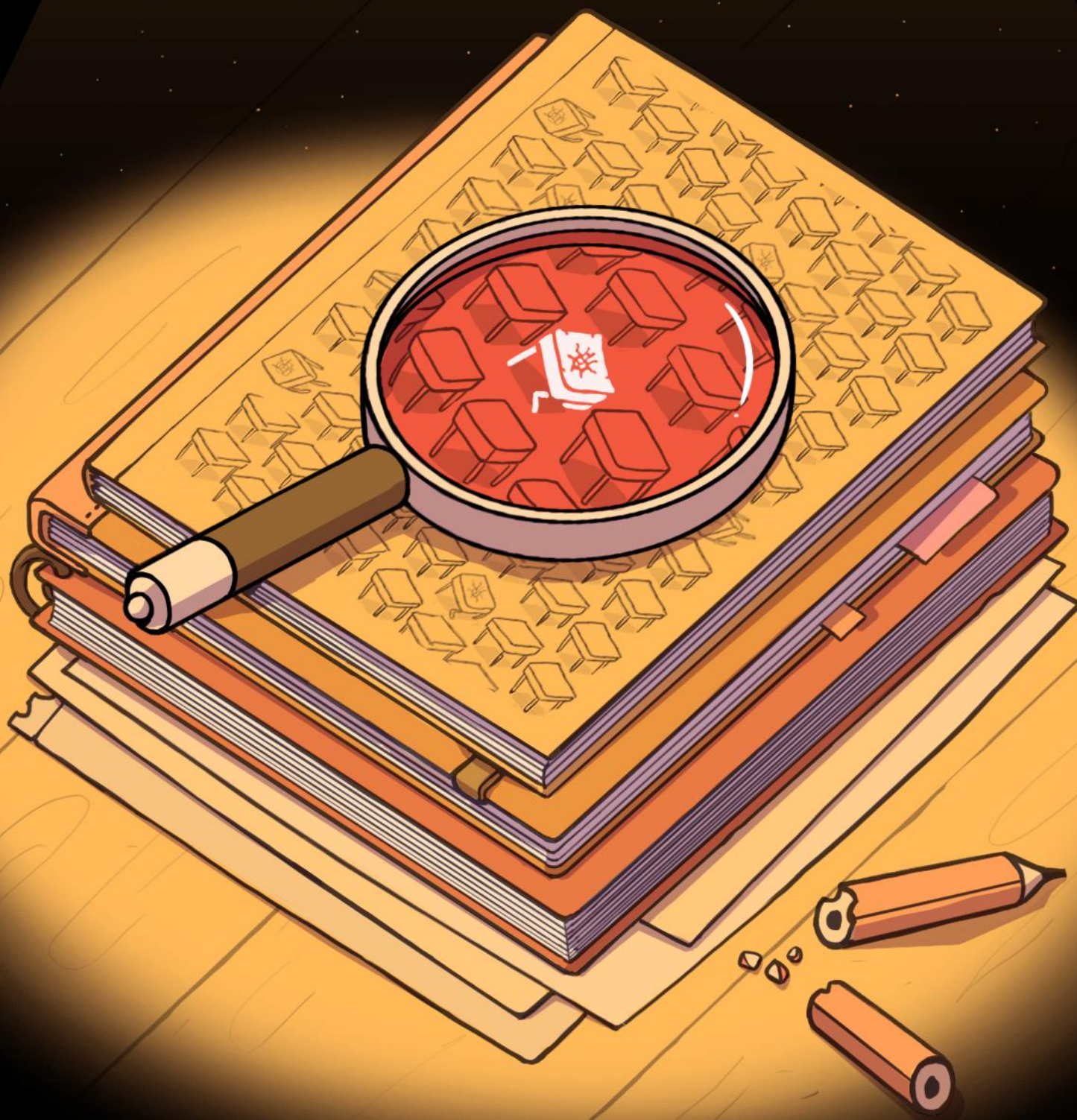


Violência na/da escola: Entre análise das práticas escolares e produção de sujeitos

Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil



Arte de capa: Sob direitos autorais.
Capa ilustrada por Matheus Tanuri Pascotini
Santa Maria, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis Brasil

**VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA: ENTRE ANÁLISE DE PRÁTICAS
ESCOLARES E PRODUÇÃO DE SUJEITOS**

Santa Maria, RS
2020

Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil

**VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA: ENTRE ANÁLISE DE PRÁTICAS ESCOLARES E
PRODUÇÃO DE SUJEITOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS
2020

Assis Brasil, Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de
Violência na/da escola: entre análise de práticas
escolares e produção de sujeitos / Neffar Jaqueline
Azevedo Vieira de Assis Brasil.- 2020.
132 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2020

1. Violência 2. Escola 3. Práticas escolares I. Bôer
Possa, Leandra II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

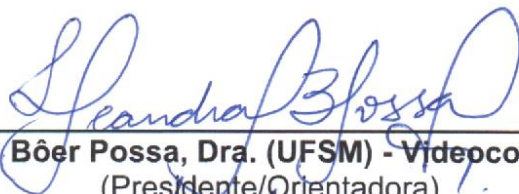
Declaro, NEFFAR JAQUELINI AZEVEDO VIEIRA DE ASSIS BRASIL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil

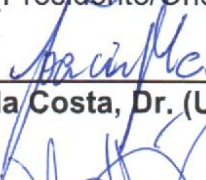
**ANÁLISE DE PRÁTICAS ESCOLARES COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A
DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

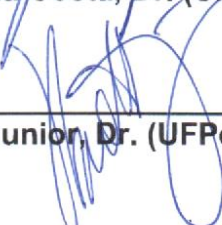
Aprovado em 20 de outubro de 2020:



Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM) - Videoconferência



Valmor Scott Junior, Dr. (UFPel) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação ao meu marido, Flavio Assis Brasil. Meu grande companheiro e incentivador.

E aos meus filhos, Vicente e Vinicius. Os grandes amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer àquelas pessoas e instituições que, de alguma forma, ou tornaram possível este estudo, ou, então, simplesmente, acrescentaram outros sentidos a esta jornada.

Minha família,

pela compreensão de minha ausência, pelo amor e pelo incentivo a continuar, mesmo nos momentos em que nem eu mesma acreditava que iria conseguir.

Um especial agradecimento ao meu esposo, Flavio Assis Brasil, pelo companheirismo incondicional manifestado pelas horas sem fim em que ficava me esperando no estacionamento da Universidade, para que eu pudesse estudar com tranquilidade e viajar com segurança. Esse apoio e paciência fizeram toda a diferença nessa caminhada, em que a distância entre a UFSM e a cidade onde moro insistia em colocar-se como um grande obstáculo. Foram muitos dias e muitas horas de chimarrão no carro, acompanhado somente de uma boa música para esperar-me sair das aulas. Muitas vezes, saí das aulas preocupada e era recebida com um sorriso acolhedor, um abraço e um beijo carinhoso, sem jamais fazer qualquer comentário negativo ou expressar sinal de cansaço. Tua resposta às minhas preocupações sempre foram: “Eu fiquei bem, estava aqui escutando uma música, tomando um mate”. Sem você e sem esse apoio, eu não conseguiria...

Minha orientadora, professora Leandra Bôer Possa,

que me possibilitou concretizar um projeto particular, orientando-me, acalmando-me. Obrigada pela acolhida e pelo grande apoio.

Minha amiga Patrícia Albuquerque Bragamonte,

que me acompanhou e ajudou nos mais variados momentos desta Dissertação, sempre com palavras de incentivo e coragem.

Aos professores Joacir Costa e Vâlmor Scott,
pela disponibilidade em participar da minha Banca de Qualificação e Defesa desta
pesquisa. As suas contribuições durante a banca de qualificação foram
fundamentais para a continuação deste estudo.

*À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, de forma especial, ao
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional,
a seus professores e secretários pelo modo como fui acolhida.*

*Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE) 4,
pelas leituras e discussões realizadas nos encontros semanais que me
possibilitaram fazer alguns deslocamentos na maneira de olhar para as práticas
escolares, inclusive a minha própria atuação.*

*Enfim, agradeço, de forma muito carinhosa, a todas as pessoas
que acreditaram e incentivaram-me nestes dois anos de estudo.*

RESUMO

VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA: ENTRE ANÁLISE DE PRÁTICAS ESCOLARES E PRODUÇÃO DE SUJEITOS

AUTORA: Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis Brasil
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

Esta Dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2), articulada com os estudos sobre políticas de inclusão desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE), tendo, como tema, a violência na/da escola. Foi o entrelaçamento entre vida profissional e acadêmica que me possibilitou colocar em suspenso algumas representações que habitavam o meu pensar sobre formas de violência no contexto escolar. Inicialmente, a partir registros em um caderno de memórias, fui instigada a sistematizar algumas informações sobre o contexto escolar e o entorno da escola, a fim de confirmar ou não o discurso sobre violência na escola, onde foi realizada a pesquisa. Esse movimento possibilitou a delimitação do meu problema de pesquisa: quais sentidos de violência são produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares? E o objetivo geral: identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais das práticas escolares. Metodologicamente, o trabalho de investigação desenvolveu uma análise dos fragmentos retirados dos livros de atas, nos quais estão registradas as narrativas escolares identificadas como formas de violências que ocorrem na/da escola e que me possibilitaram: a) buscar os sentidos de violência escolar nos registros dos acontecimentos que compõem os documentos escolares; b) identificar recorrências discursivas nos documentos escolares que colaboram para a produção, reprodução e legitimação da violência na e da escola; c) colaborar com um roteiro investigativo para produção de dados por onde se façam escolhas na formulação de políticas públicas e práticas de gestão, acompanhamento e registro do cotidiano escolar inclusivas, justas e democráticas nos sistemas de educação e escolas. No desenvolvimento do trabalho investigativo e para a compreensão sobre a concepção de violência na escola, encontrei estudiosos que vêm se ocupando do tema e retomei os estudos que havia feito para o Projeto de Qualificação, a partir da elaboração de um panorama a respeito do que vem sendo produzido sobre o tema, onde olhei para estudos, pesquisas acadêmicas, programas do Governo Federal e dados estatísticos produzidos no Brasil. Dos materiais, emergiram duas unidades analíticas e conclusivas: a violência na escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social; e a violência da escola como reprodução nos atos pedagógicos de um *a priori* enunciativo sobre os sujeitos e seus contextos. A conclusão e o produto desta investigação foram um roteiro para que escolas/redes/sistemas escolares possam encontrar caminhos para pensar as práticas/produção de um discurso-verdade-naturalizado sobre a violência na escola e sobre a violência da escola, tendo em vista os modos como enunciam os/as estudantes, famílias e comunidades e operando em um contexto escolar, que pode incorrer num modo equivocado de leitura sobre os sujeitos e, por isso, produzir práticas de violência.

Palavras-chave: Violência. Escola. Práticas Escolares.

RESUMEN

VIOLENCIA EN LA/DE LA ESCUELA: ENTRE EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y PRODUCCIÓN DE SUJETOS

AUTORA: Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis Brasil
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

Esta Disertación fue desarrollada en el Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Gestión Educativa, en la línea de investigación de Gestión Pedagógica y Contextos Educativos (LP2), articulada con los estudios sobre políticas de inclusión desarrollados en el Grupo de Estudio e Investigación en Educación Especial y Inclusión (GEPE), teniendo, como tema, la violencia en la/ de la escuela. Fue el entrelazamiento entre la vida profesional y académica que me permitió poner suspendido algunas presentaciones que habitaron mi pensamiento sobre las formas de violencia en el contexto escolar. Inicialmente, a partir de los registros en un cuaderno de memorias, fui instigada a sistematizar algunas informaciones sobre el contexto escolar y el entorno de la escuela, con el fin de confirmar o no el discurso sobre la violencia en la escuela, donde fue que se realizó la investigación. Este movimiento permitió la delimitación de mi problema de investigación: ¿Cuáles sentidos de violencia son producidos, legitimados y reproducidos en las interacciones sociales de las prácticas escolares? Y el objetivo general: identificar los sentidos de violencia que predominan en las interacciones sociales das prácticas escolares. Metodológicamente, el trabajo de investigación desarrolló un análisis de los fragmentos tomados de libros de actas, en los cuales están registradas las narrativas escolares identificadas como formas de violencias que ocurren en la/de la escuela y que me permitieron: a) buscar los sentidos de violencia escolar en los registros de los acontecimientos que componen los documentos escolares; b) identificar recurrencias discursivas en los documentos escolares que contribuyen a la producción, reproducción y legitimación de la violencia en la y de la escuela; c) colaborar con una hoja de ruta de investigación para la producción de datos donde se toman decisiones en la formulación de políticas públicas y prácticas de gestión, seguimiento y registro del día a día escolar inclusivas, justas y democráticas en los sistemas de educación y escuelas. En el desarrollo del trabajo investigativo y para la comprensión sobre la concepción de la violencia en la escuela, lo encontré estudiosos que vienen se ocupando del tema y volví a los estudios que había hecho para el Proyecto de Calificación, a partir de la elaboración de un panorama acerca de lo que se ha producido sobre el tema, donde miré para estudios, investigaciones académicas, programas del Gobierno Federal y datos estadísticos producidos en Brasil. De los materiales, emergió dos unidades analíticas e concluyentes: la violencia en la escuela como efecto de la enunciación de la violencia en su entorno social; y la violencia de la escuela como reproducción en los actos pedagógicos de un enunciado *a priori* sobre los sujetos y sus contextos. La conclusión y el producto de esta investigación fue una hoja de ruta para que las escuelas/redes/sistemas escolares encuentren caminos para pensar las prácticas/producción de un discurso-verdad-naturalizado sobre la violencia en la escuela y sobre la violencia de la escuela, teniendo en vista las formas que los estudiantes, las familias y las comunidades se enuncian y operan en un contexto escolar, lo que se puede incurrir en una lectura errónea y, por tanto, producir prácticas de violencia.

Palabras clave: Violencia. Escuela. Prácticas Escolares.

ABSTRACT

VIOLENCE HAPPENING AT/ORIGINATING FROM SCHOOL: BETWEEN SCHOOL PRACTICE ANALYSIS AND SUBJECT PRODUCTION

AUTHOR: Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis Brasil
ADVISOR: Leandra Bôer Possa

This Dissertation was developed in the Public Policies and Educational Management Postgraduate Program, within the Pedagogical Management and Educational Contexts (LP2) line of research, articulated with studies on inclusion policies developed in the Study and Research Group on Special Education and Inclusion (GEPE), having as its theme violence happening at / originating from school. It was the intertwining between professional and academic life that allowed me to defer some representations that occupied my thinking concerning forms of violence in the school context. Initially, starting from records in a memoir, I was encouraged to systematize some information about the school context and the school setting, to confirm or not the discourse on the violence happening at school where the research was carried out. This movement made it possible to narrow my research problem: which meanings of violence are produced, legitimized, and reproduced in the social interactions of school practices? And the general objective: to identify the meanings of violence that predominate in the social interactions of school practices. Methodologically, the research work allowed me to develop an analysis of the fragments taken from the minute books, in which the school narratives are identified as forms of violence that happen at / originate from school and that enabled me: a) to seek the meanings of school violence in the event records that makeup school documents; b) to identify discursive recurrences in school documents that contribute to the production, reproduction, and legitimization of violence happening at / originating from school; c) to collaborate with an investigative guide for data production through which choices are made for the formulation of public policies, management practices, and inclusive, fair, and democratic school life monitoring and recording in education systems and schools. During the development of investigative work, and to understand the concept of violence at school, I researched scholars who have been working on the topic and resumed the studies I had done for the Qualification Project, from the elaboration of an overview about what is being produced on the topic, where I looked at studies, academic research, Federal Government programs and statistical data produced in Brazil. From the studies, two analytical and conclusive units emerged: violence happening at school as an effect of the enunciation of violence in its social environment; and violence originating from school as a reproduction in the pedagogical acts of a preceding statement about the subjects and their contexts. The conclusion and product of this investigation were a roadmap for schools/networks/school systems to find ways of thinking about the practices/production of a naturalized-truth-discourse about violence happening at school and violence originating from school, given how students, families, and communities are perceived and operating in a school context, which may incur a wrong way of reading about the subjects and, therefore, produce violent practices.

Keywords: Violence. School. School Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultado e metas da escola no IDEB - anos iniciais	38
Figura 2 - Resultado e metas da escola no IDEB - anos finais	39
Figura 3 - Imagem panorâmica dos bairros atendidos pela escola	47
Figura 4 - Síntese da proposta do roteiro investigativo	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na Escola	36
Gráfico 2 - Rendimento dos alunos da escola.....	38
Gráfico 3 - Resultados da Prova ANA da escola – 2017.....	39
Gráfico 4 - Rendimento familiar.....	45
Gráfico 5 - Estudantes que recebem o benefício do Programa Bolsa Família.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos da pesquisa	34
Quadro 2 - Informações nos jornais locais envolvendo os bairros adjacentes à escola.....	50
Quadro 3 - Informações de órgãos públicos envolvendo alunos/as da escola.....	51
Quadro 4 - Alguns fragmentos retirados dos Livros de Atas	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos por níveis/modalidades de ensino em 2018.....	36
Tabela 2 - Tempo que as famílias dos estudantes residem nos bairros	40
Tabela 3 - Composição do núcleo familiar	41
Tabela 4 - Grau de instrução do pai e da mãe	43
Tabela 5 - Profissões do pai e da mãe dos alunos.....	44
Tabela 6 - Livros de Atas da Escola.....	55
Tabela 7 - Número de fragmentos retirados dos Livros de Atas por período de gestão das equipes diretivas da escola.....	61
Tabela 8 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola	66
Tabela 9 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola	67
Tabela 10 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBEM	Centro Estadual De Bem-Estar Do Menor
CLIO	Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
GEPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Interamericanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 DOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	30
1.1 A CONSTITUIÇÃO DA VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA COMO UM TEMA DE PESQUISA.....	31
1.2 O CENÁRIO DE PESQUISA: A ESCOLA E O SEU ENTORNO	34
1.2.1 Do contexto da escola: entre os documentos escolares e os dados produzidos para reformulação do PPP escolar em 2019	35
1.2.2 Do entorno da escola.....	46
1.3 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS CAMINHOS SEM FIM DOS LIVROS DE ATAS.....	52
2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	63
2.1 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO E PESQUISA NO BRASIL	64
2.2 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM CAMPO DE TENSÕES CONCEITUAIS.....	71
3 ENTRE A VIOLÊNCIA NA E DA ESCOLA: CONSTRUÇÕES ANALÍTICAS ..	79
3.1 “É UM PROBLEMA QUE FOGE AO NOSSO ALCANCE”: EFEITO DA ENUNCIÇÃO DA VIOLÊNCIA NO SEU ENTORNO SOCIAL	79
3.2 “NÃO QUER NADA COM NADA”: UM <i>A PRIORI</i> ENUNCIATIVO SOBRE OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE CONCLUIR E CONTRIBUIR COM UM PRODUTO EDUCATIVO	94
4.1 ROTEIRO INVESTIGATIVO COMO FERRAMENTA PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA	98
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A - QUADRO DOS FRAGMENTOS QUE CONSTITUIRAM AS UNIDADES ANALÍTICAS	111
APÊNDICE B - QUADRO COM OS FRAGMENTOS RETIRADOS DOS MATERIAIS	115
APÊNDICE C - LIVRETO DO ROTEIRO INVESTIGATIVO	124

APRESENTAÇÃO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A escolha dessa epígrafe para apresentar este trabalho de investigação não foi aleatória, pois, a construção desta Dissertação deu-se no entrelaçamento entre as minhas experiências na escola e os estudos do Mestrado, a partir do momento em que fui instigada a parar para pensar, para olhar, para escutar e sentir; parar para pensar, olhar, escutar e sentir mais devagar as questões que envolviam os comportamentos identificados por mim como formas de violência na escola.

Neste sentido, comecei a escrever minhas experiências através de cenas escolares que, naturalmente, eram interpretadas como formas de violências no contexto escolar e que foram registradas em um Caderno de Memórias. Essa forma de registro de sensações, sentimentos, observações, falas, informações, vivências, criadas a partir das minhas experiências como supervisora escolar, produziram um gesto de interrupção naquilo que eu havia constituído como verdade e serviram como um exercício prévio, como um modo de começar a pensar e a problematizar o tema violência na/da escola.

Assim, posso afirmar que foi a partir desses “achados” que o meu problema de pesquisa foi sendo construído, sendo sintetizado na seguinte pergunta: quais sentidos de violência são produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares? Dessa pergunta de pesquisa, o meu objetivo foi identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais das práticas escolares.

Para desenvolver essa questão da pesquisa, organizei esta Dissertação em quatro capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado “DOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI”, subdivide-se em três seções que se articulam entre si e expõe como o estudo foi pensado e organizado, mostrando os caminhos que foram percorridos através do exercício da produção de sentidos às minhas experiências. Para isso, sistematizo alguns dados sobre a escola e o seu entorno para confirmar ou não o discurso sobre

violência na escola, tomando, como ponto de partida, a construção de um cenário da escola – sobre o que se diz das pessoas e sujeitos dessa comunidade, sobre como se produzem discursos e ao mesmo tempo em que dados se baseiam esses discursos. Apresento também o problema e os objetivos desta investigação e descrevo os materiais de análise, bem como a forma como eles foram escolhidos e os sentidos que lhes foram atribuídos.

No segundo capítulo, denominado “VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES”, discorro sobre algumas concepções de violência na escola, a partir de diferentes perspectivas, na busca de ampliar os meus conhecimentos e as relações que venho estabelecendo, por meio de uma análise dos significados e das conceituações de pesquisadores e estudiosos que vêm se ocupando do tema, levando em conta impasses e desafios que se enfrentam na delimitação desse fenômeno.

No terceiro capítulo, cujo título é “ENTRE A VIOLÊNCIA NA E DA ESCOLA: CONSTRUÇÕES ANALÍTICAS”, abordo a discussão das unidades analíticas produzidas a partir do contato com os materiais elencados para esta pesquisa: a) a violência na escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social; b) a violência da escola como reprodução nos atos pedagógicos de um *a priori* enunciativo sobre os sujeitos e seus contextos. Percebo como determinadas formas de violência - que vem sendo tecida por discursos que se disseminam sobre as famílias dos estudantes e o contexto social em que a escola está inserida – passam a comporem-se como realidade, a partir de um modo de dizer dela, estando diretamente relacionada à emergência da violência **na** escola como uma categoria de enunciação e também **da** escola através da reprodução das enunciações em atos pedagógicos e nos modos de operar/atuar nos espaços de ensino e de aprendizagem - sejam a sala de aula, os corredores, o refeitório, o pátio e em todas as interações que acontecem nesse espaço institucional.

No quarto e último capítulo – “CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE CONCLUIR E CONTRIBUIR COM UM PRODUTO EDUCATIVO” –, retomo algumas conclusões já feitas nos capítulos anteriores com a finalidade de fazer “amarrações” e dar algumas respostas para a questão de pesquisa que propus investigar, percorrendo sobre as possíveis contribuições deste estudo, a partir da apresentação do produto desta investigação: um roteiro para que escolas/redes/sistemas escolares possam encontrar caminhos para pensar as práticas/produção de um discurso-verdade-naturalizado sobre a violência na escola e sobre a violência da escola, tendo em vista

os modos como enunciam os/as estudantes, famílias e comunidades, que podem incorrer em um modo equivocado de leitura sobre os sujeitos e, por isso, produzir práticas de violência.

1 DOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico (FOUCAULT, 2004, p. 06).

Eis que me deparo com a árdua tarefa de começar! Começar é sempre muito difícil e começar a escrita de um texto acadêmico torna-se ainda mais difícil, pois é preciso atender a um rigor metodológico que eu – como professora e supervisora da educação básica – não estava muito acostumada. Expresso isso porque a escrita e a produção textual sobre as experiências que temos nas escolas nem sempre são consideradas como trabalhos de pesquisa válidos no espaço acadêmico e de produção do conhecimento.

Por isso, realizar um Mestrado Profissional tem sido uma oportunidade de colocar o processo científico no meu fazer como professora, que ao mesmo tempo movimentava as experiências de ser professora num processo de produção acadêmica. Em outros termos, a pesquisa das práticas escolares criaram a possibilidade de, pela experiência, produzir conhecimento desse lugar e dos sujeitos que habitam a escola. Essa possibilidade concorreu para a minha disposição em iniciar a escrita desta Dissertação.

Uma escrita difícil! Um ato de escrever que, confesso, tentei adiar. Nesse adiamento, foram emergindo medos, conflitos, possibilidades, frustrações, curiosidades que me levaram a uma tempestade de sensações e ideias que fizeram o tempo passar. E o tempo que passa no relógio é outro, e um começo foi necessário (LOCKMANN, 2010).

Adentrar nesse campo da escrita acadêmica foi uma tarefa densa, que exigiu renúncias e, ao mesmo tempo, possibilidades de me produzir como pessoa e profissional em outros lugares. Também me mobilizou a “[...] problematizar noções tradicionais [...] e os significados [que] constituem minha convicção como educadora” (BUJES, 2007, p. 17).

Por isso, no decorrer do texto que segue, destaco alguns acontecimentos que se constituíram na pesquisa que apresento. Uma pesquisa que, de alguma forma, foi sendo delineada e construída; que foi sendo implicada no momento que comecei a buscar elementos em minha vida e no entorno profissional que configuraram dados

de análise e derivando desta a constituição do meu tema de pesquisa: **a violência na/da escola**¹.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA COMO UM TEMA DE PESQUISA

Ingressei no serviço público como Supervisora Educacional, em 2014, sendo lotada em uma Escola do Campo. Essa escola é um Polo Educacional, tendo em vista que atende predominantemente uma população do campo. Lá, minha experiência profissional foi atravessada por situações que envolviam a constante mudança das famílias de localidade, tanto no período de férias dos pais quanto na busca de novas oportunidades de trabalho na região. A itinerância desses alunos gerava uma grande preocupação na escola em relação à frequência deles, pois, se a instituição tivesse um número muito reduzido de discentes, ela poderia ter suas atividades encerradas e os estudantes e os docentes remanejados para outro Polo Educacional - como já aconteceu com duas instituições.

Em 2017, após a minha segunda gestação, solicitei a troca de escola, saindo do Polo – com menos de 100 alunos, com poucos funcionários e discentes itinerantes – para uma escola da periferia, com quase 400 alunos, um quadro de quase 50 funcionários e com funcionamento em três turnos. A ampliação de sujeitos convivendo num espaço escolar, com maiores dimensões, acarretou novas demandas de atuação profissional.

Como refere a epígrafe deste capítulo, existia um desejo de me encontrar de imediato com esse novo lugar que eu passava a habitar; reconhecer nele o que havia de singular. No entanto, foi pelos modos de dizer da escola e de seus sujeitos discentes - um discurso atravessado pelo terrível e pelo maléfico - que fui, primeiramente, atravessada.

Discursos como “aqui os alunos são violentos”, “a comunidade não se interessa pela escola”, “têm alunos que a gente não se mete aqui”, foram me fazendo perceber a necessidade de outras ações pedagógicas voltadas para a convivência no ambiente

¹ A utilização da expressão “na/da escola” constitui-se como uma possibilidade estratégica, que irei utilizar ao longo desta dissertação. Utilizarei para pensar não em polos opostos de uma violência na sociedade/na escola ou da violência que acontece a partir da atuação da escola. Essa expressão será utilizada para pensar a violência como estrutural à sociedade, as instituições e aos sujeitos, sendo ela as relações, um entre-lugar de práticas discursivas e não discursivas da e sobre a violência em contextos escolares, nas e das escolas.

escolar, principalmente, às questões que envolviam alguns tipos de comportamentos que eram interpretados como violência no contexto dessa escola², tais como: “[...] agressões verbais, físicas e simbólicas [...] ameaças [...] furtos [...] e violência contra o patrimônio” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 29).

Por algum tempo e participando de várias reuniões para tratar sobre os comportamentos violentos dos estudantes, de alguma forma, fui capturada pelo mesmo discurso, naturalizando a violência como algo inerente daqueles estudantes e daquela comunidade em que a escola estava inserida. Expresso em outros termos, a minha imersão na escola e no modo como se fala sobre ela e os estudantes foram capturando o meu modo de ver/sentir/falar as situações e os diversos tipos de comportamentos, no contexto escolar, naturalizando-os como formas de violência na escola. Isso ficou cada vez mais evidente em mim, principalmente, quando eu passei a relatar fatos que eu identificava como formas de violência, centralizando nos alunos e em suas famílias a “fonte” de tais comportamentos.

Neste sentido, a minha participação, com frequência, em reuniões em que se relata algum tipo de agressão envolvendo estudantes, professores, funcionários ou famílias³ levou-me a perceber a ansiedade, a desmotivação, o medo e até afastamento de alguns estudantes e professores através de transferências, evasão, infrequência, laudos médicos, solicitação de pais para a troca de turma e/ou turno, pedidos de encaminhamentos para psicólogos.

Ao participar dos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE) e da disciplina Processos Investigativos em Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, como aluna especial, comecei a fazer alguns deslocamentos na maneira de olhar para essas situações e a questionar algumas práticas escolares, inclusive a minha própria atuação, passando a perguntar-me sobre como a escola – que deveria ser um lugar de alegria, troca e aprendizagem – pode tornar-se um local tão hostil, onde o medo, a intimidação, a coerção tornam-se formas de resolver os conflitos.

² É importante registrar que a interpretação de agressões verbais, físicas, simbólicas, furto, depredação do patrimônio escolar – entre outras – como manifestação de violência na escola vem sendo discutida em diversas produções, dentre as quais se destacam as pesquisas acadêmicas (SPOSITO, 2001), institucionais (QEDU, 2017) e internacionais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

³ Desde que comecei a atuar nesta escola, em junho de 2017, participei de mais de 100 reuniões que envolviam relatos identificados como violência. Porém, muitas delas não foram registradas. Consegui fazer um levantamento devido as minhas anotações diárias das atividades desenvolvidas.

Em um dos encontros com minha orientadora, pude perceber que não bastava somente eu olhar para essas práticas como algo exterior a mim, mas era “[...] indispensável para continuar a olhar e a refletir” (FOUCAULT, 2014, p. 13) que esse fosse um investimento carregado do desejo em ultrapassar meu próprio pensamento para liberar-me “[...] daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 2014, p. 14). Ou seja, colocar em suspenso algumas representações que habitam o meu pensar sobre as questões referentes ao modo como vêm sendo produzidos comportamentos identificados como formas de violência, no contexto escolar. Foi na esteira dessas discussões que a **violência na/da escola**⁴ passou a constituir-se como meu tema de pesquisa, tendo em vista que:

Pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo [...] significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma nova prática. Melhor? Não o sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que fazemos dela (FISCHER, 2007, p. 66-67).

Neste sentido, a reescrita de nós mesmos para o estabelecimento de outras práticas levou-me à pesquisa em que implica em reescrever o meu lugar de supervisora educacional no espaço escolar que habito, da mesma forma que posso intervir para pensar com os sujeitos desse espaço a história que fazemos e podemos fazer nessa instituição. Por isso, meu problema de pesquisa delinea-se da seguinte maneira: **quais sentidos de violência são produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares?**

Essa teia de relações – o entrelaçamento entre a minha atuação profissional e as questões que emergem no contexto escolar sobre a violência na/da escola – levam-me aos seguintes objetivos, os quais apresento no quadro que segue:

⁴ Ampliando a nota 1 (um): é importante afirmar que a violência na/da escola não é entendida como a expressão de um comportamento antissocial dos alunos ou atos de incivildade, como se essa violência estivesse nos sujeitos, mas é compreendida a partir das relações que são estabelecidas consigo mesmo, entre os pares e com as figuras de autoridade.

Quadro 1 - Objetivos da pesquisa

<p>Objetivo Geral: Identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais das práticas escolares.</p>
<p>Objetivos Específicos: a) buscar os sentidos de violência escolar nos registros dos acontecimentos que compõem os documentos escolares; b) identificar recorrências discursivas nos documentos escolares que colaboram para a produção, reprodução e legitimação da violência na e da escola; c) colaborar com um roteiro investigativo para produção de dados por onde se façam escolhas na formulação de políticas públicas e práticas de gestão, acompanhamento e registro do cotidiano escolar inclusivas, justas e democráticas nos sistemas de educação e escolas.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Sem pensar sobre essas questões de pesquisa não consigo vislumbrar as possibilidades de novas práticas escolares baseadas no ensino e na aprendizagem de todos. No momento que se pede inovação, transformação e eficiência da escola, vejo a necessidade de pensar sobre os nossos modos de falar e atuar sobre a violência na escola ou dos sujeitos que nela habitam; sobre como a escola legitima e reproduz certas formas de violência que acontecem no contexto estrutural de uma sociedade em que a escola, como instituição dela, não está isenta.

1.2 O CENÁRIO DE PESQUISA: A ESCOLA E O SEU ENTORNO

Para compor o cenário de pesquisa, verifiquei no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar dados mais específicos da escola, tais como: características sociais, culturais e econômicas dos alunos e familiares; mapeamento do número de alunos por bairro; relação número de alunos por ano; taxas de aprovação, reprovação, evasão, transferência, distorção idade-série; resultados de alfabetização, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); desenvolvimento de programas federais (Mais Alfabetização, Novo Mais Educação) e ofertas de atividades extraclasse (banda, danças tradicionalistas, *ballet*), dentre outros.

Ao buscar essas informações, identifiquei que não existiam dados que pudessem orientar-me sobre as características desse contexto. Percebi que esse silenciamento no PPP e no Regimento Escolar eram um importante indício sobre como vem se configurando a gestão dessa escola e suas práticas escolares.

Neste sentido, investi na coleta de informações através de um questionário sociocultural – criado como parte do meu fazer profissional, já que atuo como supervisora escolar. O questionário foi produzido para a atualização do PPP da escola e não para a pesquisa, mas seus resultados foram utilizados para a investigação.

Os resultados do questionário que foram produzidos para coletar dados da comunidade com o objetivo de reformulação do PPP da escola, ao serem empregados no desenvolvimento dessa pesquisa, provocaram-me a buscar outras informações: uma busca em diferentes *sites*, órgãos públicos e privados construindo um arcabouço de informações que pudessem ajudar a pensar no contexto dessa escola. Além disso, outro importante movimento foi a consulta nos *sites* do Ministério da Educação (MEC) para compilar os resultados das provas de larga escala e do Censo que, associados nos múltiplos anos que são realizados, poderiam oferecer informações relevantes.

Para iniciar a pesquisa e para descrever um contexto da escola, movimentei-me para também na busca de informações sobre a localidade da escola, investindo na produção de dados que informassem sobre a comunidade escolar e sua localidade. Busquei informações sobre os bairros nos jornais locais, nos órgãos públicos e em *sites* para conhecer um pouco mais sobre a infraestrutura e os serviços urbanos.

No texto que segue, apresento alguns elementos que se destacaram ao reunir as informações sobre as famílias dos alunos e também sobre a localidade onde a escola está inserida, constituindo um cenário econômico, social, cultural e pedagógico. São essas informações que passo a descrever nas próximas subseções, intituladas “Do contexto da escola: entre os documentos escolares e os dados produzidos para a reformulação do PPP escolar” e “Do entorno da escola”.

1.2.1 Do contexto da escola: entre os documentos escolares e os dados produzidos para reformulação do PPP escolar

O cenário da pesquisa é uma escola situada na periferia, em um município de médio porte populacional do Estado do Rio Grande do Sul, que foi fundada na década de 1980 e reinaugurada no endereço atual em meados da década de 1990. Ela oferece turmas de educação infantil e ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo mais de 400 alunos, em três turnos, com quase 40 professores e 20 funcionários.

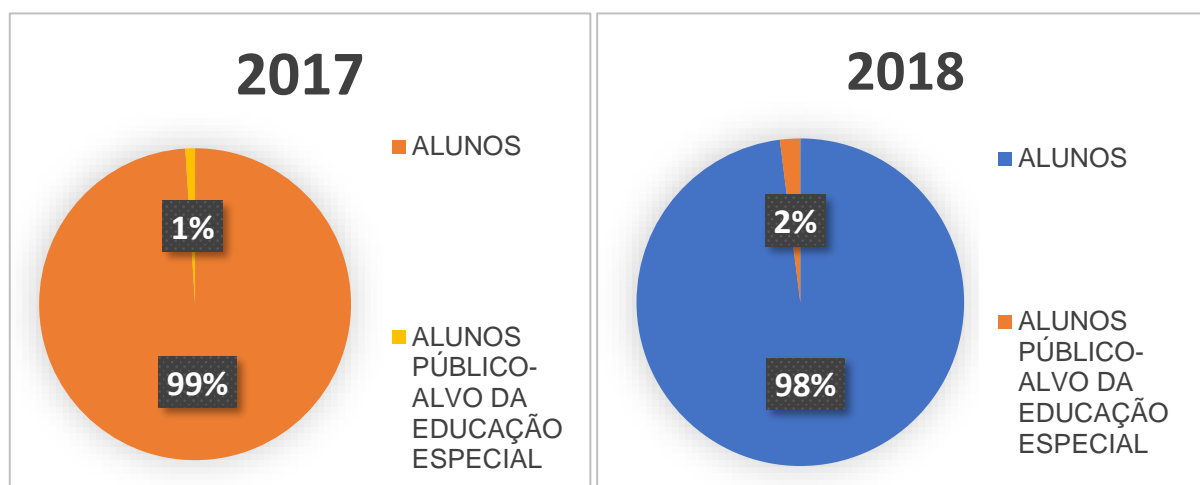
Tabela 1 - Número de alunos por níveis/modalidades de ensino em 2018

Nível/Modalidade		2017	2018
Educação Infantil	Pré-Escola	20	45
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	206	205
	Anos Finais	119	128
Educação de Jovens e Adultos	Etapas I, II, III, IV	37	31
	Etapas V e VI	33	43
Total		415	452

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Dentre esse número de alunos, como a escola possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado e uma profissional concursada nessa função, destaco, conforme os dados do Censo, o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na instituição. Os dados do Censo mostram que apenas 1% dos discentes fizeram parte desse perfil em 2017 e 2%, em 2018.

Gráfico 1 - Porcentagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na Escola



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a).

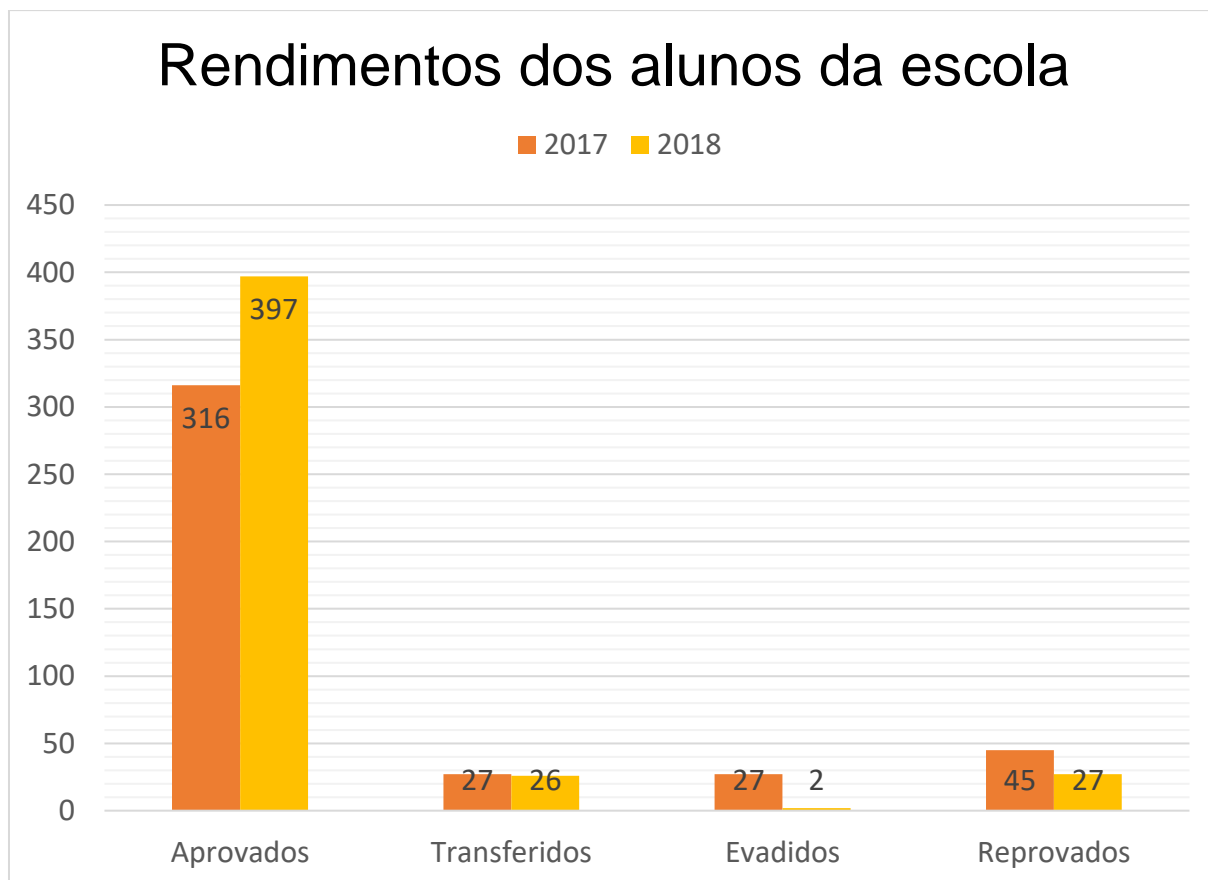
Para dar conta do atendimento de todos os alunos, a escola possui um espaço físico composto de: um prédio principal que possui dois andares, abrigando 10 salas de aula; uma sala de biblioteca; uma sala de secretaria; uma sala de direção e de equipe pedagógica; uma sala de convivência para professores e funcionário; uma sala

de Atendimento Educacional Especializado; uma sala de Laboratório de Ciências; uma sala para as aulas do Projeto Novo Mais Educação. Além disso, dispõe de três banheiros, sendo dois para os alunos - feminino no primeiro andar e o masculino no segundo andar - e um para professores e funcionários. Cada banheiro possui três pias e três vasos sanitários. Não há banheiros adaptados para a educação infantil ou para pessoas com necessidades especiais.

Na parte externa em anexo ao prédio principal, há uma área coberta com quadra poliesportiva e refeitório. Esse espaço físico é cercado por muros altos com duas entradas, o que inviabiliza visualizar, de imediato, o nome da instituição. Apesar de oferecer turmas de educação infantil, não possui pracinha ou parque, nem espaços verdes e com areia.

Quanto aos dados relativos ao rendimento escolar, é possível afirmar que há um elevado índice de alunos aprovados e, também, uma diminuição significativa na reprovação, mesmo que, com frequência, os professores apontem para a grande dificuldade dos estudantes e sua defasagem de conhecimento em determinadas áreas. Um aspecto importante é a melhoria significativa em relação ao índice de evasão escolar entre os anos de 2017 e 2018.

Gráfico 2 - Rendimento dos alunos da escola



Fonte: Dados da Secretaria da Escola (2019).

Quanto aos índices nas avaliações de larga escala, observo que algumas metas estão sendo alcançadas nos anos iniciais, porém, nos anos finais, a Escola ainda não alcançou nenhuma das metas estabelecidas, conforme mostram as figuras na sequência:

Figura 1 - Resultado e metas da escola no IDEB - anos iniciais

Ideb Observado							Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3.5	4.1	4.1	5.5	4.5	5.0		3.7	4.1	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

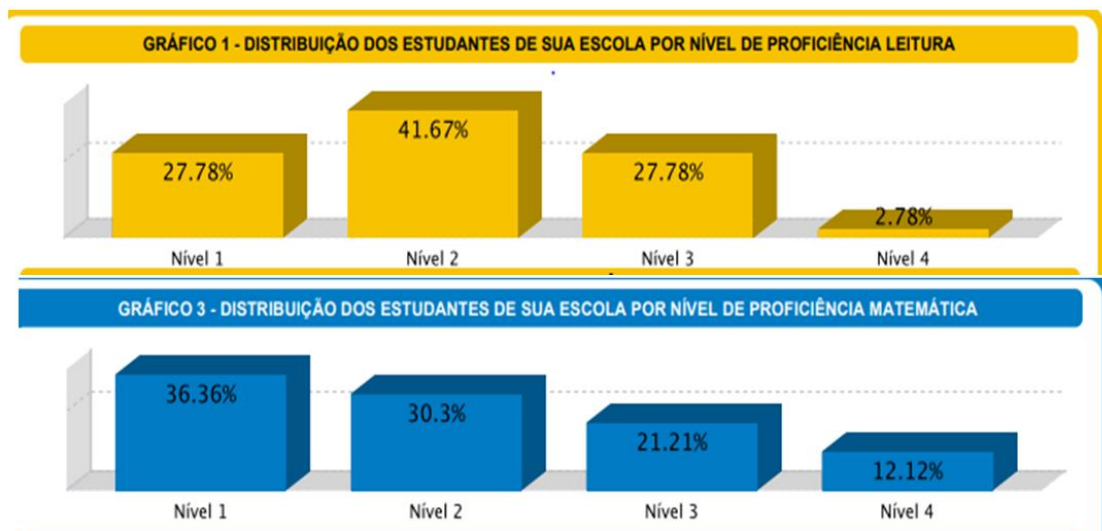
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020b).

Figura 2 - Resultado e metas da escola no IDEB - anos finais

Ideb Observado							Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.4	3.3	3.4	3.4	3.9	3.9	*	4.4	4.6	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020b).

Neste sentido, podemos perceber que, apesar da diminuição dos índices de reprovação escolar, essa melhoria ainda não refletiu nas provas de larga escala, tais como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Gráfico 3 - Resultados da Prova ANA da escola – 2017⁵

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir do documento escolar que registra a análise de dados dos questionários, foi possível identificar que, no ano de 2019, estavam matriculados 311 alunos no turno diurno e que 56 desses alunos eram irmãos. Neste sentido, foram entregues 255 questionários para as famílias, retornando 187 registros, ou seja, 73%. Foi orientado às famílias sobre a importância desses dados para a construção do PPP da escola e para pesquisas e planejamentos em que poderiam auxiliar na busca pela

⁵ Esses dados ainda não foram divulgados no site oficial. A escola recebeu um e-mail com um link para acessar seus resultados.

oferta ofertar de uma educação de qualidade voltada às necessidades da comunidade em que está inserida.

Várias informações sobre o perfil dos estudantes foram coletadas, tais como: tempo de residência dos alunos nos bairros; composição do núcleo familiar; com quem o aluno reside; graus de instrução dos responsáveis; profissão e rendimento familiar; alunos que recebem Bolsa Família; participação dos alunos em atividades extraclasse; dentre outras.

Esses dados coletados para contexto e planejamento escolar possibilitam orientar as práticas da escola, reconhecendo o perfil dos estudantes e da comunidade e, com isso, auxiliando para a formulação de planos orientadores de ação da escola no contexto social e formativo.

No âmbito desta pesquisa, algumas informações desse questionário foram utilizadas para ajudar a pensar sobre as bases legítimas ou não em que os discursos sobre violência escolar são produzidos e reproduzidos no contexto da escola.

Um primeiro aspecto a ser considerado foi o tempo de residência dos estudantes nos bairros que circundam a escola e que formam essa comunidade escolar. Verificamos que há uma quantidade significativa de famílias que residem entre menos de um ano a cinco anos nos bairros, o que vem produzindo uma mudança no perfil da comunidade escolar.

Tabela 2 - Tempo que as famílias dos estudantes residem nos bairros

Bairro	Porcentagem
Menos de 1 ano	6%
De 1 ano a 5 anos	39%
De 6 anos a 10 anos	33%
De 11 anos a 15 anos	12%
De 16 anos a 20 anos	0,8%
De 21 anos a 30 anos	8%
Mais de 30 anos	1,2%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Dados anteriores apontavam que a maioria dos alunos era de famílias que já haviam estudado na escola e, portanto, já conheciam os professores e funcionários. Atualmente, percebemos que 45% dos estudantes são de famílias que vivem a cinco anos ou menos nos bairros, o que tem correlação com a ampliação de políticas e projetos de moradia, principalmente, em função do Programa Minha Casa Minha Vida, que originou outros bairros, ampliando a região com as casas populares para pessoas de baixa renda.

Esse dado mostra que a população desses bairros, que abrigam a escola ou que a escola abrigou em função da ampliação de moradia, está começando a construir relações de pertencimento comunitário. O tempo de moradia dentro de uma comunidade, à medida em que vai aumentando, gera mecanismos e regras a serem compartilhados e ritualizados, compondo um código de obrigações e reciprocidades a ser cumprido, como condição de reconhecimento e legitimidade (LIMA; SOUSA; 2013).

O que observamos é que a escola, dentro de suas limitações, pode constituir-se como um lugar de referência para a construção das relações de pertencimento, promovendo algumas iniciativas e aproximações alternativas pensadas e pactuadas a partir da perspectiva da própria comunidade e da territorialidade, ao invés de ficar permanentemente fazendo críticas em relação ao comportamento e ao modo como vivem as famílias no contexto dos bairros. A escola tem uma função importante na comunidade, pois a experiência escolar – onde é possível o contato com o conhecimento, com os saberes e disciplinas – propicia novas formas de subjetivação.

Quanto à composição do núcleo familiar dos estudantes, percebemos uma porcentagem relevante em relação à família nuclear. Também é possível identificar que há uma parcela significativa de estudantes que pertencem a um núcleo familiar tradicional ou convencional.

Tabela 3 - Composição do núcleo familiar

(continua)	
Núcleo Familiar	Porcentagem
Pai, mãe e filho(s)/filha(s)	45%
Mãe e filho(s)/filha(s)	29%
Pai e filho(s)/filha(s)	3%
Avós e neto(s)/neta(s)	4%

Tabela 3 - Composição do núcleo familiar

	(continua)
Mãe, padrasto e filho(s)/filha(s)	12%
Pai, madrasta e filho(s)/filha(s)	7%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O que chama atenção nos dados apresentados na tabela 3 (três) é o número significativo de 29% de famílias em que a figura responsável é a mulher, a mãe. A atenção para esse fator não é de forma alguma para contrastar com uma racionalidade patriarcal achando que isso é ruim ou bom, mas para apontar outro perfil de núcleo familiar importante a ser discutido pela escola. Com isso, é importante considerar que a escola não pode cometer a violência de relacionar negativamente a chefia feminina da família com a pobreza,

[...] como se o crescimento desses domicílios fosse símbolo de quebra dos valores familiares e da desorganização familiar; portanto, de uma situação de retrocesso no ciclo ideal de desenvolvimento da família.[...] A visão negativa das unidades domésticas chefiadas por mulheres é em parte conceitual, devido a nossa ênfase eurocêntrica na família nuclear como a norma e a encarnação da modernidade e do progresso [...]. Esta visão patológica das unidades domésticas chefiadas por mulheres contribui para a crença de que estas geram pobreza; em lugar de vê-las como um resultado dela, e um resultado, por acréscimo, em que as políticas neoliberais têm desempenhado um papel destacado (SAFA, 1999, apud MACEDO, 2008, p. 397).

Essa ressalva torna-se importante, ainda, porque grande parte da violência em nossa sociedade tem relação com as questões de gênero como produtoras de desigualdade, pois

[...] as mulheres efetivamente estão em situação de desvantagem em relação aos homens, tanto no que se refere ao usufruto de direitos quanto à carga de trabalho e ao nível de remuneração. Têm desvantagens ainda em relação à possibilidade de mobilidade socioeconômica, já que enfrentam barreiras culturais, legais, obstáculos no mercado de trabalho, entre outras limitações (MACEDO, 2008, p. 397).

O pressuposto do elemento da instrução dos chefes de família também é um elemento de contraste interessante para tratar das leituras sobre os comportamentos escolares. Destaco dos dados que o grau de instrução dos pais dos alunos dessa

escola, em que 80% têm igual instrução ou maior que o Ensino Fundamental completo.

Tabela 4 - Grau de instrução do pai e da mãe

Escolaridade	Porcentagem
Ens. Fund. Inc.	17%
Ens. Fund. Com.	31%
Ens. Med. Inc.	7%
Ens. Med. Com.	37%
Ens. Tec.	0,3%
Ens. Tec. Curso Normal Inc.	0,3%
Ens. Tec. Curso Normal Com.	0,3%
Ens. Sup. Inc.	1,1%
Ens. Sup. Com.	3%
Não respondeu	3%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O que constatamos nos estudos sobre a escola e evasão escolar é que, em grande parte deles, a escolaridade dos membros das famílias é eleita como um fator de impacto e gerador da violência já que o ambiente familiar seria propício para a desvalorização e o não acompanhamento da família na trajetória escolar dos filhos, como podemos observar na passagem a seguir:

Uma ampla parcela da população que, no passado, não frequentava a escola pública, passou a frequentá-la sem que o sistema educacional tenha se reorganizado para receber essa clientela de perfil diferente – majoritariamente formada por crianças de baixa renda, pertencentes a famílias de baixa escolaridade, com maior dificuldade de acompanhar a vida escolar dos filhos e, em muitos casos, com condições precárias de subsistência (RIBAS, 2010, s./p.).

Esse argumento, no contexto dessa escola em estudo, mostra que o grau de instrução da família tem pouco impacto, já que a maioria dos pais é alfabetizada – 31% cumpriram o ensino fundamental completo e 44%, o ensino médio.

Quanto à profissão e ao rendimento familiar, identificamos que há um contingente significativo de pais cuja renda está vinculada a serviços autônomos e, também, que há mães que não trabalham fora de casa.

Tabela 5 - Profissões do pai e da mãe dos alunos

Situação Profissional do pai	Porcentagem	Situação Profissional da mãe	Porcentagem
Construção Civil	27%	Do lar	40%
Comerciário	21%	Doméstica	10%
Indústria	21%	Diarista	4%
Trabalhador Rural	17%	Autônoma	16%
Servidor Público	4%	Comerciária	21%
Autônomo/Empresário	10%	Construção Civil	2,5%
		Saúde	1,6%
		Servidora Pública	0,9%
Total	100%	Total	100%

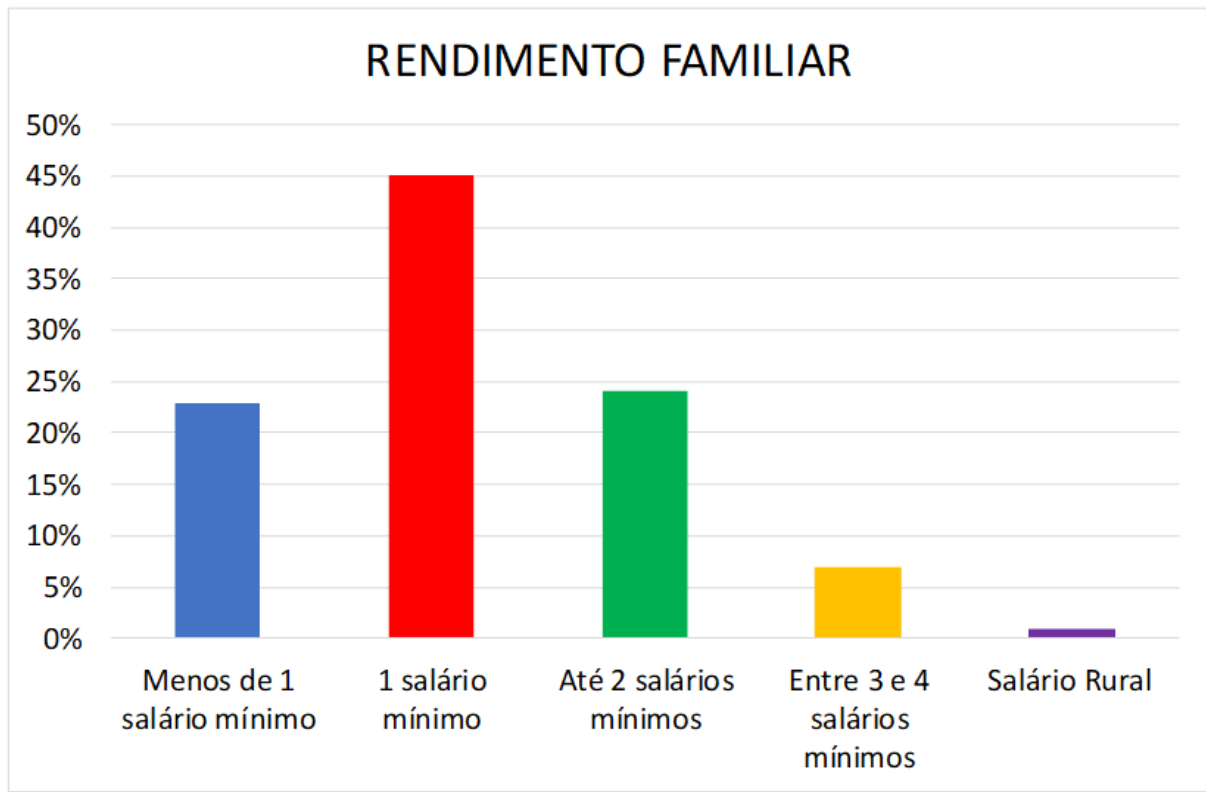
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Parece que a divisão do trabalho entre pais e mães ou homens e mulheres é bem característico das sociedades patriarcais, em que a mulher está nas profissões do cuidado, da higiene, do espaço privado sendo 54% das mães envolvidas com trabalho dentro da casa, enquanto que os pais, em sua totalidade, realizam seu trabalho no espaço público. Expresso em outros termos, aos pais (homens) o espaço da rua, da sociedade e do político; o mundo comum em que se reúnem pessoas num mesmo tempo. Para a mãe (mulher), o espaço da privação, da privação da política, da ausência dos outros, ausência da vida e das relações que podem ser vividas com os outros, ou seja, privação das relações objetivas possíveis no mundo comum (ARENDDT, 2010).

A discussão anterior não é o foco desta investigação, mas gostaria de salientar que é sobre a responsabilidade, na maioria das vezes das mães, que estão privadas das relações objetivas no mundo comum, que as crianças, os alunos, estão sob reponsabilidade mais imediata. É com as mães que os professores e equipe pedagógica mais conversam sobre os filhos/alunos.

Quanto ao rendimento familiar, ou seja, daquilo que se dispõe de dinheiro para o financiamento e subsistência da família, o gráfico 3 (três) aponta para um rendimento baixo, entre menos de um salário mínimo até um salário mínimo e, ademais, o salário rural que não eleva muito as possibilidades de renda.

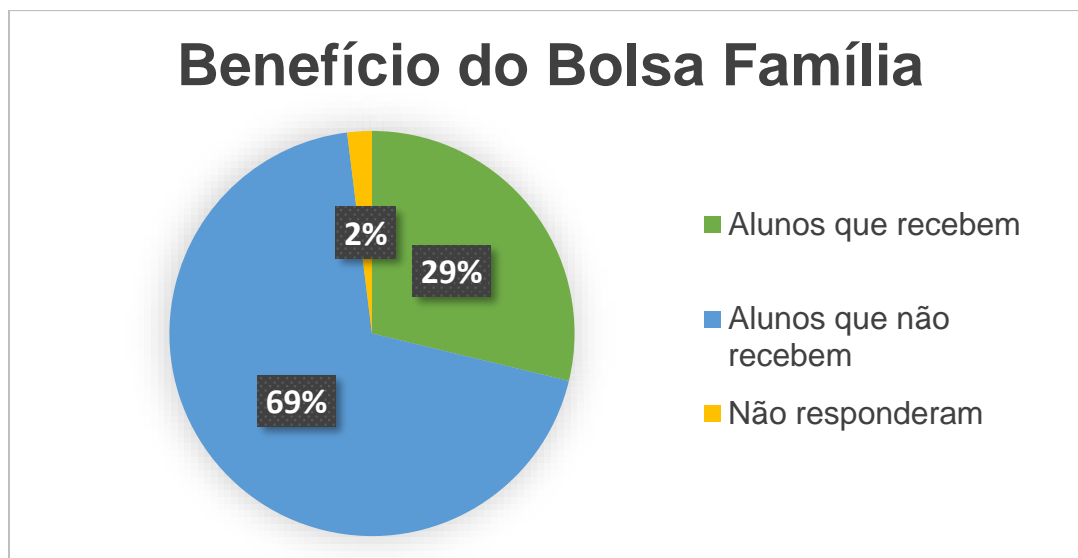
Gráfico 4 - Rendimento familiar



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O que chama atenção em relação a esses dados de rendimento familiar é que, mesmo que as famílias tenham uma renda considerada baixa, o número de estudantes que recebem o benefício do Bolsa Família é pequeno, como mostra o gráfico 4 (quatro). Uma das possíveis razões para isso pode ser a falta de documentação ou de atualização de documentos, pois, o Programa vem sendo reformulado nos últimos anos, aumentando as exigências burocráticas e ao mesmo tempo existe a possibilidade de falta de orientação da assistência social às famílias.

Gráfico 5 - Estudantes que recebem o benefício do Programa Bolsa Família



Fonte: Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Esses dados e índices demonstram o perfil dos estudantes da escola, bem como o perfil da comunidade escolar. Mas, por que o contexto escolar precisa ser conhecido para discutir a violência na/da escola? Para que a escola não exerça interpretações aligeiradas sobre os estudantes e suas famílias, pois isso se caracteriza em um resquício moral naturalizado que produz rótulos individualizados e violências dirigidas aos indivíduos, sem que se questionem as estruturas que esses moralismos são produzidos e como a escola utiliza-os para produzir sujeitos.

Dar visibilidade a esses dados tornou possível a desconstrução de algumas narrativas sobre comportamentos identificados como formas de violências que têm atravessado as práticas escolares e produzido modos de ser professor/gestor/funcionário e aluno/família nesta escola, ou seja, as narrativas de violência em função da baixa escolaridade da família, a naturalização da estrutura social, o analfabetismo dos familiares e a leitura que a escola faz delas.

1.2.2 Do entorno da escola

Por que o entorno da escola? Porque grande parte dos argumentos em relação às dificuldades enfrentadas na escola no que se refere aos comportamentos indisciplinados e às narrativas de violência colocam a geografia social da região como um elemento que os justifica. Esse movimento metodológico foi importante, pois,

como pretendo mostrar a seguir, evidencia como se faz o uso de certos elementos dados como verdadeiros (sem serem olhados com cuidado) para a produção dos discursos sobre a violência na/da escola.

A escola está situada em um espaço social e territorial, cujas características de infraestrutura e acesso aos serviços de saneamento básico, segurança e saúde produzem determinadas relações que atravessam a rotina escolar. Conforme a pesquisa sociocultural, a clientela atendida pela escola é oriunda dos cinco bairros próximos da instituição.

Esses cinco bairros originam-se de ocupações – ocorridas no início da década de 1970 – e de políticas de habitação local e federal – década de 1990 e 2000. Ao buscar informações sobre esses bairros no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nos órgãos da Prefeitura Municipal, constatei que, somente em meados dos anos de 1990, eles foram registrados oficialmente - com exceção de um bairro que foi fruto do Programa Federal Minha Casa Minha Vida e teve sua fundação em 2012.

Figura 3 - Imagem panorâmica dos bairros atendidos pela escola



Fonte: Google Maps (2019).

Em relação à infraestrutura e aos serviços - transporte, pavimentação e iluminação das ruas, fornecimento de água, saneamento básico, coleta de lixo e segurança –, observamos que há apenas duas linhas de transporte público da mesma empresa e que nem sempre cumprem o seu itinerário nos bairros; poucas ruas são pavimentadas, não possuem faixas de segurança e praticamente não há calçadas para os pedestres andarem; podemos constatar que há fornecimento de energia elétrica, existe iluminação pública, porém alguns postes encontram-se danificados e, no período noturno, pontos dos bairros ficam escuros, pois as lâmpadas estão queimadas ou quebradas; há fornecimento de água e a construção da rede de esgoto desses bairros já está em andamento; a coleta de lixo comum existe, mas só acontece uma vez por semana, sendo que a coleta de entulhos, como restos de construções ou de limpeza de quintais, acontece somente com o descarte particular.

A infraestrutura dos bairros de periferia é legitimada pela desigualdade que, numa racionalidade capitalista, individualiza e culpabiliza os sujeitos pela situação social e econômica. No entanto, a periferia nas cidades, nessa racionalidade, constitui-se em um território de reserva, com pessoas de classes economicamente menos favorecidas, que podem ser exploradas pelo processo produtivo e de capital; pessoas que são “naturalmente” criminalizadas para justificar a economia política da separação e classificação e, ao mesmo tempo, de regulação e controle policial, segurança e dependência dos acessos a serviços públicos (saúde, educação, segurança, saneamento...) que não lhes são de tão boa qualidade, servindo para governar a vida, a morte, a circulação, a exclusão (FOUCAULT, 2010).

Para Chaveiro (2017, p. 185, grifo nosso):

No Brasil a violência (morte) decorre muito mais da pobreza do que de disputas políticas ou religiosas. Em muitos casos, **cria-se uma imagem pejorativa de determinados locais periféricos identificados como dispersores da violência**, sem que se compreendam os motivos que levam tais sujeitos a esses lugares e a essas práticas e também sem a compreensão de outras faces dessa mesma periferia.

Chaveiro (2007, p. 194) entende a periferia como uma forma de “[...] segregação residencial também [de] segregação ambiental, em que os espaços disponíveis ao consumo possuem padrões de qualidade e quantidade discrepantes”. Para a escola de periferia, é sempre um desafio ler esse espaço como experiência humana de cultura, solidariedade, “[...] modos de operar a linguagem, de desenvolver o lazer, de estabelecer pontes de contato com o mundo” (CHAVEIRO, 2007, p. 195),

pois se naturalizou um modo de ver a periferia como espaço de fofoca, confusão, desobediência, alcoolismo, violência doméstica, imoralidades, valores distorcidos, famílias desestruturadas....

A escola, por vezes, reproduz o discurso naturalizado e, por isso, movimentei-me para buscar dados que dessem conta dessa naturalização. Foi interessante que, apesar da existência de muitos comentários sobre uma intensa violência, esses bairros possuem um baixo índice de criminalidade, conforme as notícias dos jornais locais.

Outras questões que podem ser observadas em relação a esses bairros é a presença de alguns espaços vazios, usados como depósito de lixo e com pouca visibilidade, onde a vegetação intensa torna-se um criadouro de animais peçonhentos e um esconderijo para atos ilícitos, ficando um local perigoso para o trânsito das pessoas. Esses espaços poderiam servir como praças, campos de futebol, lugares oferecidos para o lazer das pessoas. Dentre os cinco bairros, só há duas praças, sendo que uma dispõe de alguns bancos e serve também como parada de ônibus e a outra, que é mais equipada com academia pública, quadra de futebol e de vôlei e alguns brinquedos para as crianças.

Ao fazer um levantamento a respeito das informações sobre a localidade onde a escola está inserida, também voltei minha atenção às questões vinculadas às violências ocorridas nos cinco bairros atendidos pela instituição, pois as falas, comentários e alertas de professores e funcionários sobre as violências dos bairros atravessam as formas de relação com a comunidade escolar, produzindo modos de ver, pensar e sentir os alunos, as famílias, as práticas escolares e os modos de ser professor/gestor/funcionário nesta instituição.

Assim sendo, fui até o Conselho Tutelar, Delegacia de Polícia, Secretaria de Saúde e entrei nos *sites* dos principais jornais da cidade na busca por informações que me ajudassem a encontrar mais elementos para compor o contexto da escola. Durante minha incursão nesses locais, pude perceber que essas narrativas de violências são tomadas como verdades e naturalizaram-se, não só como parte do cotidiano escolar, mas também em relação ao próprio município. Um exemplo disso foi quando recebi, de um órgão público, a informação verbal de que 60% das ocorrências eram da localidade da escola. Porém, ao ler os registros, essa informação tornou-se inviável de ser verificada, pois os dados referiam-se ao município de forma geral e não estavam detalhados por bairros.

Com isso, já destaco que os dados fornecidos sobre os casos de violência por alguns órgãos públicos - Secretaria de Saúde, Conselho Tutelar - referem-se a dados gerais do município, o que impossibilitou o levantamento estatístico das ocorrências nos bairros adjacentes à escola. Até o presente momento, o município não dispõe de dados demográficos sobre as violências organizados por bairros, regiões, zonas etc. Também saliento que a Delegacia de Polícia e o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) informaram que não tinham como disponibilizar esses dados por não estarem organizados conforme o critério solicitado.

De forma geral, fiz algumas aproximações entre os relatórios que recebi dos órgãos públicos e privados a partir do conhecimento de alguns casos que tive acesso através de relatos das famílias na escola, nos anos de 2017 e 2018. A escolha do período deu-se pelo ano em que comecei a atuar na instituição – 2017. As ocorrências referentes ao ano de 2019 foram deixadas de fora pelo fato de que não poderia estender demais a coleta de dados para a pesquisa e sua posterior análise.

Neste sentido, apresento, nos quadros que seguem, uma síntese dos relatórios sobre as notícias, dados e atendimentos referentes às violências que ocorreram na localidade da escola, estabelecendo uma relação com os casos da escola⁶.

Quadro 2 – Informações nos jornais locais envolvendo os bairros adjacentes à escola

- 1) Em 2017, houve um aumento de 123% de casos de homicídios no município que foram descritos por bairros: nenhum desses casos ocorreram nos bairros onde residem os alunos da escola;
- 2) Entre 2017 e 2018 foram registradas 08 (dez) notícias referentes a casos de violências nos cinco bairros adjacentes à escola: violências contra a mulher (03), agressão física (03); disparos de armas de fogo (02);
- 3) A maioria dos casos de violências que ocorreram entre 2017 e 2018 na localidade onde a escola está inserida, são de um bairro em específico. Conforme o questionário sociocultural da escola, somente 16 famílias - das 437 famílias - residem neste bairro.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Pelas informações apresentadas no quadro anterior, é possível perceber que os bairros adjacentes à escola não podem ser identificados como os mais violentos da cidade, o que contraria os discursos e as narrativas que enfatizam a frequente violência nessa localidade e que também seria uma das justificativas para alguns comportamentos identificados como violentos na escola.

⁶ Esses registros foram elaborados pela autora a partir de conversas informais, notícias de alguns jornais locais e informações não publicadas oficialmente.

Quadros 3 (três) apresenta alguns dados de órgãos públicos relativos aos casos que ocorreram entre 2017 e 2018. Como as informações apresentavam os dados de forma geral, não identificando as zonas e/ou os bairros das ocorrências, precisei cruzar as informações com os casos que foram registrados na escola. Dessa forma, pude identificar dois casos de gravidez na adolescência, um caso de ameaça e violação da própria conduta, um caso de medida de proteção e duas audiências, conforme descrevo na sequência:

Quadro 3 - Informações de órgãos públicos envolvendo alunos/as da escola

<p>Em 2017:</p> <p>1) dos 21 casos de gravidez na adolescência que foram registrados pelo Conselho Tutelar, 02 (dois) casos são de alunas da escola;</p> <p>Em 2018:</p> <p>2) dos 62 casos de ameaça ou violação em razão da própria conduta da criança ou adolescente, 01 (um) caso foi referente a um aluno da escola;</p> <p>3) das 233 medidas de proteção, 01 (um) caso foi referente a um aluno da escola;</p> <p>4) das 90 audiências, 02 (dois) casos foram referentes a alunos da escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Olhando para esses dados é possível afirmar que a proliferação de narrativas de violências que circulam na escola e no município, a partir das falas, comentários e alertas, principalmente dos professores, não condizem com os dados que foram aqui levantados, pois, notamos, pela quantidade e pelos tipos de ocorrências, que esses bairros não podem ser considerados os mais violentos da cidade.

Os movimentos de investigação realizados para conhecer a escola e seu entorno, dando início a um momento de mudança de olhar para a escola que atuo como profissional, foram muito importantes para identificar, em uma atitude profissional, como a pesquisa pode mudar nossos modos de pensar e atuar na escola. Conhecer a escola e seu entorno, analisando como as naturalizações são produzidas em uma escola de periferia, tem me proporcionado uma melhor compreensão sobre o tema violência na escola e ao mesmo tempo discutir sobre as possíveis violências da escola quando esta não realiza um processo de reflexão, de ruptura e de análise das estruturas de pensamento naturalizadas sobre as populações e comunidades de periferia.

Por isso, dois movimentos de análise apareceram-me com essa incursão inicial – fundamentar com dados e análises o contexto e o entorno da escola –, que são:

pensar as narrativas da violência a partir das perspectivas da exclusão social, as quais requerem análises que não estejam restritas às transgressões praticadas pelos estudantes ou às relações sociais entre eles; e analisar como a naturalização da violência no plano simbólico que permeia as relações de desigualdades existentes na escola pode estar produzindo uma violência que se manifesta de maneira sutil e infiltra-se nas práticas escolares.

Na seção seguinte, descrevo meus movimentos de pesquisa a partir dos materiais que foram selecionados e significados para constituírem a materialidade a ser trabalhada.

1.3 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS CAMINHOS SEM FIM DOS LIVROS DE ATAS

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar⁷

Durante o andamento da pesquisa e, principalmente, após a Qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado, foram surgindo outros caminhos a serem percorridos. Saltaram aos olhos outras possibilidades, as quais complementaram alguns elementos que já tinham sido destacados da materialidade apresentada no Projeto. Surgiu também a necessidade de investir em novos rumos e abandonar, momentaneamente, alguns trajetos escolhidos.

“A violência na escola tem sempre uma história” (DEBARBIEUX, 2006, p. 211). Foi a leitura desse trecho que me instigou e mobilizou a investir em outros rumos na pesquisa: olhar para a história da instituição onde pesquiso na busca por identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais e nas práticas escolares.

A proposta de fazer um recuo na história da instituição, não uma história linear da construção do prédio da escola e de sua inauguração, mas a partir de alguns documentos que retratassem as formas de relações entre os alunos, professores, funcionários, direção e comunidade escolar possibilitou novos contornos na pesquisa. Neste sentido, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental por valer-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2007).

⁷ Versos da poesia “Cantares”, de Antonio Machado - poeta espanhol.

Ressalto aqui, no entanto, que a pesquisa não privilegiou nenhuma prática metodológica, “[...] já que não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado. Portanto, este foi um caminho inventado” (BUJES, 2007, p. 30), de modo que a metodologia organizou-se “[...] em estreita relação com as questões investigadas” (BUJES, 2007, p. 31).

Neste aspecto, foi preciso redefinir alguns trajetos, abandonando alguns caminhos já percorridos e investindo em outros. No Projeto de Qualificação, eu olhei para alguns documentos – livros de atas; cadernos de ficha de registros de alunos e caderno de memórias –, onde estavam registradas narrativas escolares identificadas como formas de violências que ocorrem na escola. Selecionei registros a partir de 2017, porque foi o ano que comecei a trabalhar na instituição e criei um caderno de memórias. Ao dar andamento na pesquisa, dois movimentos mostraram-se importantes:

- a) utilizar o caderno de memórias como o registro das minhas experiências iniciais que me impulsionaram a fazer a pesquisa e não mais como um material analítico, pois percebi que os meus movimentos para pensar a produção de sentidos da violência nessa escola servem também para outras escolas. Também fez parte desse movimento o meu afastamento da escola – primeiro, com a licença qualificação e, depois, com a lotação em outra instituição – o que me levou a perceber que as minhas discussões não se tratavam apenas de uma escola em específico, mas de uma possível forma de produção de violência na escola, o que me fez buscar outros elementos.
- b) ampliar o recuo temporal para poder conhecer alguns aspectos da história daquilo que se intitula violência na instituição, pois é possível pensar – a partir das leituras, estudos e discussões – que a violência na escola não deve ser apresentada como um fenômeno novo, mas como um fenômeno que assume formas novas de manifestar-se (CHARLOT; ÉMIN, 1997) e que tem condições particulares de atualização e, talvez, um certo número de causas internas. Se a violência não pode ser pensada fora do contexto social e histórico, torna-se importante analisar o próprio contexto escolar. É importante assinalar que não se trata de buscar uma origem para a violência nesta escola – quando/onde/como começou – mas de perceber algumas

“[...] circunstâncias em que o fenômeno acontece [...] dentro de uma teia de relações discursivas” (VASCONCELLOS, 2018, p. 151).

Aquilo que hoje é intitulado violência nesta instituição não surgiu de repente. Essas narrativas vêm sendo produzidas em uma progressão muitas vezes lenta e sutil, engendradas em um sistema que produz a

[...] exclusão social, mas que se realiza nas interações de microexclusões evitáveis (repartição das classes, punições desiguais). A violência na escola é frequentemente acumulação de microviolências e de violências simbólicas, que unem grupos de indivíduos num jogo de afastamento em eles/nós, amigos/inimigos (DEBARBIEUX, 2006, p. 211).

Para isso, resolvi olhar para os livros de atas da instituição por serem documentos oficiais onde estão registrados os acontecimentos e, a partir dessa inscrição, ocorre o desencadeamento de diferentes ações por parte da escola: reuniões com professores, colegiados, funcionários, alunos e comunidade; abertura e encerramento do ano letivo; atividades administrativas e pedagógicas; conselhos de classe; visitas às famílias, etc. Foram encontrados 16 livros de atas, de 1988 a 2020, em um total de 2.500 registros sobre as mais diversas situações do contexto escolar.

Assim posto, após minha a primeira leitura, comecei a construir algumas classificações iniciais para poder organizá-los. Produzi uma tabela com dados descritivos sobre os materiais com algumas informações: data de abertura; termo de abertura; período em que as atas foram registradas; quantidade de atas por ano e uma breve descrição do conteúdo de cada livro; conforme apresento na tabela que segue⁸:

⁸ Na apresentação da tabela, trago o número total de registros de cada livro, pois, seria muita informação descrever a quantidade de cada ano e a tabela ficaria muito extensa.

Tabela 6 - Livros de Atas da Escola

(continua)

Nome do livro	Data de abertura	Termo de abertura	Ano(s)	Número de registros	Descrição
1) Administrativo Pedagógico	22/02/2001	Não tem termo de abertura	2001 a 2020	149	Esses três livros têm registros de reuniões realizadas com professores sobre o rendimento e comportamento dos alunos; os planejamentos de atividades. Festas e projetos; os relatos do andamento das aulas; avisos, comunicados e solicitações da Secretaria de Educação; quadro pessoal e organização das turmas.
2) Administrativo Pedagógico	25/02/2005	Não tem termo de abertura	2005 a 2016	152	
3) Ata individual com professores	10/03/1989	Este livro contém cem (100) folhas numeradas e rubricadas que servirá para o registro de reuniões administrativas e pedagógicas que serão realizadas na Escola [...]	1989 a 2004	141	
4) Visita da Orientação à casa dos alunos e as ocorrências existentes na escola	25/02/2002	Este livro contém 100 (cem) folhas para registrar as visitas da Orientação à casa dos alunos e as ocorrências existentes na escola [...]	2002 a 2004	615	Esses dois livros apresentam registros de situações – chamadas de ocorrências – envolvendo as atitudes dos alunos que são consideradas inadequadas para o ambiente escolar. Também possuem registros de conversas com os pais dos alunos, tanto na escola como nas residências – quando envolve infrequência escolar. A maioria dos registros é breve, sem detalhes dos diálogos estabelecidos e, algumas vezes, não possuem data.
5) SOE	27/03/2007	Este livro consta de 100 folhas e 200 páginas, rubricadas e é destinado a registrar reuniões entre pais, alunos e orientação, bem como as visitas domiciliares e ocorrências envolvendo alunos.	2007 a 2009	472	
6) Solicitações de Pais	19/03/1991	Não tem termo de abertura.	1991 a 2001	100	Registros de reuniões realizadas com os pais sobre o comportamento de seus filhos; solicitações à escola em relação às atitudes dos professores, funcionários e direção com os alunos; pedidos de transferência de turma ou de escola; justificativas de infrequência escolar;

Tabela 6 - Livros de Atas da Escola

(continuação)

7) Atas de Auditório	13/12/1988	O presente livro contém cem (100) folhas numeradas e rubricadas por mim que servirá para o registro das atas de auditório da Escola	1990 a 2004	22	São registros de apresentações dos alunos realizadas na Escola durante o ano letivo.
8) Conselho Escolar	03/04/2001	Este livro contém 100 (cem) páginas numeradas e rubricadas que servirá para registrar as reuniões do Conselho Escolar.	2001 a 2019	49	O livro registra atas sobre formação de comissão eleitoral; processo e resultado de eleições; posse de conselheiros; prestação de conta; desenvolvimento de projetos; propostas para a elaboração do regimento escolar e projeto político pedagógico
9) Conselho de Classe	19/08/2015	Este livro contém 100 folhas numeradas e rubricadas e servirá para o registro das atas de Conselho de Classe	2015 a 2019	42	Registros de aprovação e reprovação dos alunos dos anos finais.
10) Ata do início e término do ano letivo	12/12/1988	O presente livro contém 48 folhas e servirá para o registro das atas de início o término do ano letivo na Escola	1988 a 2011	35	O livro contém registros da data do início e término do ano letivo; organização do calendário escolar; quantidade de turmas e de professores; apresentação da equipe diretiva, secretariado e dos professores com suas respectivas turmas; avaliação do ano letivo.
11) Reunião de Pais	02/03/1990	O presente livro contém cem (100) folhas numeradas e rubricadas por mim e servirá para o registro de Atas de Reuniões com os pais para entrega de notas e assuntos gerais da Escola	1990 a 2017	141	O livro contém registros de reuniões sobre organização de festas, formaturas e desfiles da Pátria; entrega de avaliações sobre o rendimento dos alunos; calendário de matrícula e rematrículas; encontros com os representantes da Secretaria de Educação;
12) Reunião com funcionário	1º/08/1991	Este livro contém cem (100) folhas numeradas e rubricadas por mim e servirá para o registro de reuniões administrativas com funcionários da Escola	1991 a 2014	82	O livro registra a divisão de tarefas dos funcionários e a transmissão de comunicados da Secretaria de Educação.

Tabela 6 - Livros de Atas da Escola

						(conclusão)
13) Registro Supervisão e Inspeção	07/12/1988	Este livro contém cem (100) folhas numeradas e rubricadas por mim e servirá para o registro de Supervisão e inspeção da Escola [...]	1988 a 2000	22		O livro registra as visitas técnicas da Secretaria de Educação e as suas indicações de melhoramento da parte administrativa, como: organização do livro ponto; quadro pessoal; infraestrutura; merenda; encaminhamentos para a Secretaria.
14) Registro dos alunos	15/04/2015	Não tem termo de abertura	2015 a 2020	278		
15) Livro Ata Registro dos alunos	16/03/2018	Este livro, contendo até 100 (cem) folhas numeradas e rubricadas servirá de registro de atas de reuniões com os (as) alunos (as), seus pais e/ou responsáveis legais.	2018 a 2018	100		Esses três livros (14, 15 e 16) apresentam registros de conversas com alunos e/ou familiares, juntamente com a direção da Escola, a coordenação e/ou orientação. Nesses registros, são narrados acontecimentos envolvendo comportamentos e atitudes de alunos e professores; encaminhamentos das situações na busca de soluções – tais como: punições, confissões, pedido de desculpas, encaminhamentos para avaliação psicológica, psicopedagógica, psiquiátrica. A maioria dos registros é detalhada, algumas vezes, citando as falas ditas pelos alunos, professores ou pais, com data completa.
16) Livro Ata Registro dos Alunos	05/09/2018	Este livro, contendo até 100 (cem) folhas numeradas e rubricadas servirá de registro de atas de reuniões com os (as) alunos (as), seus pais e/ou responsáveis legais.	2018 a 2019	100		
Total				2.500		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao elaborar a tabela, já comecei a deixar de lado alguns livros que não se relacionavam com a minha temática de pesquisa por registrarem atividades escolares administrativas – envolvendo destinação de verbas, calendário letivo, prestação de contas, lista de aprovação e reprovação de alunos, organização e distribuição de tarefas entre funcionários e professores, etc. –, tais como: o livro Atas de Auditório; o livro do Conselho Escolar; o livro do Conselho de Classe; o livro de Ata do início e término do ano letivo; o livro de Registro Supervisão e Inspeção.

Ao deparar-me com os livros “Visita da Orientação à casa dos alunos e as ocorrências existentes na escola” e “SOE⁹” e perceber a grande quantidade de registros, decidi fazer uma leitura atenta e detalhada, pois já que eu, tentando

⁹ Esse livro aparece na Orientação Educacional, tendo em vista que é uma prática comum o Orientador visitar as residências no município.

compreender sobre a questão da produção de sentidos da violência e esses livros tratando de diversas situações que são descritas como formas potenciais de violência, inicialmente, imaginei que esses dois materiais seriam suficientes para identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais das práticas escolares na escola.

Mas, à medida em que eu ia adentrando na leitura e retirando diversos registros que relatavam situações envolvendo os alunos e suas famílias, também ia percebendo uma sensação de que não era somente isso que eu estava buscando. Passei dias digitando os casos citados nos livros, mas, quando retomava a leitura dos fragmentos, notava que faltavam algumas conexões, até mesmo porque muitos registros – chamados de ocorrências – eram sucintos e rápidos, alguns deles até sem data ou incompletos, o que dificultava o entendimento da situação.

Mediante esse momento frustrante, resolvi retomar a leitura de todos os livros novamente, mas de forma mais detalhada – lendo, destacando fragmentos, selecionando, separando por cores e agrupando –, procurando olhar para o que estava sendo dito de modo a perceber como as diferentes narrativas iam abordando as possíveis violências que ocorreram na escola e não somente o registro delas, pois, não é mais o ato em si do que aconteceu que me interessava, mas a forma como a escola, os gestores e professores estão lidando com esses atos.

[...] ao tratar os registros contidos nos livros de ocorrência como forma de narrativas, o entendimento é o de abordá-las como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser, organizando nossa história no tempo, dando conteúdo a nossa memória, estabelecendo nossa identidade nas encruzilhadas entre o passado, o presente e o futuro, e conferindo, assim, sentidos e valores a nossa existência (RATTO, 2004, p. 33).

Nessa busca, foram encontradas muitas narrativas que abordavam as atitudes dos(as) alunos(as) e, em consequência disso, a maneira como a escola trabalhou com a situação; qual foi sua reação diante de tal fato; as conversas com as famílias, as atitudes e falas dos professores e da direção; o tipo de projeção que a escola deu para esses atos. Chamaram-me atenção algumas narrativas em que não se abordavam as atitudes dos alunos, mas as atitudes/falas dos professores, direção e gestores da Secretaria de Educação em relação ao bairro, à comunidade, às famílias e aos alunos.

É preciso ressaltar que não será feita nenhum juízo de valor do conteúdo de tais narrativas. Elas não são consideradas nem boas ou ruins, nem certas ou erradas.

Assim, para esta pesquisa, não importa saber quem são as pessoas (professores, alunos, funcionários, famílias), mas quais sentidos de violência são produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares. Tal investigação não pretende fazer julgamentos, dizendo se o que a escola faz é certo ou errado, pois

[...] não se trata de olhá-la em busca de veredictos de inocência ou culpa. Entendo que a escola age em meio a uma extraordinária complexidade de questões, em meio a uma série de pressões, expectativas, enquadramentos, tradições, que se relacionam ao que pode ser considerado tanto como parte de suas especificidades, quanto como parte do conjunto de significados e de práticas circulantes no contexto social em que se insere [...] (RATTO, 2004, p. 138).

As situações que envolvem violências na escola mobilizam reuniões, atendimentos, orientações e advertências que são registradas em livros de atas. Inicialmente, retirei 127 fragmentos de diversos livros de atas, não mais focando nos relatos de comportamentos e atitudes identificados pelos professores e gestores como formas de violências dos alunos, mas, voltei a minha atenção para as narrativas em que se destacavam a naturalização de algumas formas de exclusão; a coerção e a intimidação; o abuso de autoridade presente nos modos de condução dos processos de ensino e aprendizagem; o silêncio, a omissão e a negação da violência diante de fatos impactantes; e as formas de resolução de conflitos; conforme apresento alguns exemplos no quadro que segue:

Quadro 4 - Alguns fragmentos retirados dos Livros de Atas

(continua)

Registro nº 01 - [...] a mãe procurou a Escola para relatar que o episódio do *facebook*, uma postagem ofensiva foi postado no face de sua filha. [...] a aluna diz que acessou sua conta no celular de uma colega e deixou aberto. [...] a mãe relata que já procurou as colegas envolvidas, mas, elas negaram. **A Escola destaca que o ocorrido não foi em período de escolar e, por isso, também fica difícil apurar os fatos** [...] (2018).

Registro nº 02 - [...] A mãe da aluna compareceu nesta escola, para relatar que **a professora [...] chamou a filha de “Filha de pobre”** [...] (2016).

Registro nº 03 - [...] a mãe veio relatar que [...] **a referida professora grita com a aluna, com o resto da turma, sempre no celular e as contas que coloca no quadro não deixa pensar colocando a resposta das contas, agredindo verbalmente seus alunos e a menina que já não quer mais frequentar a escola** [...] a referida professora come seus lanches [...] (2018).

Quadro 4 - Alguns fragmentos retirados dos Livros de Atas

(conclusão)

<p>Registro nº 04 – [...] o professor [...] brinca de “lutinha” no fundo da sala com os meninos [...] relata que o professor chama os alunos de “Chuck”, “Anabele” e chama o aluno [...] de tomate [...] o professor passa álcool gel na cabeça dos alunos [...] (2017).</p> <p>Registro nº 05 - [...] o irmão do menino foi avisar o professor qual o motivo que o irmão não viria a aula e o professor falou que era um favor “não vir” [...] (2017).</p> <p>Registro nº 06 - [...] o professor relata que o aluno provoca os colegas, atrapalha o andamento das aulas, não faz as atividades [...] foi solicitado uma avaliação psicológica do aluno [...] (2016).</p> <p>Registro nº 07 - Durante a reunião, a professora [...] relata o comportamento do aluno e sua dependência em realizar atividades [...] Rendimento do aluno não está sendo produtivo, principalmente em Matemática [...] Nesse sentido foram feitos os seguintes encaminhamentos: sugere-se a Educação de jovens e Adultos para o aluno possa ter mais chance de avançar em seus estudos [...] (2017).</p> <p>Registro nº 08 - Também foi avaliado causas de evasão e reprovação com a demonstração de um paralelo, com dados desde oitenta e oito até noventa e um. Os professores colocaram que os alunos evadem ou são reprovados por falta de maturidade, falta de conscientização dos pais ou responsáveis, valorização da educação e problemas sociais desses bairros [...] (1992).</p> <p>Registro nº 09 - A professora [...] pediu a psicóloga que fizesse um acompanhamento com os alunos que estão apresentando problemas com indisciplina e violência na escola. A psicóloga falou que muito pouco se pode fazer porque é um problema que foge ao nosso alcance, pois tem uma relação com toda a estrutura familiar, cultural e de moradia dos alunos desse bairro [...] (1991).</p> <p>Registro nº 10 – [...] para melhorar a disciplina dos alunos os professores sugeriram que a educação física seja em sala de aula, pois se privá-los dos prazeres podem melhorar [...] (2012).</p>
--

Fonte: Livros de atas de 1991 a 2019.

Como é importante manter **o anonimato da escola** nesta pesquisa – porque não importa qual escola, pois as possíveis formas de produção dos sentidos de violência vêm perpassando as relações escolares de muitas instituições. Os registros serão enumerados pela ordem em que vão sendo colocados no texto, sem fazer a menção ao nome do livro, nomes citados, página e data. Somente o ano será colocado para mostrar sua recorrência nas práticas escolares em um determinado período de tempo. Outra questão é que os fragmentos foram retirados da maneira como foram redigidos nos livros de atas, sem nenhuma alteração gramatical (sem supressão ou acréscimos de pontuação e/ou correção ortográfica). Nas análises, os registros serão numerados de acordo com a ordem em que foram extraídos dos livros.

A partir dos dados até aqui coletados para a pesquisa e, considerando as possibilidades de análises, penso que a validade da leitura de todos esses livros de atas estabeleceu-se na medida em que não poderia saber previamente o que depois

seria relevante, pois, a partir desse caminho, enfoquei os elementos que me pareceram úteis e possíveis de serem articulados com o tipo de reflexão a ser desenvolvida: uma leitura interessada, um estudo escolhido dos registros, buscando questões que potencializem as problematizações sobre os sentidos de violência que predominam nas interações sociais das práticas escolares na escola.

Após realizar várias leituras dos fragmentos retirados dos livros de atas, fui buscando perceber algumas conexões entre eles, agrupando-os e reagrupando-os de acordo com expressões, palavras ou termos contidos no corpo de seus textos na tentativa de expor alguns elementos que permitissem tal aproximação. Em continuidade, dos 127 fragmentos retirados, selecionei 48 de diferentes anos e de diferentes livros. Após isso, organizei os fragmentos por período de gestão da escola e pude perceber que essas recorrências estavam presentes em todas as atuações das equipes diretivas.

Tabela 7 - Número de fragmentos retirados dos Livros de Atas por período de gestão das equipes diretivas da escola

Período de gestão da equipe diretiva da escola	Número de fragmentos
1988 - 1993	08
1994 - 1996	01
1997 - 2000	02
2001 - 2007	20
2008 - 2009	02
2010 - 2015	04
2016 - 2020	11
Total	48

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Do meu contato com os materiais e desses movimentos de agrupamentos, reagrupamentos e aproximações dos fragmentos, emergiram duas unidades analíticas que passo a discutir no decorrer desta pesquisa:

- a) a violência na escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social;**

b) a violência da escola como reprodução nos atos pedagógicos de um *a priori* enunciativo sobre os sujeitos e seus contextos.

Evidencio aqui que é preciso compreender, *a priori*, que o contexto educacional está amparado em uma trama complexa de saberes, de modo que o desenvolvimento de uma compreensão dos comportamentos e atitudes registrados como educativos e pedagógicos, no contexto escolar, são constituídos de poderes simbólicos que estão diretamente relacionados à emergência da violência na escola como uma categoria de enunciação e também da escola que reproduz as enunciações em modos de operar/atuar nos espaços de ensino e de aprendizagem da escola, sejam a sala de aula, os corredores, o refeitório, o pátio e em todas as interações que acontecem nesse espaço institucional.

Para finalizar, destaco que esta seção não teve o objetivo analítico, mas descritivo a respeito do conteúdo do material empírico sobre o qual trabalhei, bem como a metodologia inicialmente desenvolvida e que não me proponho a analisar todos os elementos levantados aqui. Minha intenção não é a de reproduzir, neste trabalho, mais uma instância de julgamentos sobre a escola – essa identificação não tem o sentido somente de dizer sobre –, mas de construir, ao longo do processo de pesquisa, algumas estratégias que possam apontar para outras práticas, perseguindo, assim, um possível produto de intervenção na realidade que habito como supervisora educacional.

2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 1999, p. 177).

“A violência na escola tem identidade própria” (DEBARBIEUX, 2006, p. 24) e, por isso, não deve ser tratada apenas como um fenômeno simples. Apesar de expressar-se de maneiras mais visíveis, como as agressões físicas e verbais ou indisciplinas, sua abrangência e complexidade afetam todas as relações possíveis no ambiente escolar. Mas, como podemos definir num único conceito um fenômeno de natureza tão complexa?

Ao retomar o trabalho de pesquisa, percebi que seria muito importante uma compreensão mais apurada sobre a concepção de violência na escola, por meio de uma análise dos significados e das conceituações de pesquisadores e estudiosos que vêm se ocupando do tema, levando em conta impasses e desafios que se enfrentam na delimitação desse fenômeno.

Para tanto, parti das contribuições e das leituras indicadas pelos professores da Banca de Qualificação – “Violência na Escola. Um desafio Mundial?” (DEBARBIEUX, 2006) e “Pensamento sistêmico: o novo paradigma da Ciência” (VASCONCELLOS, 2018) – na busca por refinar a análise e estabelecer outras conexões ainda não pensadas. Outras leituras também foram se somando, seguindo algumas referências encontradas nos livros: Violência Escolar: perspectivas contemporâneas (SEGAL, 2014); Violência nas escolas e políticas públicas (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a); Violência nas escolas: dez abordagens europeias (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b); A violência na escola no Brasil: impasses e desafios (LIMA; SOUSA, 2013); Violência nas escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002); Violência na escola: estado do conhecimento (CHARLOT; ÉMIN, 1997); Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil (SPOSITO, 2001); entre outros.

Também retomei os estudos que havia feito para o Projeto de Qualificação a partir da elaboração de um panorama a respeito do que vem sendo produzido sobre o tema, onde olhei para estudos, pesquisas acadêmicas, programas do Governo Federal e dados estatísticos que vêm sendo produzidos no Brasil.

Neste capítulo, discorro sobre algumas concepções de violência na escola, a partir de diferentes perspectivas, na busca por ampliar os meus conhecimentos e as relações que venho estabelecendo sobre esse fenômeno.

2.1 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO E PESQUISA NO BRASIL

No Brasil, a violência na escola tem ocupado um importante espaço nas mídias, redes sociais, discussões educacionais, despertando as atenções de diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil, constituindo-se, a partir das informações ao vivo e nos textos, como uma preocupação pública e como grande desafio para os gestores, professores e demais profissionais de diversas áreas.

Debate-se a importância de repensar a educação, suas políticas, ações e práticas educacionais a partir do clima escolar; programas de convivência; fortalecimento das redes de proteção às crianças e adolescentes; combate à evasão; diálogo com as juventudes; segurança e anteparo ao discurso de ódio, além dos “famosos” programas de gestão de conflitos que se tornaram produto no mercado educacional como é o caso do anúncio que segue:

[...] disponibiliza ao mercado do ensino soluções e ferramentas que podem auxiliar as escolas na melhoria de seus processos e no gerenciamento de informações, incluindo rotinas de acompanhamento pedagógico discente (GESTÃO..., 2019, s./p.).

Dessa forma, é possível afirmar que a violência na escola deixou de ser um acontecimento particular no cotidiano de educadores e educandos ou somente relacionado a uma possível “má” gestão educacional. Trata-se de um fenômeno complexo, multicausal e de difícil definição (CHARLOT apud ABRAMOVAY; RUA, 2002). Neste sentido, são produzidos estudos, pesquisas, programas e dados estatísticos que tentam explicar esse “fenômeno”, buscando suas possíveis causas, e, também, apontando possibilidades de soluções.

Em 1999 o governo federal criou uma comissão de especialistas, coordenada pelo Instituto Latino-Americano para a Prevenção do Delito e Tratamento de Delinquentes - Ilanud, com o objetivo de elaborar diretrizes para enfrentar o problema. Do mesmo modo, o MEC, junto com outros órgãos, organizou uma campanha nacional de Educação para a Paz. A sociedade civil, por seu turno,

mobilizou-se na forma de campanhas e projetos como: *Se Liga, Galera, Paz, Construa seu Grêmio*, campanha *Sou da Paz*, entre outros. A UNESCO¹⁰, com o programa *Abrindo Espaços - Educação e Cultura para a Paz*, advoga a estratégia de um programa nacional que promova a abertura das “escolas nos finais de semana”, com a construção de espaços de cidadania que possam vir a reverter o quadro de violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 14, grifo dos autores).

Segundo Sposito (2001), o Estado vem buscando respostas para a violência na escola desde a década de 1980, quando esse tema passou a ser tratado como uma questão disciplinar, caracterizando-se pelas agressões que as pessoas de fora da escola praticavam nos estabelecimentos escolares, ocorridas em períodos de ociosidade dos prédios.

Nesses primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinqüentes. Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar (SPOSITO, 2001, p. 90).

Já na década de 1990, as práticas de agressões interpessoais, sobretudo, entre o público estudantil começaram a ganhar maior destaque, sendo discutidas, tanto no campo da pesquisa como no campo das políticas. Alguns dados fomentaram a criação de projetos em parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou com movimentos da sociedade civil.

Como as práticas mais violentas entre os alunos passam a se disseminar, no final da década, observa-se um interesse para a realização de pesquisas sobre vitimização no ambiente escolar [...] Dentre esses destaca-se a Unesco, que empreende, em parceria com várias instituições, pesquisa nacional sobre jovens no Brasil, envolvendo as capitais. Tais pesquisas nascem particularmente a partir de 1997, o que configura claramente uma preocupação em decifrar certas condutas violentas de jovens [...] Esse é um período marcado por iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Algumas ocorrem em parceria com organizações não governamentais – ONG's – ou movimentos da sociedade civil (SPOSITO, 2001, p. 93-94).

Instigada por essas informações, consultei o *site* do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Repositório da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para conhecer as

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

perspectivas, os aspectos e as dimensões que vêm sendo destacadas sobre o tema violência na escola e sua proliferação no contexto educacional brasileiro.

Com o descritor “violência na escola” foram encontradas 250 produções no Banco da Capes, de 1998 a 2018, distribuídas entre as áreas de Educação, Psicologia, Sociologia e Saúde. É importante destacar que a maior parte dos trabalhos foi produzida entre 2010 a 2018, demonstrando a proliferação do tema nesta última década.

Tabela 8 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola

- Banco da Capes -1998 a 2018 -			
Década	Dissertações	Teses	Número total de produções
1990	03	--	03
2000	73	07	80
2010	135	32	167
Total			250

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Algo que me chamou a atenção nessas produções foi a ênfase dada aos aspectos negativos da violência produzidos sobre/pelos sujeitos. A maioria dos trabalhos aborda a violência dentro da escola como um dos fatores que pode inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem, colocando o foco nas ações dos alunos e mobilizando a busca de práticas na forma de enfrentamento desse fenômeno e na necessidade da correção dos alunos e sua sujeição às regras escolares.

Também me interessei em verificar o tema da violência na escola nas produções do Repositório da UFSM pela importância de conhecer o que vem sendo produzido sobre esse assunto na instituição onde estou desenvolvendo a minha pesquisa.

Com o descritor “violência na escola” apareceram 36 trabalhos, dos quais 26 estavam ligados ao tema, distribuídos entre os seguintes programas de pós-graduação: Educação (22), Psicologia (01), Comunicação (01), Ciências Sociais (01), Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde (01), entre os anos de 2006 a 2018. Na tabela a seguir, apresento o número de produções acadêmicas em cada década.

Tabela 9 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola

- Repositório da UFSM - 2006 a 2018 -			
Década	Dissertações	Teses	Número total de produções
2000	09	--	09
2010	15	02	17
Total			26

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A maior parte das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação pertence à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2), mas também aparecem produções nas Linhas de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1) e de Educação Especial (LP3). Anterior ao ano de 2010, apareceram trabalhos na Linha de Pesquisa Currículo, Ensino e Práticas Escolares e na linha de Educação, Cultura e Política – esta faz parte do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO).

Tabela 10 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola

- Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM -	
Linha de Pesquisa	Número de produções
Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1)	05
Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2)	11
Educação Especial (LP3)	01
Currículo, Ensino e Práticas Escolares	01
Educação, Cultura e Política	02
Total	20

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

De forma geral, percebi que a ênfase da maioria das produções está em identificar como as violências vêm se manifestando na escola e quais as melhores ações para o seu enfrentamento, focando nas práticas docentes.

Outro importante movimento de levantamento de dados para esse panorama foi olhar para as políticas públicas, principalmente o Programa “Escola que Protege”

(BRASIL, 2008) - que é um programa de destaque em relação à sua abrangência no país. Ele vem sendo desenvolvido desde 2004 como uma política inclusiva que se constitui de uma rede de proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes.

O objetivo do programa é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes, a partir da capacitação de professores para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. Atualmente, o programa também faz parte das ações do Governo Federal que contemplam o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), vinculado à estratégia:

7.23 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

Dada a complexidade e abrangência do objetivo geral do programa, ele foi subdividido em objetivos específicos, de forma a possibilitar a montagem dos programas de capacitação. Assim, têm-se três objetivos específicos:

Formar profissionais de educação para a identificação de evidências de situações de exploração do trabalho infantil, de violência física, psicológica, negligência e abandono, abuso e exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes e enfrentamento no âmbito educacional, em uma perspectiva preventiva. - Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre os prejuízos causados pelas diversas formas de violência (física, psicológica, sexual, negligência, abandono, exploração do trabalho infantil) no desenvolvimento bio-físico-psíquico-social das crianças, adolescentes e à família como um todo. - Estreitar as relações e integrar os sistemas de ensino ao fluxo de notificação e encaminhamento junto à Rede de Defesa, Responsabilização e Proteção à criança e adolescente (BRASIL, 2006, p. 06-07).

Neste sentido, é priorizado o financiamento dos projetos apresentados por instituições, que, por ações conjuntas e de responsabilidade compartilhadas, visem à formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto, fomentando recursos estratégicos na abordagem pedagógica sobre o tema violência na escola, de modo a mediar o trabalho junto aos alunos.

No que tange à produção de dados estatísticos sobre a violência na escola, no Brasil, foram encontradas algumas informações referentes aos questionamentos da

Prova Brasil, respondidos por professores e diretores, que foram organizados pelo portal de educação Qedu¹¹ (2017), trata-se da pesquisa “Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens” (ABRAMOVAY, 2016) que ouviu estudantes de sete capitais brasileiras sobre o tema e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

De acordo com o levantamento das respostas feito pelo portal, o corpo docente depara-se com um ambiente hostil dentro das instituições, pois, mais de 22,6 mil professores foram ameaçados por estudantes e mais de 4,7 mil sofreram atentados à vida nas escolas em que lecionam. A maioria dos professores (71%), o que equivale a 183,9 mil, também diz ter sabido sobre agressão física ou verbal de alunos a outros estudantes da escola (QEDU, 2017).

Outra pesquisa interessante - “Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens” -, realizada em 2016 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), focou em ouvir estudantes, de 12 a 29 anos, em sete capitais brasileiras - Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte. Essa pesquisa mostrou que 42% dos alunos da rede pública já sofreram, em um período de 12 meses, algum tipo de violência verbal ou física, onde a sala de aula foi o local descrito com mais ocorrências de episódios violentos (25%), seguida pelos corredores da escola (22%).

Já a TALIS, coordenada pela OCDE, que investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013, apresentou alguns dados relacionados ao clima escolar, destacando questões como: vandalismo e furto; intimidação ou ofensa verbal entre alunos; danos físicos causados por violência entre alunos; intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar; uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas. De acordo com essa pesquisa, a intimidação ou ofensa verbal entre alunos ganha destaque nas escolas brasileiras, alcançando 34% dos índices (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

¹¹ Qedu é uma plataforma que foi criada em 2012 pela empresa de tecnologia Meritt em parceria com a Fundação Lemann, que reúne dados da educação básica no Brasil.

A produção de dados estatísticos no Brasil sobre a violência na escola vem cada vez mais despertando a atenção das diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil na busca por ações destinadas a identificar os mecanismos de prevenção desse fenômeno. Mas o que não tem sido destacado nesses dados são algumas de suas possíveis ligações com questões como exclusão social, mercado de trabalho, participação social e pluralidade das dimensões, seja no âmbito institucional (escola e família), social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade, *status* socioeconômico) e comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Quando se trata de notícias e dados sobre a violência na escola, internacionalmente, o Brasil é assim apresentado:

O Brasil lidera o ranking mundial de violência escolar. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizando dados de 2013, 12,5% dos professores disseram ter sido vítima de agressões verbais ou intimidações de alunos pelo menos uma vez por semana – um índice quatro vezes maior que a média dos 34 países pesquisados. Outro estudo, divulgado pelo portal QEDu – ligado à Fundação Lemann – indica que 55% dos diretores de escolas públicas já presenciaram agressões físicas ou verbais de alunos contra funcionários e professores. E entre os próprios estudantes a violência é ainda maior: 76% dos diretores relataram ter havido agressão verbal ou física entre alunos dentro do ambiente escolar [...] A violência na escola é apenas uma extensão da violência fora dela – e a violência fora dela é a expressão de um país socialmente injusto, no qual acesso à educação de qualidade é um privilégio, não um direito (RUFFATO, 2017, s./p.).

Olhar para o que vem sendo produzido sobre a violência na escola, a partir de diferentes perspectivas, possibilitou-me elaborar um panorama a respeito do que vem sendo discutido sobre o tema, no contexto brasileiro. Neste sentido, podemos afirmar que essa temática vem ganhando cada vez mais relevância tanto em relação aos estudos e pesquisas acadêmicas, quanto em relação à produção de dados estatísticos e às iniciativas governamentais na busca por uma melhor compreensão sobre o tema e de alternativas de prevenção, redução e solução do problema. Também fica visível o quanto esse conjunto de materiais distingue os diversos tipos de violência no âmbito escolar e suas objetivações empíricas, suscitando possibilidades de ampliação de investigação.

2.2 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM CAMPO DE TENSÕES CONCEITUAIS

No Brasil, o fenômeno da violência na escola tem recebido especial atenção de campos como o da Educação, das Ciências Sociais e da Psicologia, sendo também alvo de preocupações de políticas públicas e da mídia (ABRAMOVAY, 2002). Não se trata de um fenômeno novo: “[...] tais preocupações derivam em grande medida da quebra de expectativas frente à função social da escola [...] à resolução de divergências por meio do diálogo e ao respeito à diversidade” (VÓVIO et al., 2016, p. 04), tendo consequências diretas na aprendizagem, na frequência dos alunos e na configuração da desigualdade escolar (ABRAMOVAY, 2002; DEBARBIEUX, 2006), contribuindo, ademais, para a manutenção e a produção da desigualdade social ao invés de romper com as injustiças.

Em muitos dos estudos, destaca-se a preocupação com o modo como a violência é definida, sua banalização e silêncios. Também salientam uma ligação entre a violência e a exclusão pela prática escolar, pois nem sempre ações discriminadoras, de desrespeito e de humilhação são reconhecidas como violentas. Neste sentido, torna-se relevante discutir os aspectos ligados à definição e delimitação dos atos violentos nas escolas, partindo do entendimento que a temática também desestrutura as “[...] representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade, pacificada no regime democrático” (CHARLOT; ÉMIN 1997, p. 01).

Porém, é importante destacar que não há, entre os especialistas sobre o tema, um consenso acerca do que deve ser entendido como violência na escola, pois esse é um fenômeno heterogêneo e de difícil de conceituação, especialmente quando o seu *locus* é a escola, onde devem ser consideradas as relações de poder e o *status* de quem fala (professores, diretores ou alunos).

Essas relativizações são particularmente importantes quando se discute sobre a violência na escola, pois, muitas vezes, esta não surge em nossas vidas como uma agressão real, e sim como uma espécie de fantasma que nos ameaça todo tempo e em qualquer lugar. Em outras palavras, nem sempre a violência se fundamenta em crimes e delitos, mas ela permeia nosso cotidiano, nossas mentes e almas na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e neste momento é quando nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, ou seja, nos disciplinando por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais. É quando há que recusar a perspectiva de enquadrar violência

somente como atos que realizados e punidos são esquecidos, mas estar alerta a processos, construções, o que requer estar atento a trânsitos entre conflitos e violências no cotidiano escolar (ABRAMOVAY, 2005, p. 54-55).

Dessa forma, é possível perceber que não há um saber universal sobre o tema. O que existem são vários estudos, em diversas áreas de conhecimento, cujas definições ora se aproximam ora se distanciam, tais como:

[...] na França (DEBARBIEUX, 2002; 2006), na Inglaterra (SMITH, 2002; FARRINGTON, 2002), na Espanha (ORTEGA RUIZ, 2000), em Portugal (CARVALHOSA, 2007; CAMPOS, 2005), na Itália (ZANETTI, RENATI, BER RONE, 2009), na Grécia (ARTINOPOULOU, 2002), e Luxemburgo (GEORGES, 2009), da Alemanha (SCHÄFER, 1996), do Canadá (TUR COTTE, LAMONDE, 2004) e do Japão (MORITA, 2002; TAKI 2001), no Brasil (ABRAMOVAY, RUA, 2002; SPOSITO, 1998) [...] (SEGAL, 2014, p. 57).

É interessante salientar que alguns desses estudos não abordam a violência na escola somente como um fenômeno relacionado à barbárie, incivilidade e/ou desordem, mas também como um conjunto de manifestações que podem revelar as “[...] astúcias, as dissimulações e as resistências dos alunos às normas educacionais, bem como percepção da relação das formas de violência na dinâmica das relações interpessoais” (SEGAL, 2014, p. 33).

Neste aspecto, Guattari e Rolnik (2005) apresentam um exemplo a despeito da dificuldade que a instituição escolar tem de lidar com a insubmissão voluntária dos alunos, sendo tratada como uma forma de violência, mas que, muitas vezes, acaba por denunciar a fragilidade de um sistema e a necessidade da própria escola e das relações humanas ali ritualizadas, questionarem o sentido de seus posicionamentos:

Uma criança, sentada no fundo da classe, está de saco cheio e começa a jogar chicletes ou bolotas na cabeça dos outros. Diante dessa situação, geralmente o que fazemos é colocar a criança que está perturbando para fora da sala de aula, ou tentar fazer com que ela faça o menos bagunça possível, ou ainda, se estivermos em sistemas mais sofisticados, encaminhá-la para um psicólogo. É muito raro nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar que talvez as outras crianças também estivessem de saco cheio, sem manifestá-lo do mesmo modo (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 60).

Importantes considerações também vêm sendo feitas sobre esse tema pelas autoras Sposito (2001) e Abramovay (2002). Sposito (2001) define a violência como ação que se origina no interior da escola ou como aquela que tem uma estreita relação com escola. Desse modo, a autora trata da violência na escola, a partir da sua

caracterização, reconhecendo-a como ações que danificam o patrimônio escolar e as relações interpessoais, envolvendo os alunos e seus pares em ações conflituosas. No entanto, Abramovay (2002, p. 73) concebe a violência como “[...] a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro ou de grupos e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamento de vários tipos [...] e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional”.

Como já destaquei anteriormente, Sposito (2001) buscou delimitar o fenômeno da violência na escola a partir dos anos 80, década em que se registraram modalidades de violência em torno do espaço educativo, como ações contra o patrimônio, envolvendo pichações e depredações. O debate sobre a violência na escola, nesse período de redemocratização do país, estava voltado para estudos de caso e limitavam-se às pesquisas desenvolvidas pela academia.

É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias, dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 80 (SPOSITO, 2001, p. 90).

Abramovay (2002), em suas pesquisas, associa os atos violentos na escola a fatores como: gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação/frustração com as instituições e gestão pública, exclusão social e exercício do poder. A partir dos estudos de Charlot e Émin (1997), a autora apresenta três dimensões, enfatizando a importância de fazer as distinções conceituais entre a violência na escola; a violência à escola e a violência da escola.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. **Violência à escola** está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visa diretamente à instituição e àqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com **a violência da escola**: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p. 434, grifo nosso).

Com essas leituras, foi possível colocar em suspenso uma definição sobre a violência na escola, passando a entendê-la como uma “[...] teia de fenômenos

recursivamente interligados” (VASCONCELLOS, 2018, p. 115), relativa a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares; dependente de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido (DEBARBIEUX, 2006); que não pode ser reduzida à violência urbana, a uma crise vinda do bairro ou uma violência inata ou natural.

Para pensar [a violência na escola], precisamos mudar crenças muito básicas: **em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento ou indivíduo, e que teremos que delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o objeto em contexto.** Para proceder a contextualização do objeto ou do problema, deveremos fazer um exercício de ampliação do foco o que nos leva a ver sistemas amplos. As primeiras perguntas serão sempre: em que condições acontece o fenômeno que estou interessado? Como vejo relacionado com outros elementos do sistema? Assim, estaremos tirando o foco exclusivo no elemento e incluindo o foco nas relações. Entretanto, é bom lembrar que ampliar o foco não garantirá que focalizaremos as relações. **E fica claro, então, que contexto não significa simplesmente ambiente, mas se refere às relações entre todos os elementos envolvidos** (VASCONCELLOS, 2018, p. 112, grifo nosso).

Neste sentido, é possível afirmar que o que interessa não é somente a questão de estabelecer e definir o conceito de violência na escola, mas, para além de conceitos, o que é relevante, são os mecanismos de operação da violência que se propagam no ambiente escolar, ou seja, os mecanismos que produzem, legitimam e reproduzem a violência na escola.

[...] a violência na escola é sobretudo acumulação, repetição, desgaste e opressão. É deste modo que ela deve ser compreendida e combatida e, em primeiro lugar, devido as suas consequências sobre as vítimas. Este é um passo fundamental para a compreensão do que é e do que faz a violência na escola (DEBARBIEUX, 2006, p. 130).

Quando penso que a violência na escola faz parte de uma rede de conexões intersistêmicas (VASCONCELLOS, 2018), nas quais ela ganha sentido, percebo o quanto ela vem se configurando com um dos grandes desafios da atualidade, pois vão ficando cada vez mais evidentes as relações entre exclusão social e seus efeitos na escola, onde a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, mas uma das dimensões da experiência escolar dos alunos.

A violência representa um desafio às democracias: o desafio da guerra contra a exclusão e a desigualdade social. Essa desigualdade não se refere apenas aos “bairros sensíveis”, ela existe em escala planetária: existe uma comunidade global de problemas, porque, se existe de fato essa coisa chamada globalização, ela é a globalização da desigualdade, que afeta os

bairros de classes trabalhadoras tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em dificuldades. A mobilização deve ser, portanto, em nível internacional (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, p. 85).

Na esteira desse pensamento, os dados divulgados por diferentes órgãos e instituições vêm mostrando alguns fios que tecem as redes do fenômeno violência na escola e suas conexões. De acordo com os divulgados pela LCA Consultoria Econômica, em 2018, Villas Bôas (2018, s./p.) afirma que o “[...] número de pessoas em situação de extrema pobreza no país passou de 13,34 milhões em 2016 para 14,83 milhões no ano passado, o que significa um aumento de 11,2%”. Pela pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS), em 2017, o maior índice de pobreza, no Brasil, verificou-se na Região Nordeste, onde 43,5% da população enquadram-se nessa situação. O quadro é ainda mais grave se levadas em conta as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) envolvendo crianças de zero a 14 anos de idade. No país, 42% das crianças nessa faixa etária inserem-se nessas condições e sobrevivem com apenas US\$ 5,5 por dia (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

No que diz respeito à distribuição de renda no país, os dados da pesquisa SIS 2017 indicam que as taxas de desocupação da população preta ou parda foram superiores às da população branca em todos os níveis de instrução. Dentre as pessoas com os 10% menores rendimentos do país, a parcela da população de pretos ou pardos chega a 78,5%, contra 20,8% de brancos. Também indicam que o percentual de jovens que não trabalham nem estudam aumentou 3,1 pontos percentuais entre 2014 e 2016, passando de 22,7% para 25,8%, atingindo, sobretudo, os jovens com menor nível de instrução, negros ou pardos e as mulheres. No que se refere à distribuição de renda, Menezes e Januzzi (2018, s./p.) com base nos dados do IBGE de 2017, afirmam:

[...] se for considerada a massa do rendimento mensal real domiciliar per capita, de R\$ 255,1 bilhões, em 2016, verifica-se que os 10% da população com maiores rendimentos concentraram 43,4% desse total, ao passo que os 10% com menores rendimentos ficaram somente com 0,8%. Em um país onde o rendimento médio mensal do trabalho, em 2016, foi de R\$ 2.149,00, esse grau de desigualdade fica mais nítido se for observado que o 1% de maior rendimento do trabalho recebeu em média, mensalmente, R\$ 27.085,00, o que corresponde a 36,3 vezes daquilo que recebeu a metade de menor renda e, pior ainda, 371 vezes daquilo que receberam os 5% de menor rendimento.

De acordo com o Atlas da Violência 2017, a população de jovens com menor nível de instrução, os negros ou pardos e as mulheres são as mais atingidas pela violência e desemprego, correspondendo a 78,9% dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. No mercado de trabalho, pretos ou pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, na igualdade salarial e são mais vulneráveis ao assédio moral (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017). Já os dados do relatório de 2018 mostram que o número de mortes violentas também é um retrato das desigualdades sociais no Brasil, superando em 30 vezes o número de homicídios da Europa. Dentre os afetados pelo crescente número de homicídios, o grupo que cada vez ganha mais destaque é o dos jovens.

Ainda de acordo com a pesquisa, a intimidação ou ofensa verbal entre alunos ganha destaque nas escolas brasileiras, alcançando 34% dos índices. Também é interessante salientar que a grande maioria dos índices mais altos de frequência dessas situações concentra-se nos estados pertencentes às regiões Norte e Nordeste, o que também é destacado nos índices relativos à pobreza e baixa escolarização. Isso não quer dizer que, nas outras regiões, esses índices não tenham também relevância, pois: “A miséria também cresceu na região mais rica do país, o Sudeste. De acordo com o levantamento da LCA, a região tinha 3,27 milhões de pessoas extremamente pobres no ano passado [2017], 13, 8% a mais que no ano anterior” (VILLAS BÔAS, 2018, s./p.).

A desigualdade social, a pobreza, a falta de perspectivas de vida frente aos modelos econômicos-sociais do consumo que têm regido as relações de vida na contemporaneidade, as questões étnicas e de gênero, somadas ao modelo conservador e colonizador das maiorias baseado nos privilégios chegam às portas da escola e adentram os espaços escolares.

A pesquisa sobre violência na escola é uma série de pontos de vista em construção e reconstrução sociais que se completam e colocam em evidência alguns mecanismos – as violências morais ou institucionais, as microviolências repetidas; os delitos e clima das instituições; o sentimento de violência e insegurança ligado a um inquérito de vitimação e os seus efeitos sobre as vítimas; os agressores e o corpo social – que possibilitam obter alguns entendimentos parciais sobre a temática.

Mas também é preciso pensar que essa violência pode ser vista como a “expressão de um país injusto”; que é mais que uma relação que coloca em risco os

modelos de pureza e de obediência, fazendo-o também uma forma de resistência ou de caminho para acessar o que, por desejo e subjetivação, o próprio modelo de consumo tem gerado como modos de viver. Um modelo que inventa a possibilidade da supremacia e outras formas de exclusão legitimadas quando utiliza a desigualdade ou relações de saber e poder para nomear sujeitos que sofrem e praticam a violência. Uma relação que tem gerado, a partir das escolhas de desenvolvimento social-econômico, modos de projetar o preconceito, a desigualdade a pobreza e, a partir do que elas provocam, narrar a violência, os violentos e os que sofrem a violência.

Diante de alguns dados que vêm sendo apresentados nesta pesquisa e dos estudos que foram desenvolvidos até o presente momento, percebo que a violência na escola continua sendo um fenômeno de múltiplas definições e manifestações. Ao refletir sobre a violência na escola, entendo que esse fenômeno vai muito além de conceitos e que devo pensá-lo dentro de uma realidade social, de uma conjuntura, que traz para dentro da escola aspectos que são exteriores a ela.

Assim, é ilusório achar que será possível ter um conhecimento total sobre o tema ou encontrar uma solução. Sempre esperamos algo novo, um milagre, uma receita. Isso não existe. Não existe programa mágico nem política absoluta. As ações em relação à violência na escola não podem ser eficazes se não perceberem os sentimentos dos alunos, professores, funcionários e da comunidade.

O que se faz necessário é “[...] uma coragem política [...] porque ela implica em questionar o profundo das instituições e das concepções educativas” (DEBARBIEUX, 2006, p. 236). É preciso começar a investir na “[...] criação de contextos de autonomia, contextos em que o próprio sistema possa construir a melhor solução para si, naquele momento” (VASCONCELLOS, 2018, p. 178). Talvez essa seja uma possibilidade: construir o caminho, caminhando...

A tarefa dos pesquisadores é demonstrar – muitas vezes com uma sensação de cansaço, devido à repetição – que temos que resistir à tentação de buscar uma segurança exagerada, que se alimenta de incidentes únicos que põem em estado de alerta a opinião pública e os políticos. Mais que uma simples qualificação alternativa desses novos episódios, tentando colocá-los em perspectiva de curto e de longo prazo, há uma tentativa de mostrar que a violência tem uma história, que ela não aparece de repente e que ela [...] é socialmente construída (DEBARBIEUX, 2002, p. 23).

Portanto, o levantamento bibliográfico sobre a violência na escola tornou-se imprescindível para que eu pudesse entender a importância de levar em consideração

importantes aspectos sobre o tema, abrindo mão de uma compreensão determinista – escolas localizadas em locais violentos serão, necessariamente, mais violentas ou escolas de bairros tidos como seguros não terão violência – e percebendo que as violências poderão ser marcadas por questões internas, de emergência da própria instituição. Essas considerações foram fundamentais para o desenvolvimento das análises que passo a discutir no capítulo a seguir.

3 ENTRE A VIOLÊNCIA NA E DA ESCOLA: CONSTRUÇÕES ANALÍTICAS

Neste capítulo, abordarei a discussão das unidades analíticas produzidas a partir do contato com os materiais elencados para esta pesquisa. Desse modo, destaco as duas unidades analíticas que serão discutidas a seguir:

- 3.1 a violência na escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social;
- 3.2 a violência da escola operando nas práticas pedagógicas um *a priori* enunciativo sobre os sujeitos e seus contextos.

Antes de adentrar essas análises, é importante considerar que as unidades analíticas só são possíveis em função daquilo que realizei para conhecer a escola e seu entorno em termos de dados, o que foi feito no Capítulo 1 (um). Aqueles dados e análises iniciais fizeram-me, em parte, refutar muitos dos discursos que circulavam na escola sobre a violência. Sobre isso, pretendo avançar nas análises que seguem.

3.1 “É UM PROBLEMA QUE FOGE AO NOSSO ALCANCE”¹²: EFEITO DA ENUNCIÇÃO DA VIOLÊNCIA NO SEU ENTORNO SOCIAL

*Quando fui botar ele aqui já tinham me dito que a Escola é muito violenta”.
 “Têm alunos aqui que a gente não se mete”.
 “Não tinha outra escola pra ti trabalhar? Vão te assaltar”.
 “Como tu tá cheia de jóias para trabalhar. Vão te assaltar. Olha onde tu trabalha”¹³.*

Como já citei anteriormente, as questões sobre a violência na escola começaram a chamar minha atenção a partir do momento em que troquei de instituição, saindo de uma Escola do Campo para uma escola da zona urbana, localizada na periferia do município. Após minha chegada nessa nova instituição, passei a envolver-me com uma série de comentários sobre a localidade da escola, principalmente, a respeito das famílias – estrutura familiar, formas de educação dos filhos, costumes, hábitos, escolaridade, profissão, etc. –; das moradias –

¹² Fragmento retirado do material de análise.

¹³ Frases retiradas do Caderno de Memórias onde foram registradas algumas cenas escolares.

infraestrutura, limpeza dos ambientes –; e das possíveis violências que ocorrem nos bairros – furtos e roubos, tráfico de drogas, homicídios; violência doméstica.

Esses comentários não eram somente de pessoas de fora da escola, mas também eram feitos pelo próprio grupo de professores - “Têm alunos aqui que a gente não se mete” -, demonstrando o quanto essas narrativas sobre as violências são potentes na produção da escola e dos modos de ser professor, aluno, funcionário, gestor, etc.

À medida em que eu ia adentrando aos materiais de pesquisa, comecei a perceber que, principalmente, comentários a respeito da formas de convivência nos bairros; das relações, núcleos e ambientes das famílias; e as formas de educação dos filhos em casa estavam sempre presentes em diferentes momentos, períodos temporais e contextos da escola – em reuniões de professores, pais e alunos; reuniões com representantes da Secretaria de Educação; encontros de formação e de avaliação; conversas com alunos e turmas; abertura de ano letivo; entrega de notas; registros de ocorrências de alunos – e serviam como causas, justificativas, alertas, conselhos e conscientização das situações identificadas como formas de violência na escola.

Registro nº 01- [...] **a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro porque na escola os professores querem evitar a violência em sala de aula porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...]** (2012).

Registro nº 02 - [...] reuniram-se os pais, alunos e direção para tratar os seguintes assuntos: a) **educação tem que vir de casa;** b) **nós, na escola ensinamos** (2006).

Registro nº 03 - [...] foi pauta da reunião: a) **educação precisa começar em casa [...]** (2006).

Registro nº 04 - [...] reunião com os pais [...] d) **educação vem de casa - valores morais [...]** (2003).

Nesses fragmentos, chama a atenção também a forma como as falas de professores e gestores convergem para o lugar comum de imputar às famílias a responsabilidade pelos atos dos alunos que são interpretados pela escola como formas de violência – já que estes apenas reproduziriam o desequilíbrio de seus lares –, alegando a falta de educação familiar como uma das causas das violências na escola. Essas explicações pareceram-me muito simplistas, pois como já discuti no Capítulo 2 (dois), especialmente, na seção 2.2 “A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM CAMPO DE TENSÕES CONCEITUAIS”, o fenômeno da violência é complexo e não

pode ser explicado de maneira restritiva (ABRAMOVAY, RUA, 2002; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, 2002b; DEBARBIEUX, 2006; SPOSITO, 2001);

Neste sentido, um elemento que considero importante destacar é o rendimento das famílias, pois, segundo as informações levantadas no Gráfico 3 as famílias possuem um rendimento baixo – entre menos de um salário mínimo até um salário mínimo e ainda o salário rural não eleva muito as possibilidades de renda.

Destaco esse elemento, pois percebo que há uma naturalização da pobreza como a causa de todos os males. É como se o fato de possuir uma baixa renda despisse as famílias e os alunos de valores morais, de educação, de vontade, de sonhos... Isso fica ainda mais evidente a partir de diversos fragmentos onde aparecem narrativas sobre “colocar” algo – valores morais; limites; responsabilidade; disciplina; respeito – nos alunos e em suas famílias.

Registro nº 05 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão [...] e **colocar os valores morais e limites aos alunos** [...] (2005)

Registro nº 06 - [...] **colocar valores morais para os alunos – respeito, saber que existe uma hierarquia** na nossa casa, escola, município, estado, país... [...] (2005).

Registro nº 07 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão para tratar os seguintes assuntos [...] e **colocar os valores morais e limites aos alunos** [...] (2000).

Registro nº 08 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão [...] e **colocar os valores morais e limites aos alunos** [...] (1995).

Registro nº 09 - [...] **colocar nos alunos mais responsabilidade e disciplina** [...] (2001).

Registro nº 10 - [...] **colocar hábitos nos alunos** [...] (2005).

Registro nº 11 - [...] **colocar valores éticos e morais todos os dias em sala de aula** [...] (2007).

Registro nº 12 - [...] **colocar limites nos alunos** [...] (2007).

Registro nº 13 - [...] **colocar os valores a todos, porque infelizmente não estão vindo de casa** [...] (2008).

Mesmo que os dados coletados mostrem que a composição do núcleo familiar dos estudantes possua uma porcentagem relevante em relação à família nuclear, as narrativas sobre as famílias de baixa renda, classificadas como “desestruturadas” ainda se perpetuam no cotidiano escolar, demonstrando que os dados coletados nem sempre são valorizados, discutidos e interpretados com seriedade para o planejamento das ações futuras da escola.

Nessa perspectiva, isso pode apontar como uma forma de violência que a escola produz, tendo em vista que oprime e submete ao crivo do julgamento as possibilidades múltiplas de organização familiar, já que muitos dos estudantes não tiveram as oportunidades de nascer na família burguesa tradicional. Mas, o que percebemos, pelos dados apresentados na subseção 1.2.1 “Do contexto da escola”, é que a constituição da família é, em sua maioria, composta de uma família convencional e não como os discursos e narrativas de que a maioria dos alunos mora com os parentes de 2º e 3º graus.

Registro nº 14 - [...] A professora [...] pediu **a psicóloga que fizesse um acompanhamento com os alunos que estão apresentando problemas com indisciplina e violência na escola. A psicóloga falou que muito pouco se pode fazer** porque é um problema que foge ao nosso alcance, pois tem **uma relação com toda a estrutura familiar, cultural e de moradia dos alunos desse bairro** [...] (1991).

Registro nº 15 - [...] Foi sugerido pela supervisora da escola que **o grupo representante da saúde, trabalhasse no bairro com as famílias**, com palestras, encontros, sempre com temas que **orientasse as mães e os familiares dos alunos sobre hábitos de higiene**, pois **o bairro é muito carente e precisam de informações** [...] (1991).

Registro nº 16 - [...] foi sugerido que no **dia da família a escola faça uma palestra** para os pais sobre **disciplina e limites em casa** [...] (2001).

Registro nº 17 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão para tratar os seguintes assuntos [...] b) **o aluno em sala de aula é o reflexo do que são em casa** [...] l) **a família é a base de tudo para nós embora não seja formada por pai e mãe** [...] (2000).

É recorrente o discurso de culpabilização das famílias sobre os alunos considerados potencialmente “violentos” por serem oriundos de uma “família desestruturada” e de convivência patologizante, identificando a falta de uma determinada configuração familiar como causadora direta do comportamento de “alunos problemáticos”. Neste sentido, ao considerar a violência como resultante apenas da repetição de experiências familiares – que, supostamente, seriam experiências negativas –, destitui-se de significado as interações do contexto escolar onde elas são vivenciadas.

Além das famílias, os bairros de onde os alunos da escola são oriundos são também citados de forma negativa, como se o fato de os alunos habitarem nesses lugares já fosse a causa da violência registrada na escola.

Registro nº 18 - [...] realizou-se uma reunião com a direção, professores, pais e alunos para tratar dos seguinte assuntos [...] **preocupação com a violência no bairro que tem refletido na indisciplina dos alunos na escola** [...] (1993).

Registro nº 19 - **os pais [...] cuidem** com quem **[os seus filhos] andam no bairro porque na escola [...] querem evitar a violência em sala de aula** [...] (2012).

A crença de que esses bairros são extremamente violentos tem produzido diversas enunciações sobre os alunos e suas famílias. Mas, quando vamos olhar para os dados sobre a violência nos bairros da cidade, essa informação não se confirma, pois os registros de jornais e dos órgãos públicos apontam para outros locais como sendo os mais violentos com crimes de homicídios, roubos, furtos, violência doméstica, assédio, agressão física e verbal – o que contraria os discursos e as narrativas que enfatizam a frequente violência nessa localidade e que também seria uma das justificativas para alguns comportamentos identificados como violentos na escola.

Um dos fatos que, de certa forma, é possível pensar que seja um estimulador para a crença de que esses bairros sejam os mais violentos pode ser a sua emergência, pois, conforme relato dos próprios moradores, eles são frutos de ocupações e, quando surgiram as primeiras residências nas imediações, a localidade ainda servia como aterro sanitário. Essa questão aparece nos fragmentos através de relatos, opiniões e comentários de professores sobre os moradores.

Registro nº 20 - [...] A professora registra sua indignação [...] **Ela afirma que isso é que dá ao trabalhar num bairro que só tem gentinha** [...] (2019).

A violência urbana vem se constituindo, muitas vezes, como referência na socialização dos adolescentes, que têm que conviver com ela, principalmente, em bairros periféricos. Não é possível negar que a escola vem sofrendo os efeitos desse tipo de violência, mas igualmente é preciso pensar no quanto a instituição vem se apropriando dessa violência nos objetivos de seu trabalho e nas enunciações sobre os sujeitos, o que pode, de modo semelhante, criar outras formas de violência, devidos aos processos de exclusão que essas enunciações podem promover.

A violência na escola não pode reduzir-se a violência urbana, a uma crise intrusiva vinda do bairro ou uma violência inata, natural, e, para todos os efeitos, fatal. Ela situa-se num contexto e, se podemos convencionar, considerar ao mesmo tempo variáveis sociais e individuais clássicas, as

variáveis que explicam o clima escolar interno e a vitimação devem ser igualmente examinadas (DEBARBIEUX, 2006, p. 132).

Muitos pesquisadores (DEBARBIEUX, 2006; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, 2020b; SPOSITO, 2001; SEGAL, 2014) acreditam que as causas da violência escolar não residem apenas em fatores externos, evidenciando o papel da instituição na produção do fenômeno. Neste sentido, “[...] o desenvolvimento de pesquisas sobre o ‘efeito-estabelecimento’ permite matizar a problemática, mostrando a existência de escolas não violentas em bairros degradados e violentos” (RUOTTI, 2006, p. 20), rompendo com a falsa evidência da causalidade entre pobreza e violência na escola.

O reconhecimento da multiplicidade das causas da violência na escola implica, no entanto, que os fatores socioeconômicos não possam explicar tudo. Assim, a pobreza ou desemprego não podem, por si só, desencadear a violência (DEBARBIEUX, 2006, p. 154).

Por outro lado, a multiplicidade, na maioria das vezes, no que se refere à população periférica das cidades é a da separação e classificação, criando uma normalidade de escolha de vida que não necessariamente passe pelo desejo dos sujeitos, mas por sua subordinação, como é o caso da definição que o Estado, através da Secretaria de Educação, pode operar no modo de vida daqueles que não ganham o direito de decidir sobre sua existência.

Registro nº 21 - [...] após fez uso a palavra a **Senhora Secretária de Educação** [...] prometeu que continuará **lutando em prol de uma escola nova na vila**, onde deverá funcionar **em regime de CEBEM**¹⁴, onde os **alunos se ocuparão em aprender tarefas profissionalizante**, que os **auxiliará na sua ocupação diária** [...] (1992).

Os comportamentos indisciplinados lidos como violência fazem parte de um enredo que lista a composição do núcleo familiar – as relações, ambientes das famílias e as formas de educação dos filhos em casa – e as formas de convivência nos bairros como desestruturadas e inadequadas e, por isso, uma das causas da violência na escola. Em contrapartida, essa forma de interpretação da violência feita na escola amplia as possibilidades de desigualdade quando escracha um modelo único de normalidade e coloca-o como critério de identificação dos estudantes e de suas famílias.

¹⁴ Centro Estadual De Bem-Estar Do Menor (CEBEM).

Portanto, a violência **na** escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social pode apontar para uma forma de violência **da** escola através da leitura que escola faz – e, por conseguinte, daqueles que se relacionam com o trabalho institucional – das estruturas normativas, valorativas e morais que não permitem entender a multiplicidade das organizações humanas. Isso aponta para uma certa universalidade de estrutura em que a escola naturalizou trabalhar o modelo mais verdadeiro das estruturas familiares, da cultura e dos modos de vida. Algumas dessas questões serão discutidas na seção seguinte.

3.2 “NÃO QUER NADA COM NADA”¹⁵: UM A *PRIORI* ENUNCIATIVO SOBRE OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS

“Tu sabe o que é a FASE e por que vão para lá?”

“Quando os filhos não escutam os pais e os professores, eles são tirados de casa e são levados para a Moradia. Tu sabe como é lá na Moradia?”

“Para aí que eu vou ligar pro celular do conselheiro e tu sabe o que acontece (pegando o telefone na mão e gesticulando)”

“É melhor tu confessar a verdade, pois Jesus não gosta de pessoas que mentem. Mas quando tu confessa e se arrepende, Jesus perdoa e daí, nós também poderemos te perdoar”.

“Fala a verdade, porque se não a gente vai ligar as câmeras e a imagem vai cair direto no computador do conselheiro”¹⁶.

O meu envolvimento frequente em reuniões para tratar sobre os comportamentos identificados pela escola como violentos, permitiu-me perceber o quanto alguns diálogos eram atravessados por uma forma de violência mais sutil e refinada – tecida por discursos que se disseminavam sobre os sujeitos escolares e o contexto social em que a escola está inserida e incorporavam-se às práticas pedagógicas, incidindo “[...] sobre os estudantes via modos de organização das classes, avaliação autoritária e outras formas de controle, discriminação e humilhação” (CHARLOT, 2002, p. 432-433).

Essa outra forma de ver essas reuniões provocou alguns movimentos em relação àquilo que estava fazendo/pensando/vendo sobre o comportamento dos estudantes para pensar nas dinâmicas do trabalho institucional como uma possível forma de violência, na qual os próprios estudantes “[...] suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de

¹⁵ Fragmento retirado do material de análise.

¹⁶ Frases retiradas do Caderno de Memórias onde foram registradas algumas cenas escolares.

atribuição de palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas)” (CHARLOT, 2002, p. 434).

É importante destacar que, para esta investigação, as minhas experiências na escola foram tomadas como um exercício prévio, como um modo de começar a pensar e a problematizar o tema violência na/da escola e não como uma possível especificidade de uma determinada instituição. Como já foi expresso na Seção 1.3 “OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS CAMINHOS SEM FIM DOS LIVROS DE ATAS”, aqui não se fará nenhum juízo de valor do conteúdo de tais discursos, pois eles não são considerados nem bons ou ruins, nem certos ou errados, até porque a escola está imersa em meio a uma complexidade de questões que gera uma série de pressões, expectativas e tradições a partir do contexto em que se insere (RATTO, 2004).

Por isso, não importa saber quem são as pessoas (professores, alunos, funcionários, famílias) ou as instituições, mas problematizar os sentidos de violência que vêm sendo produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares na escola. Essa demarcação apreende as práticas pedagógicas como um espaço de produção de formas próprias de violência de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem no cotidiano da escola e não apenas como uma caixa de ressonâncias da violência social.

Ao mesmo tempo em que esta investigação não tem como foco analisar uma instituição em particular, ela também promove um movimento singular de olharmos para aquilo que somos ou aquilo que estamos nós ou estão os outros fazendo conosco (VEIGA-NETO, 2011), pois analisar o fenômeno da violência da escola faz-nos refletir sobre nós mesmos, sobre nossas práticas escolares – o modo de condução dos processos de ensino e aprendizagem; o silêncio, a omissão e a negação da violência diante de fatos impactantes; os gestos, o olhar e as atitudes; as formas de resolução de conflitos – e sobre a escola – que ora se apresenta como um espaço por excelência de vivenciar de modo intencional e sistemático formas construtivas de interação entre os sujeitos, ora se apresenta como parte da produção, reprodução e legitimação de certas formas de violências que se constituem em um tipo de violência simbólica que atravessa o cotidiano da cultura escolar.

A violência na escola deve ser situada numa progressão muitas vezes lenta, que parte sem dúvida da exclusão social, mas que se realiza nas interações de microexclusões evitáveis (repartição das classes, punições desiguais). Ela

é frequentemente acumulação de microviolências e de violências simbólicas, que unem grupos de indivíduos num jogo de afastamento em eles/nós, amigos/inimigos (DEBARBIEUX, 2006, p. 211).

Ao ir adentrando aos materiais de pesquisa, fui percebendo a presença de microviolências relacionadas, principalmente, aos estudantes, suas famílias e seus contextos de vida. Essas percepções da escola – que foram problematizadas na seção anterior como violência **na** escola – vêm produzindo uma certa violência **da** escola que opera através das práticas pedagógicas, onde se associa a situação econômica das famílias com um ambiente de degradação moral à impossibilidade da realização do ideal educativo.

Registro nº 01 - [...] realizou-se uma reunião com os pais dos alunos da quarta série [...] **alunos estão com muitos erros de ortografia; estão deixando a desejar, nem parece que estão na quarta série** [...] (2002).

Registro nº 02 - [...] **o aluno** relatou que estava **com muitas dificuldades na disciplina** [...] **não conseguia entender a matéria, acompanhar a explicação da professora, nem entender direito a letra da professora no quadro** e que **quando pede ajuda a professora diz: “Tá tudo no quadro, tá tudo no quadro”** e que **ela não quer explicar nada, somente encher o quadro** [...] e diz que **não vai se cansar já que a gente não quer aprender mesmo** [...] (2018).

Apesar dos discursos referirem-se ao contexto social dos estudantes e de suas famílias como justificativa das não aprendizagens, eles também demonstram a falta de uma reflexão da escola quanto à complexidade da ação educativa. Neste sentido, percebemos o quanto a escola vem estigmatizando, por meio de uma linha tênue, a possível origem social do aluno e o seu êxito escolar. Abramovay e Rua (2002, p. 78) chamam a atenção para o fato de que a “[...] externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional”, cuja lógica permite a retirada da responsabilidade de um sistema, colocando-a somente sobre o indivíduo e ocultando sua função na produção da violência.

Registro nº 03 - Também foi avaliado **causas de evasão e reprovação** com a demonstração de um paralelo [...] **Os professores colocaram que os alunos evadem ou são reprovados** [...] **por falta de escolarização dos pais** ou responsáveis, **falta de valorização da educação e problemas sociais desses bairros** [...] (2016).

É muito comum os professores acreditarem que conhecem com propriedade os diversos contextos de vida de seus alunos, mas o que se percebe, pelos dados apresentados no Capítulo 1 (um), é que, na maioria das vezes, esses dados – quando

coletados – não são divulgados e analisados adequadamente. Consequência disso é um grande desconhecimento da escola sobre as diversas realidades dos alunos, ficando com interpretações aligeiradas e discursos com resquícios morais naturalizados que produzem rótulos individualizados e violências dirigidas aos indivíduos, sem questionar as estruturas que esses moralismos são produzidos e em como a escola se utiliza deles para produzir sujeitos.

Um exemplo disso dá-se em relação à escolarização das famílias que, de acordo com as informações coletadas na escola, podemos observar que 80% dos pais ou responsáveis têm instrução igual ou maior que o Ensino Fundamental completo – sendo que 31% cumpriram o Ensino Fundamental completo; 44%, o Ensino Médio; 2%, o Ensino Técnico e 3%, o Ensino Superior (conforme Tabela 4 - Grau de instrução do pai e da mãe, página 43). Esses dados confrontam discursos como “de que adianta enviar tarefas para casa, pois os pais mal sabem ler e escrever direito ou são analfabetos”¹⁷ que reforçam a ideia da reprodução de visões estanques sobre as realidades dos estudantes e geram um distanciamento cada vez maior entre os alunos e os professores.

Registro nº 04 - [...] compareceram a escola as mães dos alunos [...] para conversar com a direção sobre **as atitudes da professora com seus filhos**, a mesma falou para os aluno que **haveria um teste surpresa no valor de dez e ao recolher disse que o valor era vinte e que todos sairiam com notas baixas [...] que fez isso para provar que seus filhos não sabiam nada e precisavam estudar [...] (2002).**

Registro nº 05 – [...] alguns pais vieram reclamar do **atendimento da professora com seus filhos, do teste que todos tiraram zero. A professora disse que não se adaptou aos alunos e está disposta a deixar a turma [...] (2002).**

Essa distância produz um constante “nós” e um “eles” que atravessa as práticas pedagógicas, perpassando as aprendizagens dos alunos e as relações sociais da escola. Conforme afirma Debarbieux (2006), a proliferação e a repetição de microviolências podem dar lugar à ocorrência de outros tipos de violências, como no próprio comportamento dos estudantes, gerando insegurança, medo, revolta e minando a possibilidade de diálogo e de relações mais solidárias.

Registro nº 06 - [...] a **aluna queixa-se pelo trato dispensado pela professora na sala de aula aos alunos, grita e não permite que os alunos levantem e conversem entre si [...] a mãe questiona a separação feita pela professora entre os alunos que sabem e os que não sabem, sendo que sua**

¹⁷ Frase retirada do Caderno de Memória.

filha pertence ao grupo dos que sabem e que se sente abandonada, pois a professora não dá mais atenção [...] (2009).

Registro nº 07- [...] foi pedido para os professores se dedicarem cada vez **mais na luta de mudarem a mentalidade dos alunos para os valores morais e para o bem** [...] (1993).

Registro nº 08 - A professora [...] da primeira série B **colocou o seu descontentamento em relação a turma de alunos que lhe foi atribuída** dizendo que achava que a supervisora havia **escolhido os piores alunos para a sua turma [...] pois os alunos são muito indisciplinados** [...] A diretora da escola esclareceu a professora que as turmas foram organizadas pela ordem de matrícula [...] e que **as demais turmas também apresentam problemas, já que a clientela da escola é oriunda de um meio marginalizado** [...] (1993).

O predomínio dessa visão preconcebida produz antecipações, apreciações e percepções que vão definindo o rumo escolar dos estudantes – atitudes, ensinamentos e escolhas tomadas pelos gestores e docentes no contexto escolar – e naturalizando um determinado papel atribuído à educação na vida dos alunos e das famílias, a partir daquilo que a escola toma como verdade sobre as condições sociais dos estudantes – baixo nível socioeconômico e cultural; condições de moradia; exposição à violência nos bairros; ambiente familiar “desestruturado” e de degradação moral; condições ambientais precárias; diversas configurações familiares; falta de escolarização dos pais ou responsáveis; tipo de ocupação familiar; tipos de vestimentas, hábitos, atitudes e bens de consumo que são considerados inadequados para a convivência na escola.

Registro nº 09 - **a professora [...] chamou a sua filha de “Filha de pobre”** [...] (2018).

Registro nº 10 - [...] **a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro** porque na escola os professores querem **evitar a violência em sala de aula** porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...] (2012).

Registro nº 11 - Durante a reunião [...] relatou que seus **filhos foram constrangidos pela professora** [...] que falou para os mesmos **“que iria dar pra eles o ensino que ela não tinha dado”** [...] (2018).

Registro nº 12 - [...] o professor disse que [...] sabe a diferença **entre violência e brincadeira e que violência mesmo é o que infelizmente eles vivem em casa** [...] (2018).

Registro nº 13 - [...] A professora foi chamada e [...] orientou a mãe que **tivesse mais pulso firme com o filho em casa**, pois **na aula dela, criança não se governa** [...] (2019).

Registro nº 14 - [...] a mãe relata que [...] **o professor passa álcool gel na cabeça dos alunos para tirar os germes que eles trazem da rua** [...] (2018).

Registro nº 15 - A mãe reafirma que a professora é excelente, ensinou seu filho, mas o problema está **na questão do relacionamento**, pois a **professora não aceita seu filho do jeito que é**, diz que **falta limite em casa** [...] (2019).

Registro nº 16 - [...] o **professor tem usado linguajar muito feio com os alunos** [...] o professor argumentou que **pelo que os alunos falam é bem pior o que eles ouvem em casa e que ele não fala nada de mais, são apenas brincadeiras** [...] (2016).

Registro nº 17 - compareceu na sala de **Aceleração de Aprendizagem** [...] para conversar com os alunos sobre a disciplina [...] foi **dito aos alunos** [...] que **além de terem idade avançada** não vão de maneira nenhuma **atrapalhar o andamento da sala de aula**, caso contrário **providências sérias serão tomadas** [...] que precisam **aproveitar as oportunidades que tem, tendo em vista a sua situação social em que vivem** [...] se **querem ter uma vida melhor precisam estudar muito** [...] (2002).

A partir desses fragmentos, podemos afirmar que esses argumentos sobre os alunos, suas famílias e comunidade e que, por sua vez, refletem-se no êxito ou no fracasso escolar, têm um caráter muito mais punitivo do que inclusivo dos alunos, o que acaba por afastá-los da instituição escolar.

Registro nº 18 - [...] a professora de matemática e ciências colocou a sua **preocupação sobre a turma da quinta série sobre a lentidão para realizar as tarefas**, ambas concordaram que isso é **reflexo dos problemas que eles tem em casa e das suas condições de vida** [...] (2011).

Registro nº 19 - [...] os professores sugeriram que a **educação física seja em sala de aula, pois se privá-los dos prazeres podem melhorar** [...] (2012).

Registro nº 20 - Durante a reunião, a mãe da aluna [...] venho a escola conversar com a professora [...] **a aluna não quer mais vir no colégio**, o motivo é que **a professora grita muito**, mas a **professora falou que o que eles precisam é melhorar a higiene e limpar mais os ouvidos**, pois **parecem que não ouvem, então ela tem que levantar a voz** (2017).

As manifestações dos alunos são tomadas como reflexos dos supostos problemas que eles vivenciam fora do espaço escolar e que refletem diretamente em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, um dos aspectos bastante recorrente nos materiais é a naturalização das famílias de baixa renda como famílias “desestruturadas”. Essas famílias são responsabilizadas pela ausência de valores, educação, hábitos de higiene, segurança, afeto, estímulo aos estudos e que produzem sujeitos cujas carências emocionais tendem a repercutir na vida escolar como os alunos problemáticos, agressivos e revoltados que demonstram dificuldades em aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Registro nº 21 - [...] colocou aos professores da urgência em juntos **realizar um projeto que resgata as boas maneiras e os valores**, uma vez que **todos são unânimes em afirmar que as notas baixas estão relacionadas ao comportamento dos alunos** [...] (2002).

Registro nº 22 - [...] **preocupação com o rendimento dos alunos** da primeira e quinta série que estão no momento **carentes de amor e carinho** [...] (2003).

Outro elemento que me chamou atenção em relação à violência da escola é a forma como a instituição lida com um amplo desafio de questionar a ordem vigente e de promover as diferentes perspectivas de vida. Na maioria das vezes, a escola reforça os valores de consumo, competição e individualismo por meio das práticas pedagógicas que (re)produzem e legitimam os objetivos neoliberais¹⁸. Apesar de ser um espaço coletivo, muitas práticas escolares têm investido no individualismo a partir da “[...] responsabilização dos sujeitos pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser e estar no presente, a fim de minimizar os riscos das escolhas feitas pelos indivíduos, famílias e comunidades” (BRAGAMONTE, 2017, p. 109).

Registro nº 23 - [...] a professora falou que o aluno [...] **não quer nada com nada**. Segundo a professora, o **aluno não está copiando, não quer resolver as atividades, pois era um governado** e que se **continuasse assim nunca iria conseguir melhorar sua vida, arrumar um bom emprego, ter dinheiro para melhorar de vida** [...] (2014).

Ao utilizar esses discursos, a escola enaltece, com certa naturalidade, os valores, padrões de comportamento e competências neoliberais que produzem a possibilidade de uma supremacia e também de outras formas de exclusão. Entretanto, a escola não apenas reproduz essas formas de violências correntes na sociedade, mas, ao tomar esses discursos como verdade, produz formas próprias de distinção que são acionadas para excluir indivíduos ou grupos, criando uma impotência de constituir-se como um espaço de suspensão – na escola, deixa de operar ou valer o que rege o mundo familiar e social – e de igualdade – todos os alunos enquanto alunos são igualmente capazes de um novo começo do mundo – (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Registro nº 24 - A professora diz para a turma que **ela já estudou e se formou** e que se os **alunos não querem aprender o problema é deles**, pois **no final do mês o seu salário já está garantido** [...] (2019).

Registro nº 25 - A mãe do aluno segue afirmando que **não admite que o professor diga na frente do aluno que não pode fazer mais nada por ele, pois o mesmo estudou para isso** [...] (2017).

¹⁸ Nos limites deste trabalho, não farei uma discussão sobre a racionalidade neoliberal. No entanto, compreendo-o como uma “[...] mentalidade de governo, uma concepção sobre como as autoridades devem usar seus poderes para melhorar o bem-estar nacional, sobre os fins que devem buscar, os males que eles devem evitar, os meios que devem usar e, em especial, a natureza das pessoas sobre as quais elas devem agir” (ROSE, 2011, p. 214).

Registro nº 26 - [...] compareceram na escola uma comissão de mães [...] para conversar com a equipe gestora [...] **sobre temas tanto didático quanto de disciplina que os mesmos estão notando que o conteúdo está sendo trabalhado sem planejamento [...] as aulas não tem planejamento e os conteúdos são trabalhados muito soltos** e isso além de **não ter aprendizagem está gerando uma bagunça muito grande** em sala de aula [...] foi relatado que o professor deixa **a aula no quadro escrita pela manhã para eles copiarem a tarde sem apagar** [...] solicitaram que **a direção cobre um planejamento pedagógico do professor** [...] (2013).

A escola possui alunos com diferentes configurações familiares, econômica e cultural. Compreender essas questões pode ser fundamental na produção de outros significados dos processos de enunciação que os professores, alunos e famílias constroem – formas de perceber, de pensar os problemas dentro e fora da escola –; na possibilidade de estabelecer relações de empatia e proximidade e na criação de outras formas de ver algumas atitudes e decisões da escola que têm, como uma de suas metas, a formação humana.

É importante motivarmo-nos para refletir profissionalmente sobre os discentes nos tempos atuais [...] Está em jogo a quebra de imagens sobre os tempos da vida, sobre o que é próprio ou impróprio, esperado ou inesperado da imagem que nós fazemos de cada tempo humano com que lidamos (ARROYO, 2009, p. 24).

É preciso começar por rever a imagem que a escola tem dos estudantes, suas famílias e contextos de vida e confrontar essas imagens com aquelas que os próprios alunos têm sobre si mesmos, de suas famílias e de sua comunidade. A escola precisa parar para ouvi-los falar de “[...] suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares a fim de destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até da pedagogia” (ARROYO, 2009, p. 81).

Portanto, a escola poderia ser um espaço e tempo de suspensão das mazelas que as crianças e os jovens já sofrem no contexto que vivem com suas famílias e em comunidade – uma sociedade que, sem dúvida, está imersa em diferentes formas de violência, sejam econômicas, sociais, culturais, que geram desigualdades e relações injustas a partir do colonialismo, das relações patriarcais, de gênero, étnicas, de pobreza... Mas não, as escolas e seus agentes, além de não suspenderem as crianças, reproduzem e justificam essas relações através de práticas que vão dos modos como dividem as turmas; de como essas crianças recebem as características; da atribuição de classificações por avaliações; nas justificativas de não aprendizagem;

nas palavras que submetem a vida dos alunos a uma suposta inferioridade moral e, por fim, que justificam uma escola que serve a um sistema de exclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE CONCLUIR E CONTRIBUIR COM UM PRODUTO EDUCATIVO

A pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2), articulada com os estudos sobre políticas de inclusão desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE) foi possível pela minha inserção em diferentes escolas, o que me permitiu problematizar, a partir da produção de uma materialidade, os sentidos de violência que preponderam nas interações sociais das práticas escolares na escola.

Esse movimento de pesquisa proporcionou perceber outros modos de produção da violência na escola, para além daqueles que já são amplamente discutidos em estudos, pesquisas, programas e dados estatísticos que tentam explicar esse “fenômeno” através da identificação de suas possíveis causas ou que procuram achar possibilidades de soluções milagrosas.

O exercício exploratório de análise dos registros dos livros de atas, com base nas unidades de análise propostas sobre a violência na escola, trouxe indícios sobre o que se passa no cotidiano das instituições, permitindo problematizar alguns discursos que circulam e que colocam os sujeitos escolares, suas famílias e localidades, principalmente, as que estão localizadas em território vulnerável, como categoria recorrente em que a violência escolar está vinculada.

Buscando outros caminhos, minha preocupação não se deu no sentido de estabelecer respostas fixas ou mesmo estabelecer verdades sobre os discursos de violência que circulavam em uma escola específica. O que fiz foi procurar pensar como se configuram os discursos de violência, mostrar como os caminhos de reflexão podem ser trilhados no próprio contexto escolar pelos gestores e professores. Mais que respostas, minha intenção foi construir uma possibilidade metodológica para olhar as formas de lidar, os registros, as atitudes, os comportamentos e as relações que parecem tão “naturais” e “já sabidas” na escola e mesmo na sociedade.

Neste sentido, a investigação seguiu a problemática: quais sentidos de violência são produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares? Da problemática lançada, trilhei um caminho metodológico para identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais das práticas escolares em uma escola e encontrei algumas possibilidades de sentido,

quais sejam: a escola imputar às famílias a responsabilidade pelos atos dos alunos que são interpretados como formas de violência; a naturalização do discurso da pobreza como a causa da violência; uma falta e, por isso, “colocar” algo (que não é de responsabilidade da escola ao que parece nos fragmentos) – valores morais; limites; responsabilidade; disciplina; respeito - nos alunos e em suas famílias; culpabilização das famílias sobre os alunos considerados potencialmente “violentos” por serem oriundos de uma “família desestruturada” e de convivência patologizante, identificando a falta de uma determinada configuração familiar como causadora direta do comportamento de “alunos problemáticos”; crença de que os bairros em que se situam essas escolas são extremamente violentos o que impõe a violência na escola.

Ao identificar sentidos produzidos e legitimados na escola, construí a primeira unidade analítica que registrei nomeando de emergência da violência **na** escola e que aparecia como categoria de enunciação nas atas e registros escolares. A segunda unidade analítica na investigação foi aparecendo na leitura das atas e registros escolares, onde pude perceber que as enunciações da violência já se constituíam, de certa forma, ao se (re)produzirem em vestígios de uma violência **da** escola, os quais apareciam por estarem entrelaçados nos atos pedagógicos e nos modos de operar/atuar nos espaços de ensino e de aprendizagem - sejam a sala de aula, os corredores, o refeitório, o pátio e em todas as interações que acontecem nesse espaço institucional.

Com a trajetória metodológica percorrida e, em especial, com o contato com os materiais de registros produzidos pela escola, pude perceber um caminho interessante que a própria escola (gestores, professores e comunidade escolar) pode percorrer para avaliar-se em relação às formas de (re)produção de violência na/da escola.

Criando o caminho investigativo da pesquisa, identifiquei que estava também criando um roteiro de ações para contribuir com qualquer escola que queira olhar para si e para suas ações que a conjugam como lugar formativo sobre como: proliferam-se discursos incompletos que desvirtuam o real sobre o contexto social dos estudantes e de suas famílias; a escola pode estar naturalizando e disseminando um discurso sobre violência que objetivamente está fora da escola e que passa a ser justificativa para o que está dentro dela; a violência vem servindo de justificativa das não aprendizagens; os discursos da falta de uma reflexão da escola quanto à complexidade da ação educativa; os discursos que externalizam as causas da

violência em relação à escola retiram e justificam uma forma de desresponsabilização da escola como instituição e do sistema que tem dever de Estado para prover a educação escolarizada; a escola incorpora sem muito pensar uma forma de racionalidade que prioriza o indivíduo/individualismo, responsabilizando-o em detrimento de todas as desigualdades geradas pelo modelo social, cultural e econômico em suas comunidades; os discursos de naturalização da violência na escola podem estar ocultando práticas escolares de (re)produção da violência, constituindo a violência da escola.

O caminho percorrido na investigação, que, para mim, aparece com uma possibilidade de contribuição da pesquisa, levou-me a analisar e pensar o que fazem, como fazem e com o que fazem as escolas em seus processos e práticas escolares quanto aos sentidos sobre como a violência é narrada ou enunciada na instituição. Duas sínteses parecem-me importante destacar:

- as práticas escolares confirmam o desconhecimento do profissionais e da própria escola das diversas realidades dos alunos, pois as informações não estão referendadas com busca e análise de dados, mas são disseminadas a partir de interpretações aligeiradas e discursos com resquícios morais naturalizados, que produzem rótulos individualizados e violências dirigidas aos indivíduos, sem questionar as estruturas que esses moralismos são produzidos e como a escola utiliza-os para produzir sujeito;
- a (re)produção de práticas de apartação em função de um ideal de superioridade, em que é constante a separação entre o “nós” e um “eles”, que atravessa as práticas pedagógicas, perpassando as aprendizagens dos alunos e as relações sociais da escola; a escola (re)produz, pela naturalização, certos valores, padrões de comportamento e competências neoliberais, dentre eles, consumo, competição e individualismo que produzem a possibilidade de uma supremacia e também de formas de exclusão.

Ainda sobre o caminho de investigação percorrido e das análises realizadas a partir da produção de dados, foi possível chegar a unidades conclusivas que possibilitaram o terceiro objetivo da investigação e ao objetivo de um mestrado profissional, em que esse ciclo formativo está inserido: o produto educacional que se

origina da pesquisa: colaborar com um roteiro investigativo para produção de dados por onde se façam escolhas na formulação de políticas públicas e práticas de gestão, acompanhamento e registro do cotidiano escolar inclusivas, justas e democráticas nos sistemas de educação e escolas.

Neste sentido, a elaboração de um roteiro como produto tem como meta final promover a contribuição da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional para com as escolas/redes/sistemas escolares no sentido de que possam encontrar caminhos para pensar as práticas/produção de um discurso-verdade-naturalizado sobre a violência na escola e sobre a violência da escola, tendo em vista os modos como enunciam os/as estudantes, famílias e comunidades.

Também para ampliar o subsídio de contribuição, será organizado um livro com contribuições mais amplificadas, tendo em vista a inserção analítica deste trabalho no GEPE em que a autoria será partilhada entre mim, minha orientadora Leandra Bôer Possa e uma colega interlocutora constante do desenvolvimento da pesquisa, Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte – co-autoras. Esse livro, através de uma editora com registro ISBN, terá como objetivo esclarecer e aprofundar os quesitos do roteiro proposto para que as redes de ensino, instituições, professores e pesquisadores do tema possam acessar.

O produto desta pesquisa (roteiro) não tem a pretensão de ser um modelo a ser seguido, mas de possibilitar um caminho que pode levar a outras formas de ver a violência na escola a partir de uma reflexão sobre como a escola pode legitimar e reproduzir certas formas de violência que acontecem no contexto estrutural de uma sociedade e que são atravessadas pelos modos de falar e atuar sobre os sujeitos que habitam a instituição. Como já afirmei, sem pensar sobre essas questões não consigo vislumbrar as oportunidades de novas práticas escolares baseadas no ensino e na aprendizagem de todos.

Na seção seguinte, apresento o roteiro investigativo produzido a partir das duas unidades conclusivas da pesquisa: a violência na escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social; e a violência da escola como reprodução nos atos pedagógicos de um *a priori* enunciativo sobre os sujeitos e seus contextos.

4.1 ROTEIRO INVESTIGATIVO COMO FERRAMENTA PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA

O produto trata de um roteiro investigativo em que é possível traçar em cada escola caminhos que se possa colocar “em cheque”, em reflexão, os modos de nomear e identificar os sujeitos escolares e seus contextos de vida, as enunciações naturalizadas a respeito da violência na escola e como esta repercute nas práticas escolares, principalmente em escolas de periferia, em que alguns delineamentos da desigualdade econômica, social e cultural acabam por, estruturalmente, levar a discriminação e, por efeito, marcar modos de atuar com sujeitos e comunidades. Por isso, o objetivo do roteiro é produzir rupturas nas estruturas discursivas sobre a violência na/da escola a partir da análise dos modos de falar e atuar com esses discursos sobre os sujeitos que habitam a escola.

O roteiro foi elaborado a partir das duas unidades conclusivas da Dissertação:

- **A violência na escola como efeito da enunciação da violência no seu entorno social** - parte importante do roteiro investigativo capaz de contribuir para pensar sobre como as instituições escolares, as redes e sistemas vêm enunciando a violência.
- **A violência da escola como reprodução nos atos pedagógicos de um *a priori* enunciativo sobre os sujeitos e seus contextos** – parte do roteiro que possibilita identificar como cada escola assume e pode pensar as enunciações sobre os estudantes, famílias e seus contextos através da leitura que os professores e gestores fazem das estruturas normativas, valorativas e morais em relação às composições familiares, à cultura e aos modos de vida que produzem práticas escolares.

Neste sentido, a possibilidade de operar com um roteiro investigativo pressupõe percorrer alguns passos que esclareço a seguir:

O **primeiro passo** é propor para gestores e professores (dependendo a situações, poderia se estender a estudantes e familiares) criarem uma forma de registro pessoal que não precisa ser formal, podemos denominar Caderno de Memórias. Neste caderno, o objetivo é registrar por escrito, com fotografias, com desenhos; as experiências pessoais de sensações, sentimentos, falas, informações,

vivências criadas a partir de observações, conversas informais e/ou reuniões com colegas, alunos, famílias.

Ao propor o registro/escrita dos sujeitos, temos como meta mobilizar um gesto de interrupção entre o que está acontecendo para passar por um gesto de reflexão, pensamento; ao mesmo tempo, é um gesto que pode contribuir para a interrupção das formas de naturalização constituídas como verdade. O registro/escrita das vivências é considerado, para este roteiro, um exercício prévio, um modo de começar a pensar e a problematizar a violência na/da escola.

Além disso, no desenvolvimento deste primeiro passo do roteiro, é importante que não sejam apenas registrados os fatos, mas o que se pensa sobre eles, como são interpretados, as impressões sobre eles, que sentimentos emergiram de tal situação, gesto ou fala, pois os registros no Caderno de Memórias representam uma síntese das lembranças e memórias vividas nas experiências como professor/gestor/supervisor/orientador da escola. As sínteses dessas cenas escolares, criadas a partir das vivências, são os “achados” que constituirão a problemática para a discussão do tema na instituição. É preciso perceber a violência na escola como um problema a ser pensado e discutido para se mobilizar a participação na reflexão e a busca de novas possibilidades.

O **segundo passo** constitui um exercício de produção de sentidos das experiências registradas no Caderno de Memórias que pode acontecer de forma coletiva. Cada um compartilha no coletivo e esse coletivo constrói ações para coletar e sistematizar dados atuais sobre a escola e o seu entorno, sobre os estudantes, suas famílias e seus contextos de vida.

O objetivo desse segundo passo é começar a lidar com informações ratificadas por dados que contribuam para um processo de reflexão fundamentado e não por interpretações aligeiradas que circundam os discursos sobre violência na escola, pois, nesse contexto, podemos apontar a construção de cenários da escola naturalizados para enunciar sobre a violência em que as pessoas e sujeitos dessa comunidade são narrados a partir do que outros disseram (sem se perguntar sobre os valores, moralismos e posições daqueles que disseram); a comunidade em que residem os sujeitos são narradas sem conhecer a história, a composição das famílias, como foram parar ali. Na composição de cenário fundamentado, passa ser uma exigência dados e análises do contexto escolar (estudantes e famílias) e o entorno da escola (localidade), dados a serem produzidos no âmbito da própria instituição.

Buscar no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar, em *sites* oficiais, em órgãos públicos e na produção de questionários e entrevistas dados mais específicos da escola tais como: características sociais, culturais e econômicas dos estudantes e familiares; mapeamento do número de alunos por bairro; relação número de alunos por ano; taxas de aprovação, reprovação, evasão, transferência, distorção idade-série; resultados de alfabetização, resultados nas avaliações de larga escala – IDEB e ANA –; desenvolvimento de programas federais; ofertas de atividades extraclasse; dentre outras informações que julgarem pertinentes para a constituição de um cenário econômico, social, cultural e pedagógico.

Buscar informações sobre os bairros de onde são oriundos os alunos, fazendo-o em jornais locais, órgãos públicos e em *sites* para conhecer um pouco mais sobre a história da localidade, sua infraestrutura e os serviços urbanos. Mas, por que o entorno da escola? Porque grande parte dos argumentos em relação às dificuldades enfrentadas na escola em relação aos comportamentos indisciplinados e às narrativas de violência colocam a geografia social da região como um elemento que as justifica. Também para que a escola não exerça interpretações aligeiradas sobre os estudantes e suas famílias, pois isso se caracteriza em um resquício moral e naturalizado que produz rótulos individualizados e violências dirigidas aos indivíduos, sem que se questionem as estruturas que esses moralismos são produzidos e em como a escola utiliza-os para produzir sujeitos.

Dar visibilidade a esses dados torna possível a (des)construção de algumas narrativas sobre os comportamentos dos estudantes e seus familiares que atravessam as práticas escolares e produzem modos de ser professor/gestor/ e aluno/família na escola a partir da leitura que se faz dessas informações nas instituições escolares. Ademais, esses dados podem contribuir para dar visibilidade às autoridades públicas sobre a formulação e execução de políticas públicas que deverão ser organizadas por outros órgãos em apoio à educação e à escola.

O **terceiro passo** aborda a discussão dos registros no Caderno de Memórias e dos dados produzidos a partir da composição do cenário da escola. É muito comum os professores/gestores acreditarem que conhecem com certa propriedade os diversos contextos de vida de seus alunos, mas o que percebemos, na maioria das vezes, é que os dados – quando coletados na efetivação da matrícula, na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e/ou Regimentos Escolares – não ganham muita visibilidade e nem sempre são divulgados e olhados com cuidado. A consequência

disso é um grande desconhecimento da escola sobre as diversas realidades dos alunos.

Esse movimento mobiliza o início de uma mudança de olhar para a escola, em que os professores/gestores atuam, proporcionando uma melhor compreensão sobre o tema violência na escola e ao mesmo tempo introduzindo as possíveis violências da escola, as quais requerem análises que não estejam restritas às transgressões praticadas pelos estudantes ou às relações sociais entre eles, mas como a naturalização da violência no plano simbólico, que permeia as relações de desigualdades existentes na escola, o que pode estar produzindo uma violência que se manifesta de maneira sutil e infiltra-se nas práticas escolares.

O predomínio de uma visão preconcebida produz antecipações, apreciações e percepções que vão definindo o rumo escolar dos estudantes – atitudes, ensinamentos e escolhas tomadas pelos gestores e docentes no contexto escolar – e naturalizando um determinado papel atribuído à educação na vida dos alunos e das famílias, a partir daquilo que a escola toma como verdade sobre as condições sociais dos estudantes: baixo nível socioeconômico e cultural; condições de moradia; exposição à violência nos bairros; ambiente familiar “desestruturado” e de degradação moral; condições ambientais precárias; diversas configurações familiares; falta de escolarização dos pais ou responsáveis; tipo de ocupação familiar; tipos de vestimentas, hábitos, atitudes e bens de consumo que são considerados inadequados para a convivência na escola.

Essas formas de ver os estudantes, suas famílias, contextos de vida e localidades têm um caráter muito mais punitivo do que inclusivo, o que acaba por afastá-los da instituição escolar, cuja lógica permite a retirada da responsabilidade de todo um sistema, colocando-a somente sobre o sujeito e ocultando a função da escola na produção da violência.

O **quarto passo** tem como proposta fazer um recuo na história da escola; não uma história linear da construção do prédio e de sua inauguração, mas a partir de alguns documentos que retratam as formas de relações entre os alunos, professores, funcionários, gestores e comunidade escolar para identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais e nas práticas escolares.

Realizar o recuo temporal para poder conhecer alguns aspectos da história daquilo que se intitula violência na instituição é importante para pensar que a violência na escola não deve ser apresentada como um fenômeno novo, mas como um

fenômeno que assume formas novas de manifestar-se e que tem condições particulares de atualização e, talvez, um certo número de causas internas. Isso possibilita abrir mão de uma compreensão determinista e perceber que as violências poderão ser marcadas por questões internas, de emergência da própria escola.

Se a violência não pode ser pensada fora do contexto social e histórico, torna-se importante analisar o próprio contexto escolar. É relevante afirmar que não se trata de buscar uma origem para a violência na instituição – quando/onde/como começou – mas de perceber quais sentidos de violência vêm sendo produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares na escola dentro de uma rede de discursos.

Essa busca deve ser interessada nas narrativas que, de alguma forma, abordam a maneira como a escola vem trabalhando com as situações que são identificadas como formas de violência: formas de registros – livros de ocorrências, livros de atas –; composição dos textos; registros de palavras, conselhos e punições que foram feitas; conversas com as famílias; atitudes e falas de professores e gestores; tipo de projeção que a escola dá para esses atos, entre outros.. Também cabe focar nos registros de narrativas em relação ao bairro, à comunidade, às famílias e aos alunos de forma mais geral (em registros de reuniões, atas, conselhos de classe...).

Mais do que uma simples organização alternativa dos registros encontrados – buscando colocá-los em perspectiva temporal –, o que é preciso fazer é tentar agrupá-los por características semelhantes - naturalização de algumas formas de exclusão; a coerção e a intimidação; o abuso de autoridade presentes nos modos de condução dos processos de ensino e aprendizagem; o silêncio, a omissão e a negação da violência diante de fatos impactantes; e as formas de resolução de conflitos – na tentativa de mostrar que a violência tem uma história, que ela não aparece do nada em uma instituição e que ela acontece no contexto estrutural de uma sociedade em que a escola, como instituição dela, não está isenta.

Por isso, esses registros precisam ser tratados como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser. Esse movimento implica a possibilidade de uma reescrita de si mesmos para o estabelecimento de outras práticas escolares que suscitem a reescrita do lugar de cada um no espaço escolar onde habita, da mesma forma em que poderão intervir

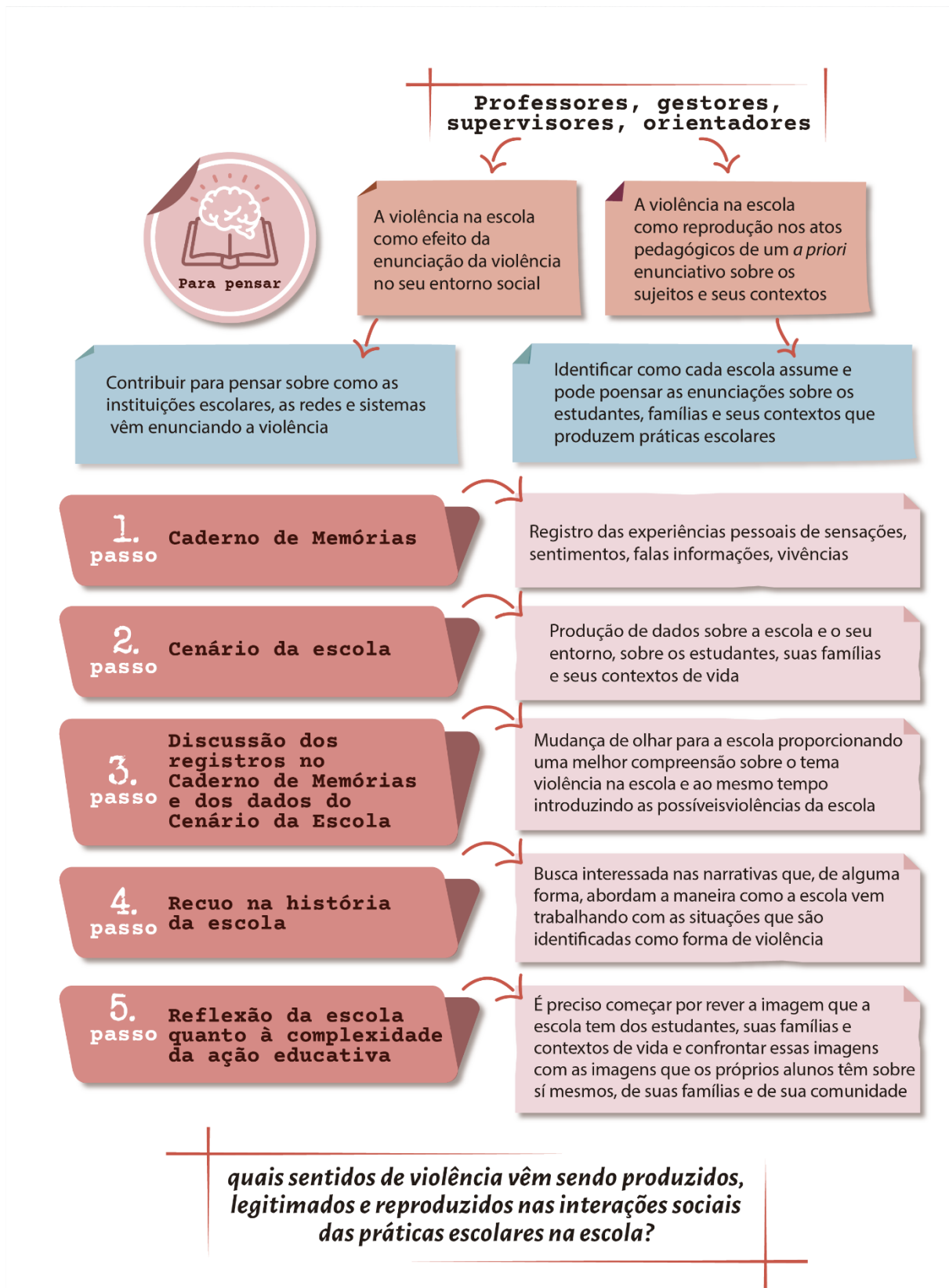
para pensar com os sujeitos desse espaço a história que fazem e que poderão fazer nessa instituição.

O **quinto passo** é marcado pela reflexão da escola quanto à complexidade da ação educativa. A escola possui alunos com diferentes configurações familiares, econômica e cultural. A escola precisa constituir-se como um espaço e tempo de suspensão das mazelas que as crianças e os jovens já sofrem no contexto que vivem com suas famílias e em comunidade – uma sociedade que, sem dúvida, está imersa em diferentes formas de violência, sejam econômicas, sociais, culturais que geram desigualdades e relações injustas a partir do colonialismo, das relações patriarcais, de gênero, étnicas, de pobreza... É preciso começar por rever a imagem que a escola tem dos estudantes, suas famílias e contextos de vida e confrontar essas imagens com aquelas que os próprios alunos têm sobre si mesmos, de suas famílias e de sua comunidade. A escola precisa parar para ouvi-los falar de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares a fim de destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles.

Compreender essas questões pode ser fundamental na produção de outros significados dos processos de enunciação que os professores, alunos e famílias constroem – formas de perceber, de pensar os problemas dentro e fora da escola –; na possibilidade de estabelecer relações de empatia e proximidade e na criação de outras formas de ver algumas atitudes e decisões da escola que tem, como uma de suas metas, a formação humana.

A seguir, apresento um quadro síntese dos movimentos do roteiro investigativo:

Figura 4 - Síntese da proposta do roteiro investigativo



Outros movimentos podem ser produzidos para discutir sobre a violência na/da escola e colocar em suspenso algumas representações que habitam o pensar sobre as questões referentes ao modo como os comportamentos identificados como formas de violência vêm sendo produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares no contexto escolar, na busca por formulações de políticas públicas e práticas de gestão – acompanhamento e registro do cotidiano escolar – inclusivas, justas e democráticas nos sistemas de educação e escolas¹⁹.

¹⁹ Escrever os últimos capítulos desta Dissertação não foi algo fácil. Estamos vivendo os efeitos de uma Pandemia que nos confronta diariamente com dilemas impossíveis de resolver. Efeitos que até o presente momento são imensuráveis, pois não sabemos como ficaremos e se teremos de volta aquilo que naturalizamos chamar de normalidade. A falta de perspectiva deixa-nos sufocados pelo medo e pela insegurança. Não há como fazer antecipações e previsões. A Pandemia escancarou ainda mais as dificuldades de acesso à educação de estudantes em situação de vulnerabilidade e outras formas de violência na/da escola começam a emergir: algumas mais explícitas, como a desigualdade social que impede que muitos alunos possam estar tendo contato com professores, colegas e as atividades pedagógicas - enquanto filhos de famílias mais ricas podem continuar estudando em casa com computadores portáteis, celulares e internet. Outras mais sutis e de menor visibilidade, mas nem por isso menos importantes: os grupos desfavorecidos são postos à margem dos sistemas educacionais, através de decisões sutis que conduzem à exclusão dos planos de estudo, objetivos de aprendizado irrelevantes, discriminação na dotação de recursos e avaliações, tolerância à violência e negligência das necessidades. Em meio a tudo isso, a finalização de uma pesquisa que discute a violência na/da escola a partir das interações sociais nas práticas escolares é angustiante. Porém, em decorrência de uma imposição burocrática em relação ao tempo para completar esta Dissertação, faz-se necessária. Mas, encerrar essa Dissertação não significa finalizar as discussões ou esgotar a temática. É apenas um ponto final provisório que poderá transformar-se em muitos outros sinais de pontuação para dar continuidade às novas formas de vida e de relações que estão emergindo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 67-86.
- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>>. Acesso em: 07 out. 2020.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. **Rastros e vestígios das práticas de formação do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada**. 2017. 182 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- BRASIL. **Sumário Executivo: Escola que Protege**. Brasília: MEC; SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/secad_escproteje.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.
- BRASIL. **Manual do Projeto “Escola que Protege” para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE**. Brasília: MEC; SECAD, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/100-resolucoes?download=620:resolucao-cd-fnde-n-37-de-22-7-2008-anexo-1>>. Acesso em: 07 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparinas Editora, 2007. p. 11-33.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2020.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude. **Violência na escola**: estado do conhecimento. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 27, n. 2, p. 181-197, jan./jul. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/2663/2763>>. Acesso em: 03 maio 2020.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. p. 13-33.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na Escola**: Um desafio Mundial? Paris: Armand Colin, 2006.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002a.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 49-72.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GESTÃO de conflitos no ambiente escolar. **Matheus Soluções**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://matheussolucoes.com/gestao-de-conflitos-no-ambiente-escolar-2/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOOGLE MAPS. [Nome omitido]. Brasil, Rio Grande do Sul, 2019. 1 imagem de satélite, color. Escala: 1: 200. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-29.7996883,-55.7674987,1181m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em: 07 out. 2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=18830&t=sobre>>. Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório nacional**: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) 2014: primeira parte. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf> Acesso em: 20 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados e Resumos**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 26 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 07 out. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2020.

LIMA, Doracy Gomes Pinto; SOUSA, Antonio Paulino de. A violência na escola no Brasil: impasses e desafios. **Revista Educação e Emancipação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 167-190, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3019>>. Acesso em: 10 maio 2020.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MACEDO, Márcia dos Santos. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 385-399, ago. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEZES, Francisco; JANNUZZI, Paulo. Com o aumento da extrema pobreza, Brasil retrocede 10 anos em dois. **Rede Brasil Atual**, [S.l.], 26 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/03/com-o-aumento-da-extrema-pobreza-brasil-retrocede-dez-anos-em-dois>>. Acesso em: 29 out. 2018.

QEDU. Pessoas da Comunidade Escolar: Brasil. **QEdu**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. 2004. 334 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RIBAS, Fabio. Educação: as causas da evasão escolar. **Prattein Consultoria em Desenvolvimento Social**, [S.l.], nov. 2010. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=277:educacao-as-causas-da-evasao-escolar&catid=79:acesso-a-educacao-e-evasao-escolar&Itemid=168>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUFFATO Luiz. Falta de educação. **El País**, [S.l.], 30 ago. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/30/opinion/1504096899_970922.html>. Acesso em: 30 ago. 2017.

RUOTTI, Caren. **Os sentidos da violência escolar**: uma perspectiva dos sujeitos. 2006. 113 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SEGAL, Robert Lee. **A Violência Escolar**: perspectivas contemporâneas. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2020.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILLAS BÔAS, Bruno. Pobreza extrema aumenta 11% e atinge 14,8 milhões de pessoas. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 12 abr. 2018. Disponível em:

<<http://www.valor.com.br/brasil/5446455/pobreza-extrema-aumenta-11-e-atinge-148-milhoes-de-pessoas>>. Acesso em: 29 out. 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos et al. Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, [S.l.], v. 24, n. 126, p. 01-25, dez. 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2561/1857>>. Acesso em: 07 out. 2020.

APÊNDICE A - QUADRO DOS FRAGMENTOS QUE CONSTITUÍRAM AS UNIDADES ANALÍTICAS

UNIDADES ANALÍTICAS	
VIOLÊNCIA NA ESCOLA	VIOLÊNCIA DA ESCOLA
<p>Registro nº 01- [...] a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro porque na escola os professores querem evitar a violência em sala de aula porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...] (2012).</p> <p>Registro nº 02 - [...] reuniram-se os pais, alunos e direção para tratar os seguintes assuntos: a) educação tem que vir de casa; b) nós, na escola ensinamos (2006).</p> <p>Registro nº 03 - [...] foi pauta da reunião: a) educação precisa começar em casa [...] (2006).</p> <p>Registro nº 04 -- [...] reunião com os pais [...] d) educação vem de casa - valores morais [...] (2003).</p> <p>Registro nº 05 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão [...] e) colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (2005).</p> <p>Registro nº 06 - [...] colocar valores morais para os alunos – respeito, saber que existe uma hierarquia na nossa casa, escola, município, estado, país... [...] (2005).</p> <p>Registro nº 07 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão para tratar os seguintes assuntos [...] e) colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (2000).</p> <p>Registro nº 08 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão [...] e) colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (1995).</p> <p>Registro nº 09 - [...] colocar nos alunos mais responsabilidade e disciplina [...] (2001).</p> <p>Registro nº 10 - [...] colocar hábitos nos alunos [...] (2005).</p>	<p>Registro nº 01 - [...] realizou-se uma reunião com os pais dos alunos da quarta série [...] alunos estão com muitos erros de ortografia; estão deixando a desejar, nem parece que estão na quarta série [...] (2002).</p> <p>Registro nº 02 - [...] o aluno relatou que estava com muitas dificuldades na disciplina [...] não conseguia entender a matéria, acompanhar a explicação da professora, nem entender direito a letra da professora no quadro e que quando pede ajuda a professora diz: “Tá tudo no quadro, tá tudo no quadro” e que ela não quer explicar nada, somente encher o quadro [...] e diz que não vai se cansar já que a gente não quer aprender mesmo [...] (2018).</p> <p>Registro nº 03 - Também foi avaliado causas de evasão e reprovação com a demonstração de um paralelo [...] Os professores colocaram que os alunos evadem ou são reprovados [...] por falta de escolarização dos pais ou responsáveis, falta de valorização da educação e problemas sociais desses bairros [...] (2016).</p> <p>Registro nº 04 - [...] compareceram a escola as mães dos alunos [...] para conversar com a direção sobre as atitudes da professora com seus filhos, a mesma falou para os aluno que haveria um teste surpresa no valor de dez e ao recolher disse que o valor era vinte e que todos sairiam com notas baixas [...] que fez isso para provar que seus filhos não sabiam nada e precisavam estudar [...] (2002).</p> <p>Registro nº 05 – [...] alguns pais vieram reclamar do atendimento da professora com seus filhos, do teste que todos tiraram zero. A professora disse que não se adaptou aos alunos e está disposta a deixar a turma [...] (2002).</p> <p>Registro nº 06 - [...] a aluna queixa-se pelo trato dispensado pela professora na sala de aula aos alunos, grita e não permite que os alunos levantem e conversem entre si [...] a mãe questiona a separação feita pela professora entre os alunos que sabem e os que não sabem, sendo que sua filha pertence ao grupo</p>

<p>Registro nº 11 - [...] colocar valores éticos e morais todos os dias em sala de aula [...] (2007).</p> <p>Registro nº 12 - [...] colocar limites nos alunos [...] (2007).</p> <p>Registro nº 13 - [...] colocar os valores a todos, porque infelizmente não estão vindo de casa [...] (2008).</p> <p>Registro nº 14 - [...] A professora [...] pediu a psicóloga que fizesse um acompanhamento com os alunos que estão apresentando problemas com indisciplina e violência na escola. A psicóloga falou que muito pouco se pode fazer porque é um problema que foge ao nosso alcance, pois tem uma relação com toda a estrutura familiar, cultural e de moradia dos alunos desse bairro [...] (1991).</p> <p>Registro nº 15 - Foi sugerido pela supervisora da escola que o grupo representante da saúde, trabalhasse no bairro com as famílias, com palestras, encontros, sempre com temas que orientasse as mães e os familiares dos alunos sobre hábitos de higiene, pois o bairro é muito carente e precisam de informações [...] (1991).</p> <p>Registro nº 16 - [...] foi sugerido que no dia da família a escola faça uma palestra para os pais sobre disciplina e limites em casa [...] (2001).</p> <p>Registro nº 17 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão para tratar os seguintes assuntos [...] b) o aluno em sala de aula é o reflexo do que são em casa [...] l) a família é a base de tudo para nós embora não seja formada por pai e mãe [...] (2000).</p> <p>Registro nº 18 - [...] realizou-se uma reunião com a direção, professores, pais e alunos para tratar dos seguinte assuntos [...] preocupação com a violência no bairro que tem refletido na indisciplina dos alunos na escola [...] (1993).</p> <p>Registro nº 19 – [...] os pais [...] cuidem com quem [os seus filhos] andam no bairro porque na escola [...] querem evitar a violência em sala de aula [...] (2012).</p> <p>Registro nº 20 - [...] A professora registra sua indignação [...] Ela afirma que isso é que dá ao trabalhar num bairro que só tem gentinha [...] (2019).</p> <p>Registro nº 21 - [...] após fez uso a palavra a Senhora Secretária de Educação [...] prometeu</p>	<p>dos que sabem e que se sente abandonada, pois a professora não dá mais atenção [...] (2009).</p> <p>Registro nº 07- [...] foi pedido para os professores se dedicarem cada vez mais na luta de mudarem a mentalidade dos alunos para os valores morais e para o bem [...] (1993).</p> <p>Registro nº 08 – [...] A professora [...] da primeira série B colocou o seu descontentamento em relação a turma de alunos que lhe foi atribuída dizendo que achava que a supervisora havia escolhido os piores alunos para a sua turma [...] pois os alunos são muito indisciplinados [...] A diretora da escola esclareceu a professora que as turmas foram organizadas pela ordem de matrícula [...] e que as demais turmas também apresentam problemas, já que a clientela da escola é oriunda de um meio marginalizado [...] (1993).</p> <p>Registro nº 09 - a professora [...] chamou a sua filha de “Filha de pobre” [...] (2018).</p> <p>Registro nº 10- [...] a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro porque na escola os professores querem evitar a violência em sala de aula porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...] (2012).</p> <p>Registro nº 11 – [...] Durante a reunião [...] relatou que seus filhos foram constrangidos pela professora [...] que falou para os mesmos “que iria dar pra eles o ensino que ela não tinha dado” [...] (2018).</p> <p>Registro nº 12 - [...] o professor disse que [...] sabe a diferença entre violência e brincadeira e que violência mesmo é o que infelizmente eles vivem em casa [...] (2018).</p> <p>Registro nº 13 - [...] A professora foi chamada e [...] orientou a mãe que tivesse mais pulso firme com o filho em casa, pois na aula dela, criança não se governa [...] (2019).</p> <p>Registro nº 14 - [...] a mãe relata que [...] o professor passa álcool gel na cabeça dos alunos para tirar os germes que eles trazem da rua [...] (2018).</p> <p>Registro nº 15 – [...] A mãe reafirma que a professora é excelente, ensinou seu filho, mas o problema está na questão do relacionamento, pois a professora não aceita seu filho do jeito que é, diz que falta limite em casa [...] (2019).</p>
--	--

que continuará **lutando em prol de uma escola nova na vila**, onde deverá funcionar **em regime de CEBEM**, onde os **alunos se ocuparão em aprender tarefas profissionalizante**, que os **auxiliará na sua ocupação diária** [...] (1992).

Registro nº 16 - [...] o **professor tem usado linguajar muito feio com os alunos** [...] o professor argumentou que **pelo que os alunos falam é bem pior o que eles ouvem em casa** e que **ele não fala nada de mais, são apenas brincadeiras** [...] (2016).

Registro nº 17 – [...] compareceu na sala de **Aceleração de Aprendizagem** [...] para conversar com os alunos sobre a disciplina [...] foi **dito aos alunos** [...] que **além de terem idade avançada** não vão de maneira nenhuma **atrapalhar o andamento da sala de aula**, caso contrário **providências sérias serão tomadas** [...] que precisam **aproveitar as oportunidades que tem, tendo em vista a sua situação social em que vivem** [...] se **querem ter uma vida melhor precisam estudar muito** [...] (2002).

Registro nº 18 - [...] a professora de matemática e ciências colocou a sua **preocupação sobre a turma da quinta série sobre a lentidão para realizar as tarefas**, ambas concordaram que isso é **reflexo dos problemas que eles tem em casa e das suas condições de vida** [...] (2011).

Registro nº 19 – [...] os professores sugeriram que a **educação física seja em sala de aula, pois se privá-los dos prazeres podem melhorar** [...] (2012).

Registro nº 20 – [...] Durante a reunião, a mãe da aluna [...] venho a escola conversar com a professora [...] **a aluna não quer mais vir no colégio**, o motivo é que **a professora grita muito**, mas a **professora falou que o que eles precisam é melhorar a higiene e limpar mais os ouvidos**, pois **parecem que não ouvem, então ela tem que levantar a voz** (2017).

Registro nº 21 - [...] colocou aos professores da urgência em juntos **realizar um projeto que resgata as boas maneiras e os valores**, uma vez que **todos são unânimes em afirmar que as notas baixas estão relacionadas ao comportamento dos alunos** [...] (2002).

Registro nº 22 - [...] **preocupação com o rendimento dos alunos** da primeira e quinta série que estão no momento **carentes de amor e carinho** [...] (2003).

Registro nº 23 - [...] a professora falou que o aluno [...] **não quer nada com nada**. Segundo a professora, o **aluno não está copiando, não quer resolver as atividades, pois era um governado** e que se **continuasse assim nunca iria conseguir melhorar sua vida, arrumar um bom emprego, ter dinheiro para melhorar de vida** [...] (2014).

	<p>Registro nº 24 - [...] A professora diz para a turma que ela já estudou e se formou e que se os alunos não querem aprender o problema é deles, pois no final do mês o seu salário já está garantido [...] (2019).</p> <p>Registro nº 25 - [...] A mãe do aluno segue afirmando que não admite que o professor diga na frente do aluno que não pode fazer mais nada por ele, pois o mesmo estudou para isso [...] (2017).</p> <p>Registro nº 26 - [...] compareceram na escola uma comissão de mães [...] para conversar com a equipe gestora [...] sobre temas tanto didático quanto de disciplina que os mesmos estão notando que o conteúdo está sendo trabalhado sem planejamento [...] as aulas não tem planejamento e os conteúdos são trabalhados muito soltos e isso além de não ter aprendizagem está gerando uma bagunça muito grande em sala de aula [...] foi relatado que o professor deixa a aula no quadro escrita pela manhã para eles copiarem a tarde sem apagar [...] solicitaram que a direção cobre um planejamento pedagógico do professor [...] (2013).</p>
--	---

APÊNDICE B - QUADRO COM OS FRAGMENTOS RETIRADOS DOS MATERIAIS

FRAGMENTOS RETIRADOS DOS MATERIAIS
Registro nº 01- [...] a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro porque na escola os professores querem evitar a violência em sala de aula porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...] (2012).
Registro nº 02 – [...] a professora [...] chamou a sua filha de “Filha de pobre” [...] (2018).
Registro nº 03 - [...] a mãe relata que [...] o professor passa álcool gel na cabeça dos alunos para tirar os germes que eles trazem da rua [...] (2018).
Registro nº 04 - [...] A professora [...] pediu a psicóloga que fizesse um acompanhamento com os alunos que estão apresentando problemas com indisciplina e violência na escola. A psicóloga falou que muito pouco se pode fazer porque é um problema que foge ao nosso alcance, pois tem uma relação com toda a estrutura familiar, cultural e de moradia dos alunos desse bairro [...] (1991).
Registro nº 05 - [...] Também foi avaliado causas de evasão e reprovação com a demonstração de um paralelo [...] Os professores colocaram que os alunos evadem ou são reprovados [...] por falta de escolarização dos pais ou responsáveis, falta de valorização da educação e problemas sociais desses bairros [...] (2016).
Registro nº 06 - [...] reuniram-se os pais, alunos e direção para tratar os seguintes assuntos: a) educação tem que vir de casa; b) nós, na escola ensinamos (2006).
Registro nº 07 - [...] reuniram-se os pais, alunos e direção para tratar os seguintes assuntos: a) educação tem que vir de casa; b) nós, na escola ensinamos [...] (2006).
Registro nº 08 - [...] colocar nos alunos mais responsabilidade e disciplina [...] (2001).
Registro nº 09 - [...] colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (2005).
Registro nº 10 – [...] Durante a reunião [...] relatou que seus filhos foram constrangidos pela professora [...] que falou para os mesmos “que iria dar pra eles o ensino que ela não tinha dado” [...] (2018).
Registro nº 11 - [...] Durante a reunião, a mãe da aluna [...] venho a escola conversar com a professora [...] a aluna não quer mais vir no colégio, o motivo é que a professora grita muito, mas a professora falou que o que eles precisam é melhorar a higiene e limpar mais os ouvidos, pois parecem que não ouvem, então ela tem que levantar a voz (2017).
Registro nº 12 - [...] o professor disse que [...] sabe a diferença entre violência e brincadeira e que violência mesmo é o que infelizmente eles vivem em casa [...] (2018).
Registro nº 13 - Compareceu ao SOE os alunos [...] para conversarem sobre o motivo de estarem comentando que a professora puxava os seus cabelos e beliscava [...] (1994).
Registro nº 14 - [...] compareceu a senhora H. mãe do aluno M. para comunicar que no dia anterior a professora tinha puxado a orelha de seu filho [...] (1991).
Registro nº 15 – [...] A mãe reafirma que a professora é excelente, ensinou seu filho, mas o problema está na questão do relacionamento, pois a professora não aceita seu filho do jeito que é, diz que falta limite em casa [...] (2019).
Registro nº 16 – [...] um aluno teria defecado no pátio da escola e colocado uma pedra em cima [...] após averiguar, foi chamado o aluno para contar o que aconteceu [...] O aluno contou que estava com dor de barriga e pediu para ir ao banheiro para a funcionária, que não deixou ele entrar porque não tinha dado o sinal da entrada. A funcionária explicou que não tinha batido e não entende porque ele não conseguiu segurar e isso era falta de ensino em casa [...] (2019).

Registro nº 17 - A professora reclamou da aluna por a mesma ter tido a audácia de cobrar algo que é ela que decidi [...] salientou para a aluna e para todos os colegas que por ministrar duas disciplinas vai organizar como achar melhor, inclusive dar só os períodos de uma e depois dar de outros, pois isso é de sua competência e não dos alunos. Os alunos devem se preocupar em estar com o caderno em dia e não em reclamar sobre a troca de períodos (2019).

Registro nº 18 - [...] Ao chegar na sala da direção, a professora olhou para o aluno [...] e confirmou que esqueceu ele na sala, advertindo o aluno por ele não ouvir quando chamou para a fila e que isso era bom para ele aprender a ouvir [...] (2019).

Registro nº 19 - [...] a professora falou que o aluno [...] não quer nada com nada. Segundo a professora, o aluno não está copiando, não quer resolver as atividades, pois era um governado e que se continuasse assim nunca iria conseguir melhorar sua vida, arrumar um bom emprego, ter dinheiro para melhorar de vida [...] (2014).

Registro nº 20 - [...] o aluno relatou que estava com muitas dificuldades na disciplina [...] não conseguia entender a matéria, acompanhar a explicação da professora, nem entender direito a letra da professora no quadro e que quando pede ajuda a professora diz: "Tá tudo no quadro, tá tudo no quadro" e que ela não quer explicar nada, somente encher o quadro [...] e diz que não vai se cansar já que a gente não quer aprender mesmo [...] (2018).

Registro nº 21 - [...] A professora foi chamada e [...] orientou a mãe que tivesse mais pulso firme com o filho em casa, pois na aula dela, criança não se governa [...] (2019).

Registro nº 22 - [...] a mãe do aluno H. venho até a escola para registrar sua indignação e relação a como seu filho tratado com o episódio do olho da colega que foi machucado. A mãe afirma que o aluno confessou algo que não fez, pois foi ameaçado de que na escola tinham câmeras e que iriam ligar para o conselho. Agora que descobriram quem foi a mãe pede que isso não se repita com o seu filho [...] (2019).

Registro nº 23 - [...] A professora registra sua indignação [...] Ela afirma que isso é que dá ao trabalhar num bairro que só tem gentinha [...] (2019).

Registro nº 24 - [...] realizou-se uma reunião com os pais e/ou responsáveis onde a diretora colocou que está havendo contaminação de piolhos, pediu aos mesmos que cuidem da higiene [...] (1992).

Registro nº 25 - [...] reuniram-se os professores da primeira série com os pais dos alunos [...] e) cuidar muito da higiene pessoal; f) trazer merenda de casa (bolachinha, pão), pois nem sempre tem na escola g) revisar diariamente a cabeça da criança para evitar piolhos [...] m) mandar papel higiênico para uso na escola (a escola não oferece) [...] (2005).

Registro nº 26 - [...] reuniram-se na escola pais de alunos e moradores da comunidade com a pastoral da saúde da igreja católica [...] para receber informações de receitas para doenças pediculose e escabiose e outros [...] iniciou lendo uma mensagem da bíblia aos participantes, logo após informou a importância da palavra de Deus e da utilização de ervas e remédios caseiros [...] (1993).

Registro nº 27 - [...] Após foi colocado situações de alunos com problemas de aprendizagem, disciplinares e higiênicos [...] com a presença das assistentes sociais da Secretaria de Saúde foi colocado estes problemas e em resposta as mesmas colocaram uma proposta para ser trabalhada no segundo semestre, onde será realizado um projeto em contato com as famílias e dar continuidade a um trabalho conjunto com a secretaria de saúde [...] (1991).

Registro nº 28 - [...] Foi sugerido pela supervisora da escola que o grupo representante da saúde, trabalhasse no bairro com as famílias, com palestras, encontros, sempre com temas que orientasse as mães e os familiares dos alunos sobre hábitos de higiene, pois o bairro é muito carente e precisam de informações [...] (1991).

Registro nº 29 - [...] A professora diz para a turma que ela já estudou e se formou e que se os alunos não querem aprender o problema é deles, pois no final do mês o seu salário já está garantido [...] (2019).

Registro nº 30 - [...] A professora [...] da primeira série B colocou o seu descontentamento em relação a turma de alunos que lhe foi atribuída dizendo que achava que a supervisora havia escolhido os piores alunos para a sua turma [...] pois os alunos são muito indisciplinados [...] A diretora da escola esclareceu a professora que as turmas foram organizadas pela ordem de matrícula [...] e que as demais turmas também apresentam problemas, já que a clientela da escola é oriunda de um meio marginalizado [...] (1993).

Registro nº 31 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão para tratar os seguintes assuntos [...] b) o aluno em sala de aula é o reflexo do que são em casa [...] l) a família é a base de tudo para nós embora não seja formada por pai e mãe [...] (2000).

Registro nº 32 - [...] a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro porque na escola os professores querem evitar a violência em sala de aula porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...] (2012).

Registro nº 36 - [...] o professor tem usado linguajar muito feio com os alunos [...] o professor argumentou que pelo que os alunos falam é bem pior o que eles ouvem em casa e que ele não fala nada de mais, são apenas brincadeiras [...] (2016).

Registro nº 37 - [...] compareceu ao SOE o aluno [...] porque deu um soco nas costas do colega [...] Da próxima vez será entregue o seu histórico escolar [...] (2006).

Registro nº 38 - [...] a aluna não faz o trabalhos não copia do quadro, rasga o material dado pela professora e tira as folhas do caderno. Foi chamada a mãe da aluna e ela ficou ciente que da próxima ocorrência será dada a transferência [...] (1991).

Registro nº 39 - [...] compareceu na sala de Aceleração de Aprendizagem [...] para conversar com os alunos sobre a disciplina [...] foi dito aos alunos [...] que além de terem idade avançada não vão de maneira nenhuma atrapalhar o andamento da sala de aula, caso contrário providências sérias serão tomadas [...] que precisam aproveitar as oportunidades que tem, tendo em vista a sua situação social em que vivem [...] se querem ter uma vida melhor precisam estudar muito [...] (2002).

Registro nº 40 - [...] Foi advertido o aluno [...] pelo seu comportamento na escola. O mesmo estava abrindo a porta do banheiro das meninas. Na próxima vez será tomada outra atitude [...] (2012).

Registro nº 41 - [...] Os alunos [...] não entraram na aula de Matemática motivo chegarem atrasado. Foram advertidos e na próxima vez será tomada outra atitude [...] (2018).

Registro nº 42 - [...] Compareceram ao SOE os alunos [...] por estarem se agredindo [...] Da próxima vez será tomada uma atitude mais drástica [...] (2017).

Registro nº 43 - [...] Compareceram ao SOE os alunos [...] porque estavam se agredindo em sala de aula, foram advertidos [...] serão tomadas outras providências caso se repitam indisciplinas com os mesmos novamente [...] (2016).

Registro nº 44 - [...] As alunas [...] foram advertidas porque estavam fazendo comentários maldosos sobre a água da escola no lugar de valorizarem esse espaço [...] (2018).

Registro nº 45 - [...] Compareceram no SOE os alunos [...] para conversar sobre o comportamento dos mesmos. Só entraram com a presença dos pais [...] (2015).

Registro nº 46 - [...] Compareceram no SOE os alunos (meninos) da turma porque estavam atrapalhando a aula de matemática, jogando bolinhas de papel. Foram advertidos pela orientadora, ficaram sem educação física durante essa semana [...].

Registro nº 47 - Compareceu na escola a senhora [...] mãe do aluno [...] que pela manhã foi retirado da sala de aula porque faltou uma caneta na sua pasta e ele ficou atrapalhando a aula. Suas atitudes não estão de acordo com as normas da escola [...].

Registro nº 48 - Compareceu no SOE o aluno [...] que rasgou a prova de História e ficou de bateção de boca na aula com a professora, foi advertido pela direção da escola [...].

Registro nº 49 - O aluno [...] estava no pátio da escola e levou uma pedrada na cabeça de seu colega [...] Foi levado ao pronto socorro onde recebeu atendimento [...] (2000).

Registro nº 50 - Compareceram ao SOE o aluno [...] que estava batendo violentamente no colega [...] Foi advertido pela direção [...] (1998).

Registro nº 51 - Compareceram no SOE os alunos [...] porque estavam com estilete fincando nos alunos [...] O aluno [...] pegou o estilete do colega [...] sem permissão e estava tentando cortar os colegas [...] todos foram advertidos pela orientação escolar [...] (1998).

Registro nº 52 - [...] o professor deve procurar resolver os probleminhas de sala de aula na própria sala de aula [...] (1993).

Registro nº 53 - [...] Neste momento, a professora [...] sugeriu que o setor de Orientação da escola atendesse individualmente os alunos que apresentam problemas de disciplina [...] (1994).

Registro nº 54 - [...] Foi sugerido que cada professor, com aluno indisciplinados faça um parecer descritivo do aluno e entregue para orientadora educacional que a mesma tomará providências [...] (2002).

Registro nº 55 - [...] A diretora colocou para a professora que os pais vieram pegar seus filhos e ficaram preocupados com a atitude da professora de deixá-los de castigo após o término da aula [...] (2002).

Registro nº 56 - [...] alguns pais vieram reclamar do atendimento da professora com seus filhos, do teste que todos tiraram zero. A professora disse que não se adaptou aos alunos e está disposta a deixar a turma [...] (2002).

Registro nº 57 - [...] após fez uso a palavra a Senhora Secretária de Educação [...] prometeu que continuará lutando em prol de uma escola nova na vila, onde deverá funcionar em regime de CEBEM, onde os alunos se ocuparão em aprender tarefas profissionalizante, que os auxiliará na sua ocupação diária [...] (1992).

Registro nº 58 - [...] foi colocado que a escola é a continuidade do lar, que é no lar que ele recebe os primeiros ensinamentos, o respeito aos outros. E que as mães devem auxiliar o trabalho do professor [...] Também colocou que os alunos quando levados a secretaria é para ter um atendimento individual a sua dificuldade não para castigá-lo [...] (1999).

Registro nº 59 - [...] sobre a higiene de cada aluno para que venham limpos de casa [...] (2002).

Registro nº 60 - [...] o aluno que tiver grande número de faltas na escola perderá o direito a vaga no próximo ano [...] (2000).

Registro nº 61 - [...] realizou-se uma reunião com os pais dos alunos da quarta série [...] alunos estão com muitos erros de ortografia; estão deixando a desejar, nem parece que estão na quarta série [...] (2002).

Registro nº 62 - [...] compareceram a escola as mães dos alunos [...] para conversar com a direção sobre as atitudes da professora com seus filhos, a mesma falou para os aluno que haveria um teste surpresa no valor de dez e ao recolher disse que o valor era vinte e que todos saíam com notas baixas [...] que fez isso para provar que seus filhos não sabiam nada e precisavam estudar [...] (2002).

Registro nº 63 - [...] realizou-se uma reunião com a direção, professores, pais e alunos para tratar dos seguintes assuntos [...] b) proibição do uso do boné; c) disciplina - alunos que estragam a escola vão pagar o prejuízo ou trabalhar na limpeza do pátio; d) preocupação com a violência no bairro [...] (2002).

Registro nº 64 - [...] compareceram na escola uma comissão de mães [...] para conversar com a equipe gestora [...] sobre temas tanto didático quanto de disciplina que os mesmos estão notando que o conteúdo está sendo trabalhado sem planejamento [...] as aulas não tem planejamento e os conteúdos são trabalhados muito soltos e isso além de não ter aprendizagem está gerando uma bagunça muito grande em sala de aula [...] foi relatado que o professor deixa a aula no quadro escrita pela manhã para eles copiarem a tarde sem apagar [...] solicitaram que a direção cobre um planejamento pedagógico do professor [...] (2013).

Registro nº 65 - [...] em primeiro momento a escola chamou os pais e em segundo momento vai ser encaminhado ao CRAS e em terceiro momento, se não resolver, estes alunos serão encaminhados ao conselho tutelar junto com os relatórios das ocorrências (2015).

Registro nº 66 - [...] as alunas serão encaminhadas para a orientadora educacional que conversará com elas [...] (2017).

Registro nº 67 - [...] o menino foi agredido no pescoço com uma corda que ficou marcado [...] A direção prometeu que passará o fato para a orientadora educacional que tomará as devidas providências [...] (2016).

Registro nº 68 - [...] foi pauta da reunião: a) educação precisa começar em casa [...] (2006).

Registro nº 69 - [...] a menina é muito agitada, não tem controle, não faz as atividades, não se concentra, está sempre com fome [...] a mesma precisa ter mais vontade e concentração em sala em sala de aula, sem mais dou fé e assino [...] (2016).

Registro nº 70 - A mãe do aluno L. venho conversar com a O. E., a pedido da professora do quinto ano [...] se não tiver pulso o mesmo ficará a mercê das drogas e das más companhias, andando no bairro até altas horas da noite, aprendendo o que não presta [...] (2016).

Registro nº 71 - [...] a escola não mais se responsabiliza pelo aluno em suas questões pedagógicas e emocionais [...] (2016).

Registro nº 72 - [...] A aluna afirma que a professora falou que ela não tem condições. A professora afirma que é muito franca e que coloca a verdade para os alunos [...] (2018).

Registro nº 73 - [...] os alunos R. e G. vieram relatar que havia uma mosca no café servido pela manhã. A merendeira negou a informação e os mesmos já haviam dispensado o leite, por isso foram aconselhados que na próxima vez guardem o alimento até a direção e a merendeira M. tomarem ciência do fato [...] (2016).

Registro nº 74 - [...] A mãe do aluno segue afirmando que não admite que o professor diga na frente do aluno que não pode fazer mais nada por ele, pois o mesmo estudou para isso [...] (2017).

Registro nº 75 - [...] onde mesmo falou para a professora “cala boca, boca de lixo” [...] ela grita muito com a gente (2018).

Registro nº 76 - [...] reunião com os pais [...] d) educação vem de casa - valores morais [...] (2003).

Registro nº 77 - [...] Os professores da primeira série reclamaram que os alunos são muito lentos e desatentos [...] (2001).

Registro nº 78 - [...] cada turma tem suas dificuldades, foi pedido aos professores que ajudem na disciplina dos alunos fazendo com que eles aprendam o sentido de valores para a sua própria formação [...] (2001).

Registro nº 79 - [...] foi sugerido que no dia da família a escola faça uma palestra para os pais sobre disciplina e limites em casa [...] (2001).

Registro nº 80 - [...] comprometimento de todos os professores em relação a transmitir aos alunos diariamente os valores morais [...] (2001).

Registro nº 81 - [...] colocou aos professores da urgência em juntos realizar um projeto que resgata as boas maneiras e os valores, uma vez que todos são unânimes em afirmar que as notas baixas estão relacionadas ao comportamento dos alunos [...] (2002).

Registro nº 82- [...] foi pedido para os professores se dedicarem cada vez mais na luta de mudarem a mentalidade dos alunos para os valores morais e para o bem [...] (1993).

Registro nº 83 - [...] o professor deverá impor limites aos seus alunos e controla-los [...] (2002).

Registro nº 84 - [...] preocupação com o rendimento dos alunos da primeira e quinta série que estão no momento carentes de amor e carinho [...] (2003).

Registro nº 85 - [...] campanha do combate ao piolho na sala de aula [...] (2003).

Registro nº 86 - [...] Os alunos das quintas séries estão muito rebeldes, manipulam os colegas e fazem praticamente o que querem, caso o professor deixa à vontade [...] (2003).

Registro nº 87 - [...] na reunião foi mostrado o gráfico com o índice de reprovação e a nossa escola é a segunda classificada em reprovação [...] (2003).

Registro nº 88 - [...] repetência enorme nas primeiras séries – rever pré-escola (idade, maturidade) [...] (2003).

Registro nº 89 - [...] colocar hábitos nos alunos [...] (2005).

Registro nº 90 - [...] colocar valores éticos e morais todos os dias em sala de aula [...] (2007).

Registro nº 91 - [...] colocar limites nos alunos [...] (2007).

Registro nº 92 - [...] colocar os valores a todos, porque infelizmente não estão vindo de casa [...] (2008).

Registro nº 93 - [...] foi verificado que a chave do freezer que fica guardado no armário da equipe gestora não se encontrava no molho de chave, sendo que não foi encontrada [...] (2017).

Registro nº 94 - [...] supervisora da SMEC para falar aos pais da importância da família no processo de ensino-aprendizagem [...] falou que sem a família a escola não faz nada, pois a família é o ponto chave [...] ata n 4/92.

Registro nº 95 - [...] pedindo aos pais que colaborem arrumando uniformes para os seus filhos desfilar e que estejam limpos e bem apresentados [...] (2001).

Registro nº 96 - [...] colocar valores morais para os alunos – respeito, saber que existe uma hierarquia na nossa casa, escola, município, estado, país... [...] (2005).

Registro nº 97 [...] a) a educação começa em casa, a escola é responsável pelo ensinamento pedagógico [...] ata n 03/2006.

Registro nº 98 - Ata nº 01/1992 - [...] após fez uso a palavra a Senhora Secretária de Educação. [...] prometeu que continuará lutando em prol de uma escola nova na vila, onde deverá funcionar em regime de CEBEM, onde os alunos se ocuparão em aprender tarefas profissionalizante, que os auxiliará na sua ocupação diária [...] (s./p.).

Registro nº 99 - [...] realizou-se uma reunião com os pais e/ou responsáveis onde a diretora colocou que está havendo contaminação de piolhos, pediu aos mesmos que cuidem da higiene [...] (1992).

Registro nº 100 - [...] reunião com os pais dos alunos do jardim de infância [...] a supervisora colocou que a escola é a continuidade do lar, que é no lar que ele recebe os primeiros ensinamentos, o respeito aos outros [...] (1992).

Registro nº 101 - [...] a diretora colocou aos pais a preocupação com o surgimento de muitos casos da doença mais conhecida como sarna entre os alunos, e das providências tomadas, também fez esclarecimentos sobre cuidados e atos de higiene que devem ser tomados para sanar ou prevenir a doença. [...] (1993).

Registro nº 102 - [...] reuniram-se na escola pais de alunos e moradores da comunidade com a pastoral da saúde da igreja católica [...] para receber informações de receitas para doenças pediculose e escabiose e outros [...] iniciou lendo uma mensagem da bíblia aos participantes, logo após informou a importância da palavra de Deus e da utilização de ervas e remédios caseiros.[...] (1993).

Registro nº 103 - [...] a seguir a diretora [...] colocou que estava batalhando em função do término da construção da escola convidou também os pais que teve a idéia de fazer um abaixo assinado para encaminhar para o Senhor Governador, para que o mesmo interceda na construção da escola, ou tentar construir uma sala de aula [...] (1995).

Registro nº 104 - [...] reuniu-se na escola a direção com os pais dos alunos para tratar diversos assuntos como: prestação de contas do dinheiro arrecado até a presente data para a construção da sala de aula. A diretora colocou aos pais a dificuldade de construir a sala de aula, pois os pais não estão atendendo ao chamamento da escola e as dificuldades impostas pela prefeitura na construção [...] a diretora colocou que os professores fizeram a sua parte arrecadando dinheiro em pedágio e festa junina e que obtiveram a seguinte arrecadação pedágio, quatrocentos e dois reais, no risoto cinquenta e nove reais, na feira de roupas cinquenta e oito reais e na festa junina trezentos e noventa e três reais. [...] (1995).

Registro nº 105 - [...] para que os pais procurem comprar material escolar para os seus filhos pois muitos ainda não tem e a escola não tem para dar [...] sobre a higiene de cada aluno para que venham limpos de casa [...] (1999).

Registro nº 106 - [...] realizou-se uma reunião com os pais dos alunos das turmas [...] foi colocado aos pais sobre a disciplina dos alunos e agressividade [...] (2000).

Registro nº 107 - [...] o aluno que tiver grande número de faltas na escola perderá o direito a vaga no próximo ano [...] (2000).

Registro nº 108 - [...] também foi falado sobre a disciplina de sala de aula, hábitos e atitudes de determinados alunos que a escola está sendo rígida em normas de disciplina e pedimos que os pais colaborem conversando com os filhos em casa [...] foi pedido aos pais que cuidem que os alunos não estão copiando em sala de aula, e já estamos na semana de avaliação [...] (2001).

Registro nº 109 - [...] foi colocado para os pais a falta de vontade dos alunos em estudar [...] a professora pediu para os pais que compareçam a escola e até mesmo permaneçam na sala de aula ajudando a professora na organização da turma e presenciando os fatos [...] (2001).

Registro nº 110 - [...] uma reunião [...] onde foram tratados os seguintes assuntos, problemas relacionados a turma onde os alunos não tem respeito com os colegas e professora, limites de disciplina [...] uma mãe falou para a direção que a maioria das mães estavam descontentes com o trabalho da professora [...] (2001).

Registro nº 111 - [...] a reunião realizou-se com a presença dos pais juntos para torná-los cientes dos problemas de seus filhos, disciplina em sala de aula e corredores da escola, falta de interesse pelos trabalhos de sala de aula, não entregam trabalhos nas datas [...] (2001).

Registro nº 112 - [...] na oportunidade os professores da turma colocaram as mães as dificuldades da turma como problemas de disciplinas e boas maneiras, irresponsabilidade, atitudes ainda de criança [...] (2001).

Registro nº 113 – [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão [...] e colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (2005).

Registro nº 114- [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão para tratar os seguintes assuntos [...] e colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (2000).

Registro nº 115 - [...] foi realizado uma reunião com os pais para tratar das normas da escola, disciplina dos alunos e a conservação do prédio, 1º não vai ser permitido o aluno atrasado a não ser em caso especial, a saída dos alunos será recusada autorização da direção, apresentou na reunião as armas feitas pelos alunos e ao mesmo tempo proibiu a entrada das mesmas [...] (2002).

Registro nº 116 - [...] realizou-se uma reunião com a direção, professores, pais e alunos para tratar dos seguintes assuntos [...] preocupação com a violência no bairro que tem refletido na indisciplina dos alunos na escola [...] (1993).

Registro nº 117 - [...] reuniram-se na escola os pais, alunos, direção, orientação e supervisão [...] e colocar os valores morais e limites aos alunos [...] (1995).

Registro nº 118 - Registro nº 16 - [...] o professor tem usado linguagem muito feia com os alunos [...] o professor argumentou que pelo que os alunos falam é bem pior o que eles ouvem em casa e que ele não fala nada de mais, são apenas brincadeiras [...] (2016).

Registro nº 119 - [...] colocar nos alunos mais responsabilidade e disciplina [...] (2001).

Registro nº 120 - [...] a aluna queixa-se pelo trato dispensado pela professora na sala de aula aos alunos, grita e não permite que os alunos levantem e conversem entre si [...] a mãe questiona a separação feita pela professora entre os alunos que sabem e os que não sabem, sendo que sua filha pertence ao grupo dos que sabem e que se sente abandonada, pois a professora não dá mais atenção [...] (2009).

Registro nº 121- [...] os pais [...] cuidem com quem [os seus filhos] andam no bairro porque na escola [...] querem evitar a violência em sala de aula [...] (2012).

Registro nº 122- Ata nº 01/08 - [...] d) cuidar das classes e cadeiras - não riscar com errores [...] evitar que as meninas venham com roupas inadequadas para a escola [...] (s.p.).

Registro nº 123 - [...] A professora [...] da primeira série B colocou o seu descontentamento em relação a turma de alunos que lhe foi atribuída dizendo que achava que a supervisora havia escolhido os piores alunos para a sua turma [...] pois os alunos são muito indisciplinados [...] A diretora da escola esclareceu a professora que as turmas foram organizadas pela ordem de matrícula [...] e que as demais turmas também apresentam problemas, já que a clientela da escola é oriunda de um meio marginalizado [...] (1993).

Registro nº 124 - [...] a professora de matemática e ciências colocou a sua preocupação sobre a turma da quinta série sobre a lentidão para realizar as tarefas, ambas concordaram que isso é reflexo dos problemas que eles tem em casa e das suas condições de vida [...] (2011).

Registro nº 125 - Registro nº 16 - [...] o professor tem usado linguagem muito feia com os alunos [...] o professor argumentou que pelo que os alunos falam é bem pior o que eles ouvem em casa e que ele não fala nada de mais, são apenas brincadeiras [...] (2016).

Registro nº 126 - [...] a professora solicitou que os pais eduquem seus filhos e cuidem com quem eles andam no bairro porque na escola os professores querem evitar a violência em sala de aula porque a indisciplina nas turmas está muito grande [...] (2012).

Registro n 127 - [...] e) tratar na escola os problemas referentes aos alunos e não com os vizinhos;
f) na escola tem regras e os alunos deverão respeitar [...] (2002).

APÊNDICE C - LIVRETO DO ROTEIRO INVESTIGATIVO

Análise de práticas escolares
como contribuição para a discussão
da violência na/da escola.

Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil



Possibilidades de pensar juntos nas Escolas

Cada escola pode traçar caminhos para colocar 'em cheque', em reflexão os modos de nomear e identificar os sujeitos escolares e seus contextos de vida. Cada escola pode olhar e pensar sobre como tem naturalizado modos de dizer sobre a violência na escola e como isso repercute nas práticas escolares, nos processos de ensinar e aprender. O que se propõe com este Roteiro Investigativo é mostrar um caminho para que cada escola possa produzir rupturas nas estruturas discursivas sobre a violência na/da escola a partir da análise dos modos de falar e atuar com esses discursos sobre os sujeitos que habitam a escola.

Mas cuidado!

A violência não pode ser tratada com preconceito, como coisa ou ação que acontece em escola periferia e isso leva a uma primeira reflexão: 'as desigualdade econômica, social e cultural acabam por estruturalmente levar a discriminação das diversas formas de vida e valores socioculturais que, por efeito, marcam modos de se atuar com sujeitos e comunidades que sofrem a discriminação por não se assemelharem ao regime de verdade que assumimos como o mais verdadeiro .

Começando o caminho pelo Roteiro:

Os nossos modos de ver, pensar e atuar no mundo também produzem a violência?



Descrivendo e explicando os passos do Roteiro

1. O **primeiro passo** começa com gestores e professores (dependendo a situações poderia se estender a estudantes e familiares) criando uma forma de registro pessoal um Caderno de Memórias do ano XXXX. Nele tem-se por objetivo registrar por escrito, com fotografias, com desenhos (...) as experiências pessoais, sensações, sentimentos, falas, informações, vivências a partir de observações, conversas informais e/ou reuniões com colegas, alunos, famílias.

O registro/escrita é uma das maneiras que podemos ter para mobilizar um gesto de interrupção entre o que está acontecendo para passar por um gesto de reflexão, pensamento; ao mesmo tempo, é um gesto que pode contribuir para a interrupção das formas de naturalização constituídas como verdade. A registro/escrita das vivências são considerados, para este roteiro, um exercício prévio, um modo de começar a pensar e a problematizar a violência na/da escola.

Ainda, no desenvolvimento deste primeiro passo do roteiro, é importante que não sejam apenas registrados os fatos, mas o que se pensa sobre os mesmos, como os interpreta, as impressões sobre eles, que sentimentos emergiram de tal situação, gesto ou fala, pois, os registros no Caderno de Memórias representam uma síntese das lembranças e memórias vividas nas experiências como professor, gestor, supervisor, orientador da escola. As sínteses dessas cenas escolares que criadas a partir das vivências são os “achados” que irão constituir a problemática para a discussão do tema na instituição. É preciso perceber a violência na escola como um problema a ser pensado e discutido para se mobilizar a participação na reflexão e a busca de novas possibilidades.



2. O **segundo passo** constitui-se em um exercício coletivo de produção de sentidos das experiências registradas no Caderno de Memórias. Em reuniões pedagógicas cada um compartilha e juntos constroem ações para coletar e sistematizar dados atuais sobre a escola e o seu entorno, sobre os estudantes, suas famílias e seus contextos de vida.

Um grupo de gestores e professores que lidam com informações ratificadas por dados que contribuam para um processo de reflexão fundamentado e não por achismos que circundam os discursos sobre violência na escola, pois se entende não ser possível cenários da escola naturalizados a partir do que outros disseram (sem se perguntar dos valores, moralismos e posições daqueles que disseram); cenários da comunidade em que residem os sujeitos sem conhecer a história, a composição das famílias, como foram parar ali.

O segundo passo tem por objetivo a composição de cenário fundamentado, passando a ser uma exigência dados e análises o contexto escolar (estudantes e famílias) e o entorno da escola (localidade), dados a serem produzidos no âmbito da própria escola.

Para produzir dos dados é preciso buscar em sites oficiais, em órgãos públicos e na produção de questionários e entrevistas dados mais específicos da escola tais como: características sociais, culturais e econômicas dos estudantes e familiares, mapeamento do número de alunos por bairro; relação de número de alunos por ano, taxas de aprovação, reprovação, abandono, transferência, distorção idade-série; resultados de alfabetização, resultados nas avaliações de larga escala; desenvolvimento de programas federais – Mais Alfabetização, Novo Mais Educação; ofertas de atividades extraclasse; dentre outras informações que julgarem pertinentes para a constituição de um cenário econômico, social, cultural e pedagógico.

Buscar informações sobre os bairros de onde são oriundos os alunos em jornais locais, órgãos públicos e em sites para conhecer um pouco mais sobre a história da localidade, sua infraestrutura e serviços urbanos. Por que o entorno da escola? Porque grande parte dos argumentos em relação as dificuldades enfrentadas na escola em relação aos comportamentos indisciplinados e as narrativas de violência colocam a geografia social da região como um elemento que os justificam. Também para que a escola não exerça interpretações aligeiradas sobre os estudantes e suas famílias, pois isso se caracteriza em um resquício moral naturalizado que produz rótulos individualizados e violências dirigidas aos indivíduos, sem que se questione as estruturas que esses moralismos são produzidos e em como a escola se utiliza deles para produzir sujeitos.

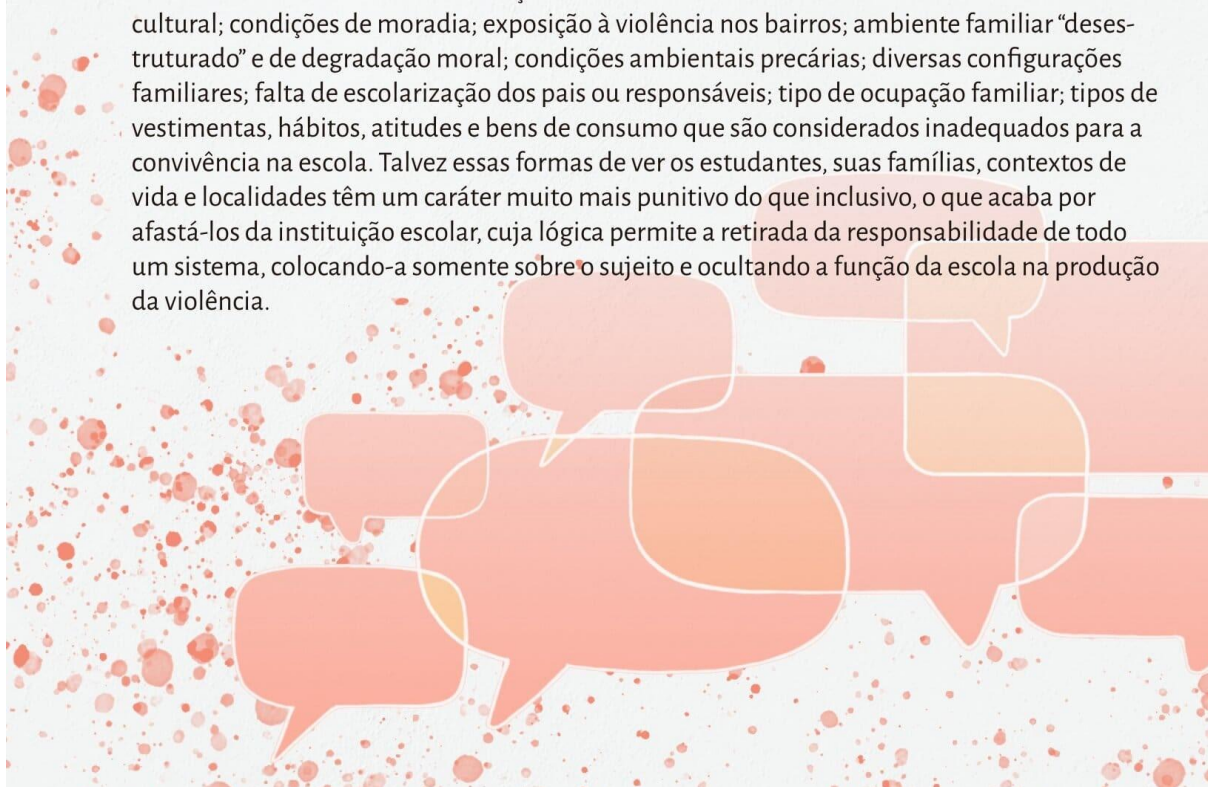
Dar visibilidade a esses dados torna possível a (des)construção de algumas narrativas sobre os comportamentos dos estudantes e seus familiares que atravessam as práticas escolares e produzem modos de ser professor/gestor/ e aluno/família na escola a partir da leitura que se faz dessas informações nas instituições escolares. Mas, também, esses dados podem contribuir para dar visibilidade as autoridades públicas sobre a formulação e execução de políticas públicas que deverão ser organizadas por outros órgãos em apoio a educação e a escola.

3. O **terceiro passo** é de conversa, debate e discussão dos registros no Caderno de Memórias e dos dados produzidos a partir da composição do cenário fundamentado sobre a escola. É muito comum os professores/gestores acreditarem que conhecem com apropriação os diversos contextos de vida de seus alunos, mas o que se percebe, na maioria das vezes, é que os dados – quando coletados na efetivação da matrícula, na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e/ou Regimentos Escolares – não ganham muita visibilidade e nem sempre são divulgados e olhados com cuidado. Consequência disso, é um grande desconhecimento da escola sobre as diversas realidades dos alunos, ficando com interpretações aligeiradas e discursos com resquícios morais naturalizados que produzem rótulos individualizados.

A reunião e a conversa mobiliza o início de mudança de olhar para a escola proporcionando a compreensão sobre o tema violência na escola e ao mesmo tempo introduzindo as possíveis violências da escola as quais requerem análises que não estejam restritas às transgressões praticadas pelos estudantes ou às relações sociais entre eles, mas de como a naturalização da violência no plano simbólico que permeia as relações de desigualdades existentes na escola.

Não esquecer: a violência pode se manifestar de maneira sutil e infiltra-se nas práticas escolares.

O predomínio de uma visão preconcebida produz antecipações, apreciações e percepções que vão definindo o rumo escolar dos estudantes – atitudes, ensinamentos e escolhas tomadas pelos gestores e docentes no contexto escolar – e naturalizando um determinado papel atribuído à educação na vida dos alunos e das famílias, a partir daquilo que a escola toma como verdade sobre as condições sociais dos estudantes – baixo nível socioeconômico e cultural; condições de moradia; exposição à violência nos bairros; ambiente familiar “desestruturado” e de degradação moral; condições ambientais precárias; diversas configurações familiares; falta de escolarização dos pais ou responsáveis; tipo de ocupação familiar; tipos de vestimentas, hábitos, atitudes e bens de consumo que são considerados inadequados para a convivência na escola. Talvez essas formas de ver os estudantes, suas famílias, contextos de vida e localidades têm um caráter muito mais punitivo do que inclusivo, o que acaba por afastá-los da instituição escolar, cuja lógica permite a retirada da responsabilidade de todo um sistema, colocando-a somente sobre o sujeito e ocultando a função da escola na produção da violência.



4. O **quarto passo** realizar a partir da busca de dados da história escola; não uma história linear da construção do prédio da escola e de sua inauguração, mas a partir de alguns documentos que retratam as formas de relações entre os alunos, professores, funcionários, gestores e comunidade escolar para identificar os sentidos de violência que predominam nas interações sociais e nas práticas escolares.

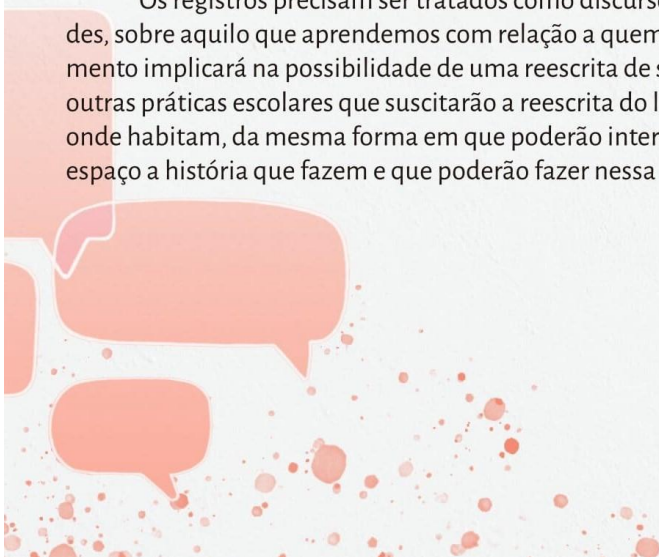
Fazer recuo temporal mobiliza conhecer alguns aspectos da história daquilo que se intitula violência na instituição, auxilia a perceber que a violência na escola não é um fenômeno novo, mas como um fenômeno que assume formas novas de se manifestar e que tem condições particulares de atualização. Isso possibilita abrir mão de uma compreensão determinista e perceber que as violências poderão ser marcadas por questões internas da própria escola.

A violência não pode ser pensada fora do contexto social e histórico e por isso o contexto escolar precisa ser analisado. É importante dizer que não se trata de buscar uma origem para a violência na instituição – quando/onde/como começou – mas, de perceber quais sentidos de violência vêm sendo produzidos, legitimados e reproduzidos nas interações sociais das práticas escolares na escola dentro de uma rede de discursos.

Para chegar a esses dados é importante a busca interessada em que se pode identificar formas de violência: formas de registros – livros de ocorrências, livros de atas –; composição dos textos; registros de palavras, conselhos e punições que foram feitas; conversas com as famílias; atitudes e falas de professores e gestores; tipo de projeção que a escola dá para esses atos. Também focar nos registros de narrativas em relação ao bairro, à comunidade, às famílias e aos alunos de forma mais geral (em registros de reuniões, atas, conselhos de classe...).

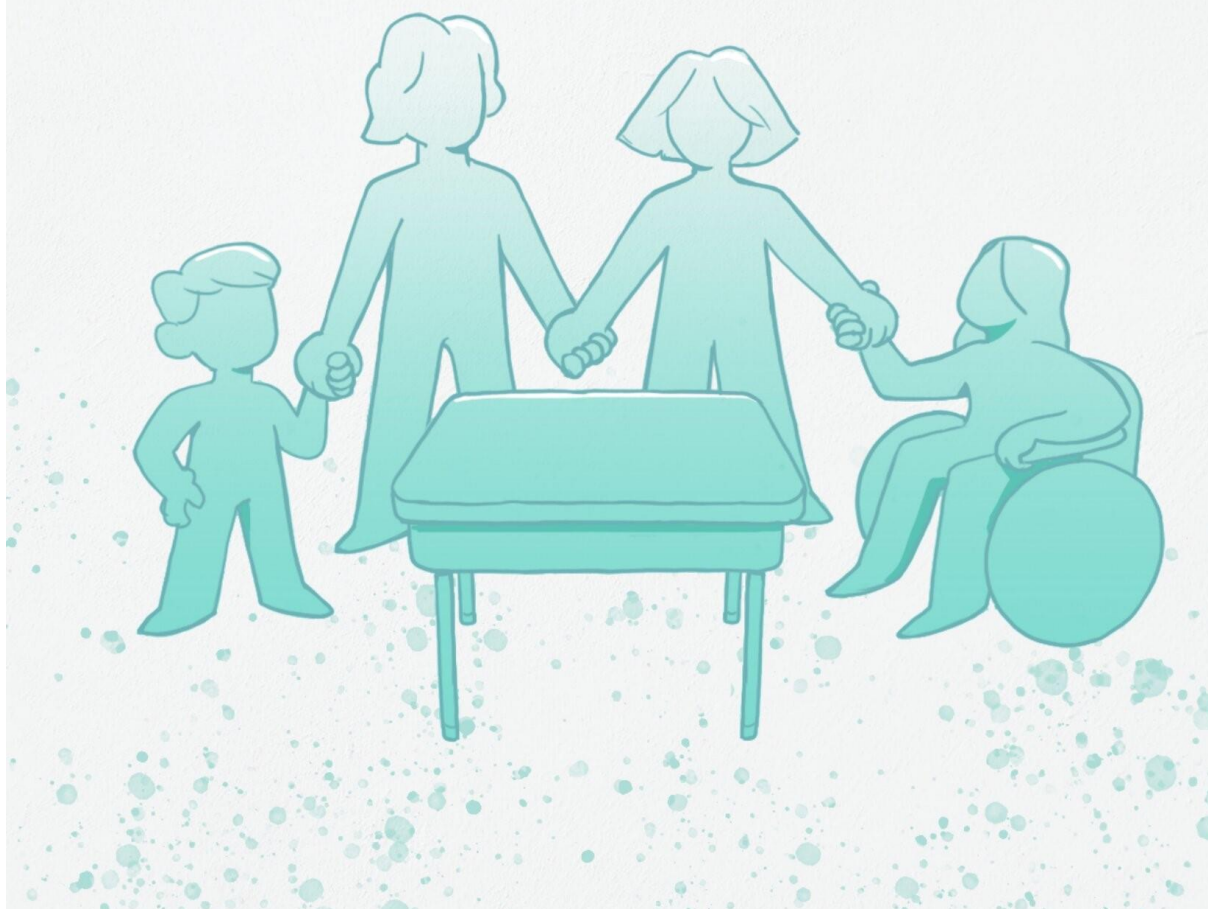
Mais do que uma simples organização alternativa dos registros encontrados – buscando colocá-los em perspectiva temporal – o que é preciso fazer é tentar agrupá-los por características semelhantes - naturalização de algumas formas de exclusão; a coerção e a intimidação; o abuso de autoridade presentes nos modos de condução dos processos de ensino e aprendizagem; o silêncio, a omissão e a negação da violência diante de fatos impactantes; e as formas de resolução de conflitos – na tentativa de mostrar que a violência tem uma história, que ela não aparece do nada em uma instituição e que ela acontece no contexto estrutural de uma sociedade em que a escola, como instituição da mesma, não está isenta.

Os registros precisam ser tratados como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser. Esse movimento implicará na possibilidade de uma reescrita de si mesmos para o estabelecimento de outras práticas escolares que suscitarão a reescrita do lugar de cada um no espaço escolar onde habitam, da mesma forma em que poderão intervir para pensar com os sujeitos desse espaço a história que fazem e que poderão fazer nessa instituição.



5. O **quinto passo** é marcado pela reflexão da escola quanto à complexidade da ação educativa. A escola possui alunos com diferentes configurações familiares, econômica e cultural. A escola precisa constituir-se como um espaço e tempo de suspensão das mazelas que as crianças e os jovens já sofrem no contexto que vivem com suas famílias e em comunidade – uma sociedade que sem dúvida está imersa em diferentes formas de violência, sejam econômicas, sociais, culturais que geram desigualdades e relações injustas a partir do colonialismo, das relações patriarcais, de gênero, étnicas, de pobreza... É preciso começar por rever a imagem que a escola tem dos estudantes, suas famílias e contextos de vida e confrontar essas imagens com as imagens que os próprios alunos têm sobre si mesmos, de suas famílias e de sua comunidade. A escola precisa parar para ouvi-los falar de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares a fim de destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles.

Compreender essas questões pode ser fundamental na produção de outros significados dos processos de enunciação que os professores, alunos e famílias constroem – formas de perceber, de pensar os problemas dentro e fora da escola –; na possibilidade de estabelecer relações de empatia e proximidade; e na criação de outras formas de ver algumas atitudes e decisões da escola que tem como uma de suas metas a formação humana.



Mais informações!

UFSM - Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional
<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/pppg/>

GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão
<https://www.ufsm.br/grupos/gepe>

NEFFAR JAQUELINI AZEVEDO VIEIRA DE ASSIS BRASIL
email *jaquelineassisbrasil@gmail.com*