

**UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA**

**SUBJETIVAÇÕES, ESCOLAS E VIOLÊNCIAS: CRIANÇAS NAS  
TRAMAS DAS REDES COTIDIANAS CONTEMPORÂNEAS**

**INGRID MENDONÇA DE AVELLAR GOMES**

**VILA VELHA**  
**MARÇO / 2020**

**UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA**

**SUBJETIVAÇÕES, ESCOLAS E VIOLÊNCIAS: CRIANÇAS NAS  
TRAMAS DAS REDES COTIDIANAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, para a obtenção do grau de Mestra em Segurança Pública.

**INGRID MENDONÇA DE AVELLAR GOMES**

**VILA VELHA**  
**MARÇO / 2020**

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UUV-ES

G633s      Gomes, Ingrid Mendonça de Avellar  
                 Subjetivações, escolas e violências: crianças nas tramas  
                 das redes cotidianas contemporâneas / Ingrid Mendonça de  
                 Avellar Gomes. – 2020.  
                 127 f.; il.

                 Orientador: Maria Riziane Costa Prates.

                 Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) -  
                 Universidade Vila Velha, 2020.  
                 Inclui bibliografias.

                 1. Segurança pública. 2. Comunicação interpessoal em  
                 crianças. 3. Psicologia educacional. 4. Ordem social. I.  
                 Prates, Maria Riziane Costa. II. Universidade Vila Velha. III.  
                 Título.

CDD 362.76

**INGRID MENDONÇA DE AVELLAR GOMES**

**SUBJETIVAÇÕES, ESCOLAS E VIOLÊNCIAS: CRIANÇAS NAS  
TRAMAS DAS REDES COTIDIANAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada à  
Universidade Vila Velha, como pré-  
requisito do Programa de Pós-  
graduação em Segurança Pública,  
para a obtenção do grau de Mestra  
em Segurança Pública.

Aprovada em 31 de março de 2020,

Banca Examinadora:

*Adriano Jardim*

---

**Prof. Dr. Adriano Pereira Jardim – UFES**

*Jair Ronchi Filho*

---

**Prof. Dr. Jair Ronchi Filho – UFES**

*11/6*

---

**Prof. Dr. Humberto Ribeiro Junior – UVV**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: PERCURSOS EXPERIMENTADOS</b> .....	03
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	15
2.1	<i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DA PESQUISA .....	24
2.2	SUJEITOS DA PESQUISA .....	25
2.3	CAMINHOS ENTRELACADOS .....	26
<b>3</b>	<b>VIOLÊNCIAS E ESCOLA: SUBJETIVAÇÕES POR ENTRE CONTEXTOS DE SEGURANÇA PÚBLICA</b> .....	30
<b>4</b>	<b>PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E INFÂNCIA: PARA QUE BRINCAR DE BRIGAR?</b> .....	38
<b>5</b>	<b>RELAÇÃO SEM COMUNICAÇÃO É CONFUSÃO: CRIANÇAS NAS TRAMAS DAS REDES COTIDIANAS</b> .....	48
<b>6</b>	<b>EDUCADORES E CONTEXTOS VIOLENTOS NA ESCOLA</b> .....	75
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - CONVERSAS E ENREDAMENTOS SEM FIM</b> .....	104
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
	<b>ANEXOS</b> .....	114
	ENTREVISTAS - VESTÍGIOS DE CONVERSAS.....	114
	QUESTÕES DISPARADORAS - CONVERSACIONES BRINCANTES.....	116
	PROJETO ELO – ENCONTROS E LINGUAGENS E ORIENTAÇÕES .....	117
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	126

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Ilustração de uma criança de 7 anos de idade.....	03
<b>FIGURA 2</b>	Texto feito por uma criança de 10 anos de idade em uma das rodas de conversa.....	15
<b>FIGURA 3</b>	Texto feito por uma criança de 8 anos de idade e deixado nas costas de um colega .....	40
<b>FIGURA 4</b>	Texto escrito num material escolar por uma criança de 9 anos de idade a respeito de um segredo contado por um colega .....	41
<b>FIGURA 5</b>	Texto escrito por uma criança de 7 anos de idade em seu caderno referente a um colega .....	42
<b>FIGURA 6</b>	Ilustração de uma criança de 6 anos de idade desempenhada num dos momentos de conversa .....	43

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	O que é escola? .....	53
<b>GRÁFICO 2</b>	Como vêm a escola? .....	54
<b>GRÁFICO 3</b>	Qual é a marca da escola? .....	54
<b>GRÁFICO 4</b>	O que pensa sobre a escola? .....	55
<b>GRÁFICO 5</b>	O que há nela que te encanta? .....	56
<b>GRÁFICO 6</b>	O que pode ser melhorado na escola? .....	56
<b>GRÁFICO 7</b>	Como você se vê pertencendo a escola? .....	57
<b>GRÁFICO 8</b>	Quais as contribuições da escola para o seu desempenho? ....	58
<b>GRÁFICO 9</b>	As experiências que vive na escola também são vividas fora de seus muros?.....	59
<b>GRÁFICO 10</b>	O que entende por violência? .....	60
<b>GRÁFICO 11</b>	Você já presenciou formas de violências na escola? De quais maneiras? .....	61
<b>GRÁFICO 12</b>	Você tem compreensão do motivo pelo ocorrido? .....	62
<b>GRÁFICO 13</b>	Você já fez ou faz uso de violências em suas relações? .....	63
<b>GRÁFICO 14</b>	Se sentiu influenciado por alguém? De que maneira?.....	64
<b>GRÁFICO 15</b>	Você acredita que a violência vivida na sociedade pode afetar na escola?.....	64
<b>GRÁFICO 16</b>	Quais os tipos de violências que mais vê em seu entorno?.....	66
<b>GRÁFICO 17</b>	Quais indicadores pontuaria como colaboradores par o ciclo das violências? .....	66
<b>GRÁFICO 18</b>	Você já sofreu com violência na escola? Como?.....	67
<b>GRÁFICO 19</b>	Caso aja com violência, o que sugere para promover uma melhora em você mesmo nesse aspecto? .....	68
<b>GRÁFICO 20</b>	O que é possível fazer para acabar com o ciclo da violência? .	69
<b>GRÁFICO 21</b>	A conversa pode contribuir para o convívio escolar? Como? ...	70

<b>GRÁFICO 22</b>	Em quais circunstâncias há conversas na escola? .....	72
<b>GRÁFICO 23</b>	O que falta na escola para torná-la um lugar melhor? .....	73
<b>GRÁFICO 24</b>	Quais mudanças foram efetivadas e que deram certo? .....	74
<b>GRÁFICO 25</b>	Que relação faz de educação e violência? .....	80
<b>GRÁFICO 26</b>	Que visão/experiência tem das violências no local de trabalho? .....	82
<b>GRÁFICO 27</b>	Quais as percepções têm sobre o tema violências em relação a convivência dos alunos no âmbito escolar? .....	83
<b>GRÁFICO 28</b>	Como a violência perpassa pelos <i>espaçostempos</i> no cotidiano escolar? .....	85
<b>GRÁFICO 29</b>	Em quais perspectivas o tema violência é discutido/refletido/sugerido?.....	86
<b>GRÁFICO 30</b>	Quais as tomadas de decisões são postas quando a violência surge na escola?.....	86
<b>GRÁFICO 31</b>	As atitudes agressivas podem desencadear violências? Nesse contexto, percebe-se se há influência das redes cotidianas? ...	88
<b>GRÁFICO 32</b>	Como você se vê nessa ação pedagógica?.....	89
<b>GRÁFICO 33</b>	Como vê a sua turma?.....	90
<b>GRÁFICO 34</b>	Durante sua intervenção, o que pensa sobre como a equipe te vê? .....	91
<b>GRÁFICO 35</b>	O que promove nessas ocasiões? .....	92
<b>GRÁFICO 36</b>	Quais as ações você indica para unificar família e escola como contribuição de maiores avanços nesses aspectos (diminuição do índice de violência)? .....	93
<b>GRÁFICO 37</b>	O que já é feito de maneira funcional?.....	94
<b>GRÁFICO 38</b>	Você percebe se o cotidiano do aluno fora da escola pode afetar seu cotidiano escolar? Sobre quais aspectos-especificamente de quem? .....	96
<b>GRÁFICO 39</b>	Como o trabalho é desenvolvido para resolver os conflitos? ....	96
<b>GRÁFICO 40</b>	Qual impacto a relação do professor pode favorecer a convivência na escola nas relações apaziguadoras? .....	97

<b>GRÁFICO 41</b>	Como percebe a interlocução entre a educação, a escola, a violência e a segurança pública? .....	99
<b>GRÁFICO 42</b>	De que maneira essa interlocução é estabelecida?.....	100
<b>GRÁFICO 43</b>	O que pode ser constituído para evitar o movimento cíclico das violências entre as crianças na escola? .....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>DP</b>	Departamento Pessoal
<b>EF1</b>	Ensino Fundamental I
<b>ELO</b>	Encontros e Linguagens e Orientações
<b>FLACSO</b>	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OEI</b>	Organização dos Estados Interamericanos
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>TV</b>	Televisão
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

*Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.*

*Nelson Mandela*

### **Sobre a necessidade da conversa neste tempo...**

- Criança 1: Tia Ingrid, "fulano" me deu um soco. E eu não fiz nada.
- Orientadora educacional: Precisamos conversar sobre o que aconteceu. Chama "fulano", por favor, e retorne para a sala da orientação com ele.
- Criança 1: Chegamos, tia Ingrid. Ele não queria vir.
- Orientadora Educacional: Que bom que retornaram a tempo para conversarmos. Preciso que me contem o que ocorreu no recreio.
- Criança 1: Eu estava indo para a fila porque já tinha batido o sinal e o "fulano" do nada me socou. Aí eu vim aqui, mas antes eu falei para ele parar e ele continuou mais uma vez.
- Orientadora educacional: O que você "fulano" tem para me dizer diante do que ocorreu?
- Criança 2: Eu soquei porque ele "me" esbarrou, aí eu pensei que tinha sido de propósito. Mas não deu tempo de perguntar, porque fiquei com raiva...
- Orientadora educacional: Então você quer me dizer que quando está com raiva prefere usar a violência como resolução para a situação ao invés de perguntar? Entende que assim resolve?
- Criança 2: Sei que não resolve, mas não consigo.
- Orientadora educacional: O que pensa sobre a possibilidade de buscar uma alternativa para isso?
- Criança 1: Acho que vai ser bom pra todo mundo.
- Orientadora educacional: O que significa ser bom para todo mundo?
- Criança 2: Ah...Eu não vou mais brigar, nem bater, nem ficar nervoso, nem ficar sem amigo para brincar, porque se eu maltratar alguém eu vou machucar, aí ninguém gosta de ficar machucado porque dói.
- Orientadora educacional: Será que dessa maneira você vai aprender a resolver o que te incomoda, conversando?
- Criança 2: Eu acho que sim. Eu acho que quando a gente conversa, a gente sabe o que acontece.
- Orientadora educacional: Você pode me explicar melhor isso que acabou de dizer?
- Criança 2: Tá. Por exemplo, tia: se eu

*tivesse perguntado para o meu colega porque ele tinha me batido, ele ia falar que não bateu que só esbarrou, aí eu não ia precisar bater, né?*

- *Criança 1: Você fica nervoso sempre.*

- *Orientadora educacional: O que você está me dizendo é que se você perguntar antes e o colega disser que não bateu você não baterá, mas se ele tiver batido você baterá?*

- *Criança 2: Hum...não sei.*

- *Orientadora educacional: Penso que agora é um bom momento para pensar sobre isso. O que acha?*

- *Criança 1: Eu acho que ele precisa toda hora.*

- *Criança 2: Para de responder pra mim!*

- *Orientadora educacional: Pode me dizer o que pensou?*

- *Criança 2: Tia Ingrid, eu acho que se eu tentar me controlar eu vou conseguir pedir ajuda a alguém para não bater em ninguém. Eu acho!*

- *Orientador educacional: Eu acredito que se você tentar se controlar conversando você consegue. Mas é preciso tentar. Ok?*

- *Criança 2: Ok.*

- *Orientadora educacional: Você sabe por que é importante conversar?*

- *Criança 1: Eu acho que é porque enquanto as pessoas conversam elas vão se acalmando. Igual agora, você está fazendo com a gente.*

- *Orientadora educacional: E para você esse momento é bom?*

- *Criança 2: Eu gosto.*

- *Orientadora educacional: Que bom! Eu também gosto de conversar. Ao retornarem para a sala, o que levarão com vocês sobre a nossa conversa?*

- *Criança 2: Que é melhor aprender a conversar porque acalma e não machuca.*

- *Criança 1: Que é importante a gente pensar sobre o que a gente faz. Minha mãe sempre fala isso pra mim.*

- *Orientadora educacional: Gostei de ouvir vocês. Podem ir agora! Pensem sobre o que conversamos.*

- *Criança 2: Tá.*

- *Criança 1: Obrigado, tia Ingrid.*

(Diálogo na escola com alunos do 3º ano)

## RESUMO

GOMES, I. M. A, M.Sc., Universidade Vila Velha – ES, março de 2020.

**Subjetivações, escolas e violências: Crianças nas tramas das redes cotidianas contemporâneas.** Orientadora: Maria Riziane Costa Prates.

A pesquisa tratou de considerações acerca das violências pelas redes tecidas nos cotidianos escolares. A escola tem sido palco frequente de estudantes vítimas da hostilidade. Tal premissa é refletida em posturas agressivas de ordem física e/ou psicológica, o que levou a problematizar a dimensão desse ato contínuo. Nesse contexto, nota-se que a educação, longe de se consolidar como aliada das estratégias de superação da criminalidade, tem se consolidado em um dispositivo de ratificação das estruturas socioculturais geradoras da própria cultura da violência. A violência é uma questão de ordem social. Portanto, a escola é um dos contextos onde ela se manifesta. O recorte epistemológico para fundamentar esse trabalho baseou-se nas abordagens sobre violências de Bernard Charlot e Minayo, assim como nas considerações de Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço sobre as redes cotidianas nas intercessões com Certeau, nas colocações sobre infância de Kohan, bem como sobre os processos de subjetivação sob a perspectiva de Michel Foucault. A pesquisa se apropriou do modo qualitativo, a partir da catalogação das conversas com crianças como estratégias de intervenção. O objetivo foi analisar as influências das redes cotidianas nos processos de subjetivação, especialmente no tocante aos riscos sociais manifestados por crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, matriculadas no ano letivo de 2019, em uma escola da rede privada de Vitória, e seus desdobramentos relacionais em termos de violências a partir de estratégias de intervenções pedagógicas singulares, em redes de conversações, de acordo com os posicionamentos de Janete Magalhães, que envolveram aqueles que compõem o seu entorno. A metodologia adotada garantiu a percepção do contexto escolar sobre as práticas de atitudes agressivas para o desenvolvimento deste estudo. Tal informação direcionou a rota para as tomadas de decisões perante as dificuldades enfrentadas, bem como instruiu a superar os desafios com olhar criterioso para os avanços e os limites dos alunos, tanto que foi possível entender que educadores não são onipresentes nem detentores dos saberes e das soluções.

**Palavras-chave:** subjetivações; escolas; violências; crianças; redes cotidianas.

## ABSTRACT

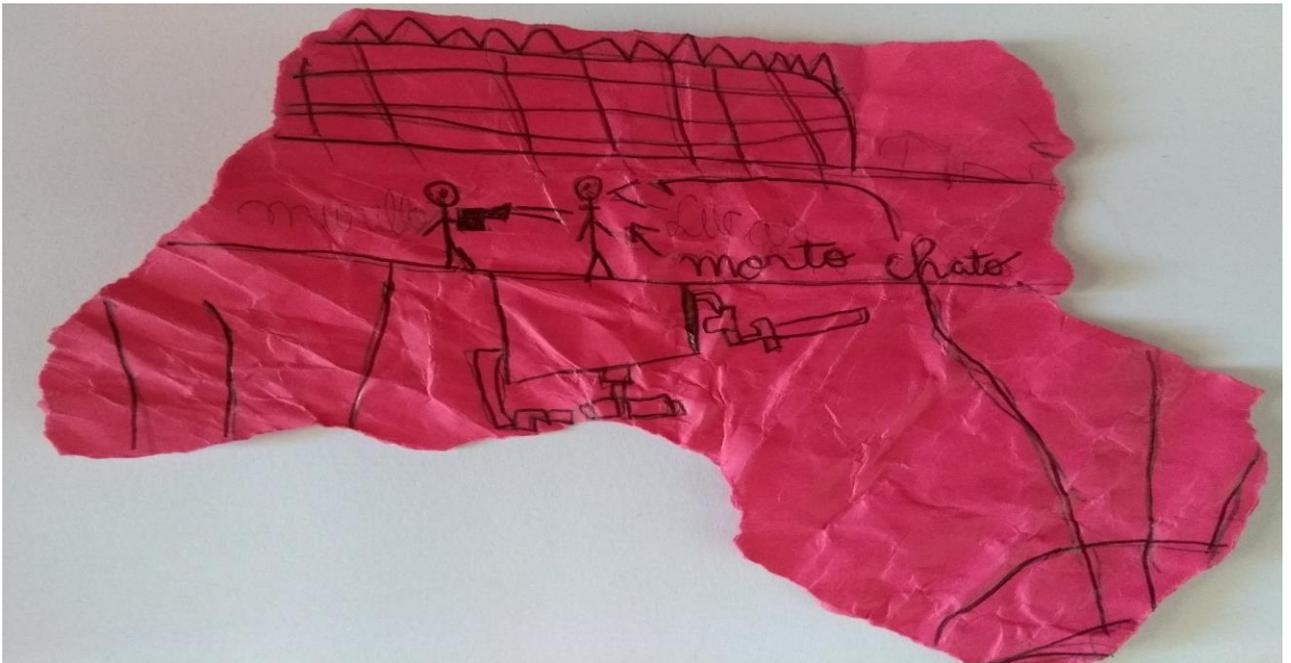
GOMES, I. M. A, M.Sc., Vila Velha University - ES, march 2020. **Subjectivations, schools and violence: Children in the plots of contemporary everyday networks.** Advisor: Maria Riziane Costa Prates.

The research deals with considerations about the violence throughout the networks woven in schools daily. The school has been a frequent venue for students who are victims of hostility. This premise is reflected in aggressive physical and / or psychological postures, which leads to problematizing the dimension of this continuous act. In this context, it is noted that education, far from being consolidated as an ally of strategies to overcome crime, has been consolidated as a device for ratifying the socio-cultural structures that generate the culture of violence itself. Violence is a matter of social order. Therefore, the school is one of the contexts where it manifests itself. The epistemological outline to support this work is based on Bernard Charlot and Minayo's approaches to violence, as well as on Nilda Alves and Carlos Eduardo Ferração's considerations on everyday networks in intersection with Certeau, on Kohan's childhood positions, and on subjectivation processes from the perspective of Michel Foucault. The research will have a qualitative character, applying the cataloging of conversations with children as intervention strategies. The objective is to analyze the influence of everyday networks on the subjectivation processes, especially regarding the social risks manifested by elementary school children, enrolled in the 2019 school year, in a private school in Vitória, and their relational consequences in terms of violence, from strategies of singular pedagogical interventions in conversational networks, according to the positions of Janete Magalhães, which will involve those who make up their surroundings. The adopted methodology guaranteed the perception of the school context about the practices of aggressive attitudes for the development of this study. Such information guided the route for decision making in view of the difficulties faced, as well as instructed to overcome the challenges with a careful look at the students' progress and limits, so much so that it was possible to understand that educators are not omnipresent or holders of knowledge and solutions.

**Keywords:** subjectivations; schools; violence; children; everyday networks.

## 1 INTRODUÇÃO: PERCURSOS EXPERIMENTADOS

Figura 1: Ilustração de uma criança de 7 anos de idade.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Como lidar com as intempéries relacionadas às violências contidas na esfera educacional? A Figura acima mostra o desenho de uma criança, em uma demonstração do desejo de matar o colega, porque ele é chato e o irrita. Tratar tais questões na escola, exige uma compreensão das circunstâncias e dos cenários produzidos no cotidiano escolar. Assim, iniciou-se o nosso desejo de pesquisa, a partir de anos de vivências e convivências na escola, como orientadora educacional.

Prestes a completar três décadas de um percurso profissional dedicado à educação, mais especificamente ao campo da educação infantil, percebi uma sedimentação das experiências vivenciadas nesses quase trinta anos. Essas experiências, confrontadas à emergência de novas questões no âmbito do espaço escolar, aguçaram em mim a necessidade de debruçar sobre certos aspectos que dizem respeito às demandas que se colocam no cotidiano escolar na contemporaneidade – reflexos e/ou desdobramentos no espaço social intra e extraescolar – e que outrora não se apresentavam latentes e, portanto, tão significativos.

Na atualidade, um dos aspectos que, notadamente, vem demandando maior atenção por parte dos educadores e pesquisadores do campo da educação – e correlatos – trata-se da flexibilidade entre o aparecimento de determinados padrões relacionais, comportamentais e de aprendizagem na infância com a proliferação acintosa da cultura da violência na sociedade contemporânea.

Embora dados apresentados no Atlas da violência 2019 ilustre que na região Sudeste houve uma redução acima da diminuição média do Brasil (p. 13), através de indícios pontuados desde 2017 no que se refere aos homicídios, por exemplo, a população aparenta pouca convicção sobre essa redução ao demonstrar, em seus relatos do cotidiano, um sentimento de insegurança perante as informações apontadas através da mídia. Possivelmente, essas informações contidas no Atlas não abrangem, genericamente, as expressões existentes nesse contexto. A manchete postada pelo jornal Folha Vitória (2019), intitulada “Quase metade dos alunos de escola pública relatam sofrer violência física e verbal” aponta:

De acordo com dados do Ministério da Saúde, cerca de 42% dos alunos da rede pública de ensino relataram ser vítima de violência física ou verbal. O número alarmante, divulgado no fim de 2018, é resultado de uma pesquisa realizada com mais de 6.700 estudantes de 12 a 29 anos, em sete capitais do País: Maceió (RN), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Salvador (BA), São Luís (MA), Belém (PA) e Belo Horizonte (MG). O estudo é uma parceria do Governo Federal com a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO, 2019, p.1).

Tal sinalização ganha contornos cada vez mais alarmantes, sobretudo em tempos em que as influências dos fatores socioculturais contemporâneos como a mídia, por exemplo, são inadvertidamente determinantes na constituição das subjetividades infantis, bem como as redes em seu entorno, as redes cotidianas.

A violência tornou-se fator condicional no cotidiano do cidadão, e mediante escala crescente e acentuada deixa a marca de suas inúmeras facetas nas crianças e nos jovens que representam o grupo mais atingido, sobretudo no que se refere à garantia das necessidades sociais básicas. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2002, deu um parecer em relação à violência com abordagem consistente ao apresentar o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, onde

conceitua a violência como “Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG et al., 2002, p. 5).

Minayo (2007) classifica a violência quanto ao tipo e à natureza. Quanto aos tipos, ela os classifica em dez: 1. Violência Criminal; 2. Violência Estrutural; 3. Violência Institucional; 4. Violência Interpessoal; 5. Violência Intrafamiliar; 6. Violência auto infligida; 7. Violência Cultural; 8. Violência de gênero; 9. Violência Racial e 10. Violência contra pessoa deficiente. A *Violência Criminal* é praticada por meio de agressão grave às pessoas, por atentado à vida e aos bens e constitui objeto de prevenção e repressão por parte das forças de segurança pública. A *Violência Estrutural* designa diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, gênero, etárias, étnicas, que produzem miséria, fome e várias formas de submissão e exploração de uma pessoa pelas outras. A *Violência Institucional* é aquela aplicada dentro das instituições, sobretudo por meio de sua regra, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas. A *Violência Interpessoal* refere-se ao conflito nas relações entre pessoas. A *Violência Intrafamiliar* caracteriza os conflitos familiares transformados em intolerância, abusos e opressão. A *Violência auto infligida* está implicada ao suicídio ou às tentativas de se matar e às automutilações. A *Violência Cultural* se traduz sob a forma de discriminações e preconceitos que se transformam em verdadeiros mitos, oprimindo ou às vezes eliminando os diferentes. A *Violência de gênero* aparece como forma de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres. A *Violência Racial* ocorre contra pessoa negra e a *Violência contra pessoa deficiente* constitui-se como qualquer ato de violência em razão da condição especial que alguém possa ter.

Especificamente, quanto à natureza, de acordo com Minayo (2007), as violências podem ser reconhecidas em quatro modalidades: (1) física (uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores, ou a incapacidade em outrem); (2) psicológica (agressões verbais ou gestuais com objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar, restringir a liberdade ou isolar alguém do convívio social); (3) sexual (visa

estimular a vítima ou obter excitação sexual, na prática erótica, pornográfica, e aliciamento); e (4) negligência (são formas de violências caracterizadas pela ausência, recusa ou deserção do atendimento necessário a alguém que deveria receber atenção e cuidados).

Representações violentas vêm sendo reproduzidas no ambiente escolar, possivelmente em decorrência das experiências vividas no âmbito social como um todo. Elas, por vezes, impedem a tranquilidade no cenário educacional, corroborando a fragilidade das relações intraescolares, bem como com o rendimento pedagógico daqueles que nelas estão inseridos.

No Brasil, as considerações acerca do bullying vêm mantendo visibilidade preocupante nos espaços escolares, principalmente com os casos de homicídio/suicídio surgidos, ano após ano. Numa breve retrospectiva, o site G1 (2019) do grupo Globo, sinaliza os episódios violentos ocorridos no espaço escolar que aconteceram nos anos de 2018, 2017, 2012, 2011, 2003 e 2002, similares entre si.

Segundo a reportagem, em 2018, num colégio estadual em Medianeira, no Oeste do Paraná, um adolescente de 15 anos atirou contra seus colegas de sala; dentre eles, dois alunos, um de 15 e outro de 18 anos, ficaram feridos. Dois adolescentes foram apreendidos. Um deles, em conversa com a polícia, relatou que sofria bullying na escola e apontou uma média de nove colegas como alvos. Em outro caso, ocorrido em Goiânia, exatamente em outubro de 2017, a matéria informa que um estudante de 14 anos, pertencente a uma escola particular de ensino infantil e fundamental, atirou e matou dois estudantes, sendo que outros quatro ficaram feridos, dentro da sala de aula. Após apreensão do atirador, a polícia também apontou o bullying como possível estímulo para o crime.

A matéria também registra que, em outra escola estadual, localizada na Grande João Pessoa, dois adolescentes, um de 16 e o outro de 13 anos, foram apreendidos após participarem de um tiroteio, onde um deles efetuou seis disparos, ferindo três alunos, no ano letivo de 2012. Numa escola municipal de São Caetano do Sul (SP), em 2011, um aluno atirou contra uma professora. A criança tinha dez anos e, em

seguida, se matou com tiro na cabeça. No mesmo ano, outro caso semelhante aconteceu, mas com intensidade maior: um homem de 23 anos atirou contra alunos nas salas de aula de uma escola municipal, no bairro de Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Neste trágico episódio, doze crianças morreram e 13 ficaram feridas, todas com idades entre 12 e 14 anos. O atirador, que era ex-aluno da instituição, chegou a recarregar várias vezes o revólver, segundo informes da polícia. Após ser atingido por um policial, suicidou-se.

Como complemento às notícias sinalizadas na resenha, em 2003, um ex-aluno também foi responsável por um atentado a uma escola estadual no município de Taiúva (SP). Atingidos por tiros, cinco alunos, o caseiro, a zeladora e uma professora da instituição ficaram feridos. O atirador, ao invadir a instituição, iniciou os disparos e, em seguida, também se suicidou. Conforme relato policial, o jovem era vítima de bullying. Um ano antes, em 2002, um adolescente de 17 anos, aluno de uma escola particular do bairro de Jaguaribe, em Salvador, matou a tiros duas colegas dentro da sala de aula. O atirador se entregou à polícia ainda dentro do espaço escolar.

O massacre ocorrido em Suzano (SP) é o maior já registrado em São Paulo, além de ser o mais recente: aconteceu no dia 13 de março de 2019. Foi planejado por uma dupla de ex-alunos, que matou cinco estudantes e duas funcionárias. Após o triste episódio, um dos autores do crime matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio. De acordo com as investigações, o bullying foi lembrado entre as motivações que levaram ao massacre.

A violência na escola, como apontam os casos acima, reforça a precariedade das ações, dispostas entre as redes cotidianas dos alunos, fiéis aos sintomas sociais excludentes. Como retrata Silva (2018, p.31):

Observa-se que as consequências do bullying vão muito além do ambiente em que ocorrem. As vítimas, principalmente, ficam tomadas pelo sentimento de raiva, vingança, atingindo pessoas estranhas à relação em que se caracterizou o fenômeno, podendo tornar-se delinquentes, capaz até mesmo de cometer um dos maiores crimes previsto no ordenamento jurídico, o homicídio. Visto que o principal alvo do bullying são indivíduos com algum tipo de dificuldade ou características desigual, a prática desse tipo de violência apenas reforça o problema preexistente.

O uso de algumas ferramentas comuns ao dia a dia da escola, usados com o objetivo de viabilizar a comunicação entre escola e família, quando necessário – descritos na ficha de cadastro online do aluno e que chega aos responsáveis por e-mail – e usados após mediação de auxiliares pedagógicos e orientação educacional, junto aos responsáveis na escola para registrar ocorrências e/ou informes voltados aos atos violentos, por exemplo, não contribuem como indicador de possível solução para inibição de tal evidência.

Em contrapartida, um olhar atento, cauteloso e afetuoso sobre as influências das redes cotidianas da criança pode promover ações preventivas de práticas pedagógicas, subsidiando a elaboração e o monitoramento de estratégias de prevenção e de táticas para intervenção, com o intuito de abortar as violências no espaço escolar.

Exercendo um papel fundamental na constituição da subjetividade humana e na organização social, a escola não é apenas um espaço reprodutor das condições sociais; é, sobretudo, transformadora na medida em que se produzem no contexto escolar práticas que perpassam a concepção de homem e de mundo e tem um importante papel no processo de conscientização dos indivíduos, através da construção de uma consciência crítica e da possibilidade dos sujeitos se apropriarem do conhecimento cultural acumulado historicamente. (MACIEL, 2015, p. 22-23)

Afinal, a virada do século XX para o século XXI, especialmente no que tange ao modo como as crianças vivem a realidade e ao modo como os adultos concebem as infâncias, a partir das mudanças sociais, econômicas, culturais, dentre outras, vem sendo profundamente marcada por conflitos e contradições que colocam as crianças no epicentro de um conjunto de contrassensos, onde, por exemplo, estímulos precoces no modo de vestir, de maquiar ou, até mesmo, de falar sobrepõem à importância de dialogar e oportunizar para as infâncias outros modos de relação.

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 51).

Se por um lado veem-se a profusão de discursos em torno das promessas sobre o bem-estar da criança, por meio do reconhecimento dos seus direitos, da promoção

da autonomia e da cidadania; por outro se assiste a uma severa restrição nas condições sociais da infância, marcadas pelo controle abusivo do adulto, pela privação da circulação no espaço urbano (inerente à segurança), pelo condicionamento cognitivo-comportamental imposto pela indústria cultural de massa, pela objetificação da educação, bem como pela violência física e simbólica que cerceiam cotidianamente a criança na contemporaneidade.

Em entrevista cedida à Revista Educação (2014), intitulada A Criança Contemporânea, a pesquisadora Raquel Gonçalves Salgado reflete sobre conflitos gerados pela visão docente idealizada de infância, forjada pela própria experiência, em oposição à atual vivência infantil, marcada pela mídia e o ideário de consumo. Ao ser questionada sobre o fato da criança estar em desenvolvimento e, por isso, não ter capacidade de absorver de modo crítico o conteúdo veiculado pela mídia, por exemplo, a pesquisadora diz:

Não vejo como ausência de capacidade da criança. A forma como o adulto interpreta as informações, como se apropria do conhecimento é diferente da forma como a criança o assimila. Vejo como um modo diferente de pensar, de significar. Agora, uma questão importante: não podemos deixar a criança à mercê desses ensinamentos da mídia. A própria questão do consumo é presente para os adultos. De repente, nos vemos diante de uma cultura em que a única possibilidade de convivência social está na esfera do consumo. Então, a gente também fala muito que a criança está vulnerável, mas nós também estamos nesse “barco”. Um desafio forte para a educação escolar hoje é a necessidade de problematizar isso; uma educação que se proponha a fazer uma crítica a essas informações às quais as crianças têm acesso, a esses produtos culturais. Trazer isso para o espaço da escola no sentido de problematizar e de permitir outros modos de olhar para essas questões que são naturalizadas em nosso cotidiano. Aposto muito na educação como um dos espaços sociais capazes de trazer para as novas gerações outros códigos de sociabilidade que não sejam apenas estes que estão marcados pelo consumo desenfreado e pela banalização das relações humanas (SALGADO, 2014, p.1).

Decerto, essas questões tornam-se ainda mais preocupantes e delicadas na medida em que muitas das práticas utilizadas, hoje, como estratégias de prevenção, controle e acompanhamento das demandas pedagógicas, passam por aquilo que alguns pesquisadores vêm alertando sobre os discursos patologizantes. De acordo com Moysés & Collares (2011), tais estratégias, no que se refere à medicalização da educação, são operadas sob o prisma do processo de patologização<sup>1</sup> dos problemas enfrentados no ambiente escolar contemporâneo, ou seja, trata-se de um

---

<sup>1</sup> Ato ou efeito de patologizar, de transformar em doença ou anomalia, mesmo que não seja.

procedimento no qual se desloca para o campo clínico, problemas que fazem parte do espaço pedagógico no cotidiano das crianças em idade escolar, a exemplo do comportamento violento.

Muito embora os estudos sobre as redes cotidianas e seus efeitos sobre a constituição da infância sejam escassos, assistimos nas escolas e na sociedade uma elevação da violência. Tais processos e seus desdobramentos têm impactos no campo da segurança pública, especialmente no que tange às questões em torno do crescimento vertiginoso da violência cometida por adolescentes, egressos do sistema educacional. A respeito disso, vale destacar como modelo das abordagens anteriores, em meio a vários outros, o caso recente de massacre ocorrido no Brasil, que reflete teor de revolta, vingança e dor. Em março de 2019 a tragédia foi registrada em Suzano (SP), na Escola Estadual Raul Brasil, concretizada com o assassinato de oito membros da escola e findada com o suicídio dos atiradores, sendo um de 17 anos e o outro de 25 anos. De acordo com o site Jusbrasil (2019), ambos os atirados eram ex-alunos da Escola Estadual Raul Brasil e pesquisavam na internet sobre massacres em escolas nos Estados Unidos. Com base nisso, firmaram um pacto com o intuito de atacarem a escola e, em seguida, se matariam. Tais indícios retratam uma ligação entre o campo da educação e o da segurança pública, haja vista que tais condutas, se não forem vistas como necessidade preventiva sob um olhar atento, cauteloso, intenso e, sobretudo, afetuoso, ainda no ambiente escolar – enquanto política pública de educação e segurança – repercutirão em ações cada vez mais produtoras de riscos sociais.

A rua, local do trabalho, do Estado e das leis, da subcidadania (ser sujeito à lei), contrasta com a casa, local da tranquilidade do lar, das tradições de família, da supercidadania (ser dono das normas inscritas nos corações). Como a escola lida frequentemente com as diferenças sociais e culturais e, atualmente, muito em função do aumento de oportunidades de acesso à escolarização, ela recepciona subjetividades e objetividades. Constitui-se no elo pulsante entre leis que governam a rua, as instituições, o espaço público em geral, e os hábitos de casa, onde está o coração de seus membros. Caso ela não saiba lidar com essa condição de espaço interativo, forjam-se potenciais de violência escolar. (VASCONCELOS, 2017, p. 898)

Diante de tal premissa, justificou-se um estudo sistemático sobre as múltiplas correspondências entre os campos da educação e o da segurança pública, de um lado pela escassez de políticas públicas que conciliem ajustes no processo de

ensino-aprendizagem às estratégias de enfrentamento à criminalidade e, por outro lado, pela lacuna de pesquisas voltadas à análise de iniciativas pedagógicas alternativas que contribuam, ainda no espaço escolar, na redução da violência na escola. Em uma busca rápida, realizada no site da BDTD da Capes (2019), ao pesquisar sobre o descritor violência, contexto escolar e redes cotidianas encontrei quarenta e sete trabalhos sobre a temática posta, sabendo que, dentre esses, somente treze se aproximavam do assunto pretendido nesta pesquisa, o que reflete na importância de se pesquisar mais sobre esses assuntos, incluindo sobre a maneira como as crianças brincam, já que não sabem, por vezes, que estão sendo violentas nesse momento. É como se o brincar já fosse violento.

Pretendi, com esses estudos, buscar mapear e promover, a partir do meu trabalho como orientadora educacional de uma escola da rede privada do município de Vitória, iniciativas pedagógicas nessa instituição, como tentativa de contornar as violências no ambiente escolar, buscando uma produção de outros modos de subjetivação.

Tal iniciativa surgiu a partir das inquietações que norteiam a minha caminhada acadêmica. Diariamente, os *espaçostempos* são tecidos (há décadas) por desentendimentos ancorados em violências insistentes. Sob o aspecto de que crianças gostam de brincar, o que fazer para desmembrar fundante premissa? Brigar é brincar? Algo silenciosamente me intrigava. A interrogação permitiu a possibilidade de um encontro mais próximo às crianças em seu vínculo social, e, assim, me adentrei num mundo onde não há só fantasias, mas percepções e experimentos de uma vida adulta.

Dessa forma, trouxe como problema para esta pesquisa, como indagação, a percepção de atores da escola (crianças, professores e auxiliares pedagógicos) sobre a(s) influência(s) das redes cotidianas nas relações de atos de violência nos contextos escolares.

O objetivo abrangente desta pesquisa foi compreender as influências das redes cotidianas nos processos de produção de relações violentas, especialmente no

tocante aos possíveis riscos sociais manifestados por crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EF1), no espaço de uma escola privada do município de Vitória-ES, incluindo seus desdobramentos relacionais em termos de violências, a partir de intervenções pedagógicas singulares e por meio das redes de conversações que envolvem aqueles que compõem o entorno das relações educacionais (alunos e educadores).

Da mesma forma, segui com a expectativa de buscar respostas para compreender as redes de pertencimento que constituem as crianças, sob as influências dos fatores socioculturais contemporâneos e seus efeitos sobre as dimensões relacionais e de aprendizagem no ambiente escolar por entre a emergência na constituição de determinados modos de subjetivação.

Assim, fez-se importante: compreender os pensamentos produzidos pelas crianças através de suas experiências em sociedade, pela narração de como pensam e como se influenciam; identificar a produção de violências na escola; e produzir, implantar e avaliar estratégias e táticas alternativas de intervenção pedagógica que alinhem prevenção, acompanhamento e erradicação das demandas direcionadas à escola na redução e controle dos índices das violências intraescola.

Como produto, fruto desta pesquisa, criamos o *Projeto ELO: Encontros e Linguagens e Orientações*, que compõe a interlocução das atribuições existentes no cargo que ocupo, enquanto orientadora educacional, fomentada pela esperança de atingir preventivamente qualquer condição correspondente à agressividade com observação e aproximação regulares para efeito de conhecimento e possíveis intervenções. O trabalho, neste projeto, basear-se-á nas abordagens sobre violências e atitudes agressivas, assim como nas considerações sobre as redes cotidianas do entorno das crianças para esclarecimento e compreensão do processo acerca da transformação dimensional do indivíduo no tempo.

Nesse sentido, o Projeto ELO, que faz luz aos Encontros e Linguagens e Orientações em conexão com os acontecimentos intensos, propõe mudança, movimento, articulação e transformação da realidade observada no cotidiano escolar, tendo o diálogo como elemento primordial para intervenção em situações de

conflito, bem como em discussões de ideias e opiniões.

Sendo assim, apresentamos, a seguir, a organização dos capítulos deste texto. O primeiro e o segundo capítulos compõem a introdução e a metodologia. O terceiro capítulo “Violências e escola: subjetivações por entre contextos de segurança pública” aborda, com olhar criterioso, as perspectivas que compõem as subjetividades nos contextos de segurança pública, considerando, em questão, as relações entre violências e escolas.

O quarto capítulo “Processos de subjetivações e infância: Para quê brincar de brigar?” aponta, quanto aos processos de subjetivação, a manifestação das crianças na convivência entre seus pares, que ocorre, geralmente, enquanto brincam, e que pode evoluir para eventos violentos atrelados a fatores distintos quando não notados com o devido valor.

No capítulo seguinte – o quinto capítulo – “Relação sem comunicação é confusão: crianças nas tramas das redes cotidianas”, tratamos de investigar as percepções dos alunos em meio as tramas experimentadas com a intenção de transformar o espaço de conversas com os mesmos; a princípio, num ponto fundante de encontro, definido como um lugar comum. Na ótica dos alunos, esclarecidas nos vestígios de nossas conversas, a escola é um lugar feito para aprender e se divertir. Passam por atravessamentos afetivos nas relações que ora caracterizam empatia e cooperação, ora provocações, desentendimentos e competições, típicos de violência física, verbal e psicológica. No entanto, algumas perpassam veladamente por entre aqueles que os cercam.

A partir das conversas panorâmicas no sexto capítulo “Educadores e contextos violentos na escola”, com os posicionamentos dos educadores em fusão com contextos violentos na instituição educacional, foi possível captar, na rede de conversações registradas pelas entrevistas, que atuam sob as oscilações existentes entre os estudantes, bem como seus responsáveis pelo reconhecimento apontado, mas também por muitos desafios de ordem comportamental que implicam na fluidez das relações e das dinâmicas de convivência. Ainda chama a atenção o que percebem em relação às influências das redes cotidianas, principalmente acerca do

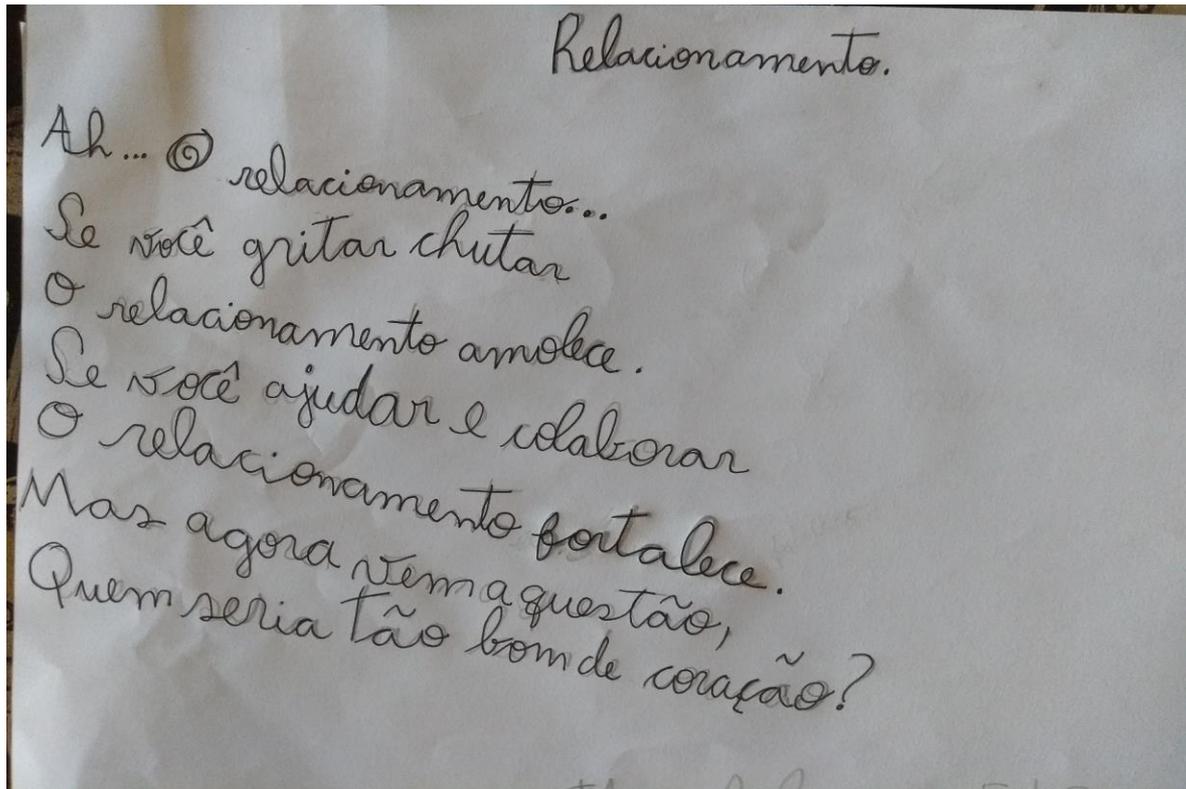
que é permitido pela família-escola, ambas, inclusive, referências primordiais, como razoáveis geradoras e colaboradoras de conflitos.

Decerto, nosso percurso permeou pelos enredos dos capítulos assinalados até as considerações finais “Conversas e enredamentos sem fim”, numa busca constante de possibilidades, que sugere alcance de avanços significativos.

Agora, sinalizaremos alguns autores que ajudarão a entender a ação metodológica como uma forma comunicacional. Busquei essa interlocução pelo fato de estabelecer a conversa como eixo norteador para os avanços relacionais.

## 2 METODOLOGIA

Figura 2: Texto feito por uma criança de 10 anos de idade em uma das rodas de conversa



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Esta proposta realizou-se por meio de uma pesquisa qualitativa com os cotidianos da escola, nas interlocuções com as redes de conversações. Para tanto, inicialmente, foi executado um levantamento dos principais estudos em torno do escopo do problema aqui exposto, para, em seguida, promover um trabalho de campo que se propôs trilhar e produzir nas vias e encruzilhadas que constituíam os percursos da violência na formação da criança sob as influências das redes cotidianas.

O protocolo metodológico passou pela escuta daqueles que compõem a rede de relacionamentos dos discentes matriculados em uma escola particular do Ensino Fundamental Anos Iniciais, dos 1º aos 5º anos, da cidade de Vitória-ES, bem como pela realização de entrevistas aplicadas tanto às crianças quanto aos educadores da escola que integram o vínculo social educacional, com o intuito de compreender os cenários nos quais elas estão inseridas através de conversas que se configurarão

em redes de conversações provocadas por questões disparadoras (anexo 2), na perspectiva de serem úteis aos estímulos autorreflexivos.

Por redes de conversações, compreendemos com Carvalho (2009) que são como agenciamentos que potencializam acontecimentos inscritos nos modos coletivos, ou seja, podem permitir aos envolvidos que produzam e que sejam produzidos pelas ações movidas no cotidiano. Aqueles que vivem a escola, dificilmente ficam sem falar sobre ela. Relatos que permeiam seus contextos constroem o dia-a-dia de seus habitantes onde a própria rotina pode promover a prática de saberes.

Alves (2001), junto a outros pesquisadores, inspirados pelas articulações de Certeau acerca da ideia de tessituras das redes cotidianas, emergiu pensar a pesquisa com cotidianos. Pertencer a essa rede significa ressignificar o cotidiano escolar postos atentos às suas demandas rotineiras. Profissionais da educação apresentam-se como pensantes atuantes em suas práticas, pois são surpreendidos no contexto de suas ações pelos emaranhados das redes cotidianas no qual as crianças estão inseridas. É preciso entender os sinais dados pela escola e se adentrar em sua realidade. Reinventar!

Para apreender a "realidade" da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados "meus pares", para me colocar à disposição para o grande "mergulho" na realidade. (ALVES, 2001, p. 4)

Em meio às articulações experimentadas nos cotidianos, posicionei-me perante as percepções latentes em mim, mediadas pelas intercorrências relacionais entre as crianças nos *espaçostempos* percorridos, enquanto aprendem e se conhecem, com o intuito de decifrar as inúmeras andanças pela escola no que se refere, especificamente, às relações violentas.

De fato, temos em conta que qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano e de pesquisa com os cotidianos implica, fatalmente, em seu engessamento. E aí está nosso maior desafio: qual a legitimidade no uso de estrutura para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações,

estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano? Se conceitos, categorias e estruturas se mostram como elementos operacionais nas pesquisas sobre a vida cotidiana, facilitando nossas análises e evocando certo ar de academia, penso que pagamos um preço alto por isso à medida que nossas análises ficam confinadas aos limites que essas alternativas metodológicas nos impõem. (FERRAÇO, 2007, p. 77)

Ou seja, é preciso andar pela escola. O cotidiano é a real experiência, de todo o dia, daqueles que a ele pertence. Todo ponto de vista é útil.

Num breve relato, Ferração pontua que:

[...] um primeiro aspecto que temos tentado pensar se coloca na própria condição da vida vivida no cotidiano. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos. (2007, p.77)

Interessante ressaltar que fazer considerações acerca dos cotidianos implicou estender as narrativas entre os sujeitos pertencentes à escola para fora do âmbito acadêmico, pois pensar a educação e de maneira preventiva, buscando o desvio de riscos sociais, requer compreender o outro, portanto, fazê-lo conhecido.

Ferração (2007, p. 78) pontua, por exemplo, que “consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!”. Ou seja, nada pontual, pois não há limite territorial; os fatos que se desmembram nas vivências da escola precisam fazer sentido para tornar seus sujeitos responsáveis pelas mudanças cabíveis, mediados pelos pertencimentos dos afazeres da rotina e das experiências, simplesmente por pertencermos a esse cotidiano que pode ser ampliado devido às experimentações embutidas em cada um.

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras “eu” faço desse cartaz, texto ou fala?

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma

busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caça e caçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso...
- Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano...
- Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...
- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
- Mas eu também sou esses outros...
- Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...
- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...
- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão... (FERRAÇO, 2003, p. 160-161)

Levando ao pé da letra, na verdade, não há nada de novo nas experiências com os cotidianos escolares, mas diante da velocidade e da intensidade com que vem surgindo e emergindo os fatos, nota-se a importância da troca entre os profissionais com os seus pares para atingir com eficácia o drible das intempéries. Pensar com o cotidiano implica em compreender e buscar resolver, de maneira preventiva, fatores que insistem em fazer parte de uma rotina que pouco agrega.

Ferraço ainda nos faz lembrar que:

[...] assim como as redes de *saberesfazer*es não se limitam ao território das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão por ocasião da realização das pesquisas. Como já dito, estamos considerando sujeitos potenciais de nossas pesquisas todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. (2007, p. 78)

Cotidiano é espaço de observações, de ideias, de encontros, de partilhas, de superações. Cabe a nós, pertencentes à escola, considerar cada trilha, bem como cada efeito que os movimentos percorridos entre seus *espaçostempos* trazem. Alves afirma:

O modo de “ver” dominante no mundo moderno deverá ser superado por um “mergulho” com todos os sentidos no que desejamos estudar; a este “mergulho” temos chamado, pedindo licença ao poeta Drummond, de “o sentimento do mundo”... Quer saber mais, buscando respeitar aquilo que

Lefebvre chama de “a humilde razão do cotidiano”, exige do/a pesquisador/a a isto dedicado que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto. Não há para nós a postura de isolamento da situação possível a outra postura epistemológica (...). Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados (...). Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que estejamos dispostos a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário. (1998, p. 2)

O cotidiano inspira falar de diversidade e como proposta de desvinculo de um contexto escolar parasita, pois a experiência que toca, que é vivida, faz sentido tal qual a ciência. Assim, Alves propõe:

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência [...]. São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere [ao fato de que] a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo (...) estou usando a idéia de virar de ponta-cabeça. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes [...]. Por fim, vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência (ALVES, 2001, p. 01-02).

As expressões esclarecidas e estabelecidas pelos profissionais no âmbito intraescolar dispõe em ferramentas estratégicas como forma de prevenir possíveis danos. Entrelaçados pelas redes de conversações, inventam novas práticas como alternativas de ultrapassar barreiras/desafios. O movimento compõe a escola e, como Alves declara, as “pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares buscam compreender as trajetórias dos praticantes dos cotidianos.” (2003, p. 1)

## Segundo Ferraço:

[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. (2007, p. 92)

Dentre as inúmeras possibilidades de Certeau, destaco o desenvolvimento de metodologias e conceitos que intensifica a compreensão e a valorização das artes de dizer-saber-fazer cotidianas, onde via nas conversas, por exemplo, uma maneira de produzir dados. De um ponto a outro, sempre terá alguém disposto a iniciar uma conversa, da mesma maneira que haverá àqueles que farão questão de fugir dela. Seria ela espécie de refúgio, de pertencimento? Mesmo que os ouvidos não estejam preparados para ouvir, tampouco a boca a dizer?

De certa maneira, possibilita conexão. Tramitam entre as palavras, como uma linha tênue, encontro de ideias e relato de experiências composto de fuga, desvios, surpresas e modificações. Escancarada ou conservadora, o percurso da conversa, permeado de histórias, remete a um lugar povoado não necessariamente explorado.

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: "efeito Compton", "efeito Kelvin". Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela,

núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 06-07)

Mesmo que, estranhamente, por uma dificuldade na fala ou apenas um sotaque, com pressa ou na calma, conversar desempenha múltiplos procedimentos inerentes às funções rasas de pergunta e resposta, há quem “renasce”, se restitui com a intervenção numa conversa, descartando erros e carências absorvidas, possivelmente pelo senso comum.

[...] Pois os inconvenientes do Autor vêm do fato de ele constituir um ponto de partida ou de origem, de formar um sujeito de enunciação do qual dependem todos os enunciados produzidos, de se fazer reconhecer e identificar em uma ordem de significações dominantes ou de poderes estabelecidos: "Eu, na qualidade de..." Totalmente diferentes são as funções criadoras, usos não conformes do tipo rizoma e não mais árvore, que procedem por interseções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio: não há sujeito, mas agenciamentos coletivos de enunciação; não há especificidades, mas populações, música-escritura-ciências-audiovisual, com suas substituições, seus ecos, suas interferências de trabalho. O que um músico faz em um lugar servirá para um escritor em outra parte, um erudito faz domínios bem diferentes se moverem, um pintor tem sobressaltos com uma percursão: não são encontros entre domínios, pois cada domínio já é feito, em si mesmo, de tais encontros. Só há intermezzo, intermezzi, como focos de criação. É isso uma conversa, e não uma conversação nem o debate pré-formados de especialistas entre si, tampouco uma interdisciplinaridade que se ordenaria em um projeto comum. É claro que as velhas escolas e o novo marketing não esgotam nossas possibilidades; tudo o que está vivo passa em outra parte, e se faz noutra parte. [...]. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 23-24)

Conversar, mesmo que de forma singela, provoca o pensamento. Trata-se de um estereótipo de servidão, onde o elo entre o falar e o ouvir é construído. De certo modo, um indicativo de trama que permite criar possibilidades para agenciar os percalços e indigestos posicionamentos ressaltados entre as linguagens. Conforme o material produzido pela UNICEF (2018) com o título “A Educação que protege contra a violência”, destaca-se:

Um passo para lidar de modo dialógico e construtivo com os conflitos é trabalhar a ideia de que diferenças entre as pessoas enriquecem o grupo, são bem-vindas e não devem ser tratadas como um obstáculo ao convívio, mas como um desafio estimulante, destinado a qualificar a vida coletiva. O conflito possibilita a ampliação do repertório de recursos para identificar, em si mesmo e no outro, as emoções mobilizadas, as responsabilidades devidas, os interesses e as necessidades que precisam ser atendidos e as possibilidades de resolução, em momentos de discordância ou impasse (UNICEF, 2018, p.38).

Independente de onde quer que estejamos, estaremos sempre à escuta da fala de

alguém. Por trás das palavras tem o autor que dá sentido ao que deseja expor; faz nascerem às narrativas, dando origem a mais uma troca. De maneira peculiar, por necessidade e/ou interesse, sendo singelo, afável, maléfico, oportuno... Que seja!

Num de seus inspirados posicionamentos, Foucault (1971, p. 02) reflete “Mas o que há assim de tão perigoso por as pessoas falarem, qual o perigo dos discursos se multiplicarem indefinidamente? Onde é que está o perigo?”. Arrisco-me perguntar: Na verdade, há perigo?

Na troca de ideias pode haver paradoxo entre a ironia, a atenção, a suposição, a seleção, a incerteza, o domínio, a dependência, a inverdade, o controle, o limite. Fato é que há história no relato dito e posto. É sabido que não detemos o direito de ninguém, portanto, nem tudo pode ser pronunciado em qualquer circunstância.

O discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas, no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e o poder. E com isso não há com que admirarmo-nos: uma vez que o discurso — a psicanálise mostrou-o —, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos. (FOUCAULT, 1971, p. 2)

Na análise do que há entre as pessoas enquanto se expressam através das palavras, verificam-se controvérsias: partilha e oposição. Ao falar, corre-se o risco de atingir, contrapor, constranger, julgar, esclarecer, indagar, alertar, contribuir, etc.

É claro que, colocando-nos, no interior de um discurso, ao nível de uma proposição, a partilha entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas, numa outra escala, se nos pusermos à questão de saber, no interior dos nossos discursos, qual foi, qual é, constantemente, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos da nossa história, ou, na sua forma muito geral, qual o tipo de partilha que rege a nossa vontade de saber, então talvez vejamos desenhar-se qualquer coisa como um sistema de exclusão (sistema histórico, modificável, institucionalmente constrangedor). (FOUCAULT, 1971, p. 3)

Pode-se pensar: Onde há palavras existe intencionalidade de convencimento? Na vontade de dizer, fatos são destrinchados e isso independe do seu grau de importância, nem tampouco do nivelamento entre aqueles que falam. Razão e

emoção estão a postos na fala. Numa breve explanação, Foucault aponta:

Dos três grandes sistemas de exclusão que incidem sobre o discurso, a palavra interdita, a partilha da loucura e a vontade de verdade, foi no terceiro que eu mais me demorei. Pois é na sua direcção que os primeiros se têm constantemente encaminhado, há séculos a esta parte; porque, cada vez mais, ele visa tomá-los a seu cargo, para ao assim os modificar e fundar; porque, se os dois primeiros se tornam cada vez mais frágeis, mais incertos, na medida em que agora são atravessados pela vontade de verdade, esta, pelo contrário, cada vez mais se reforça, tornando-se mais profunda e mais incontornável. (1971, p. 5)

Nem o tempo nem o espaço precisam estar favoráveis para compor o relato de quem possa interessar. Independe do tipo de fala ou dos possíveis significados que a compõem, bem como de quantos estão a falar. O que vale é a palavra dita e posta com vontade, sem arbitrariedade ou injustiça, embora tudo isso se faça presente e intenso. Diferente das palavras que vão ao vento, soltas pelo acaso, sem ordem e fusão.

Na frente, o comentário. Suponho, mas sem estar muito certo disso, que não há nenhuma sociedade onde não existam narrativas maiores, que se contam, se repetem, e que se vão mudando; fórmulas, textos, colecções ritualizadas de discursos, que se recitam em circunstâncias determinadas; coisas ditas uma vez e que são preservadas, porque suspeitamos que nelas haja algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode suspeitar-se que há nas sociedades, de um modo muito regular, uma espécie de desnível entre os discursos: os discursos que "se dizem" ao correr dos dias e das relações, discursos que se esquecem no próprio acto que lhes deu origem; e os discursos que estão na origem de um certo número de novos actos de fala, actos que os retomam, os transformam ou falam deles, numa palavra, os discursos que, indefinidamente e para além da sua formulação, são ditos, ficam ditos, e estão ainda por dizer [...]. (FOUCAULT, 1971, p. 6).

De certa maneira, a curiosidade permite pensar sobre o que é falado e a inquietude remete ao que pode ser pouco mensurável. Como se fosse algo improvável de ser alcançado, compreendido e eficiente. Inevitável pensar que existem, em meio às articulações do pensamento, através da comunicação, posicionamentos aleatórios pouco restritos e seleção dos indivíduos que podem falar.

O discurso nada mais é do que o reflexo de uma verdade que está sempre a nascer diante dos seus olhos; e por fim, quando tudo pode tomar a forma do discurso, quando tudo se pode dizer e o discurso se pode dizer a propósito de tudo, é porque todas as coisas que manifestaram e ofereceram o seu sentido podem reentrar na interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1971, p. 13)

A fala transcende. O cotidiano dá vida à prática dos discursos e os próprios

acontecimentos revelam o que precisa ser dito, envolvidos pelos efeitos das verdades. De toda maneira, ressalta-se: “É necessário conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, em todo o caso como uma prática que lhes impomos; e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio da sua regularidade.” (FOUCAULT, 1971, p.14)

## 2.1 ESPAÇOSTEMPOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida durante o 2º semestre do ano letivo de 2019 numa escola privada situada na Capital do Estado do Espírito Santo (ES), Vitória. A instituição apresenta amplo espaço físico acoplado de boa estrutura espacial, proporcionando maior aquisição de intervenções pedagógicas abrangentes, bem como sociais para o entorno da clientela. Dessa maneira, apresenta em seu prédio de um andar e extenso térreo, 28 salas de aula com uma média de 25 a 30 alunos por sala, atendendo a um total aproximado de 1500 estudantes.

A escola possui laboratórios de química, biologia, física e matemática, sala de tecnologia educacional, biblioteca, sala de arte, auditório, banheiros, bicicletário, pátio e parquinho, cantina, restaurante self service, sala para aula em tempo integral, salas para pedagogos e direção, salas para os auxiliares pedagógicos, sala de professores e direção, bem como amplos espaços esportivos e de entretenimento, que constituem *espaçostempos* dos alunos para ampliarem as condições de aprendizagem. Além dos setores administrativos compostos da recepção, comunicação e marketing, finanças, secretaria, setor de compras, almoxarifado, departamento pessoal (DP), enfermaria, audiovisual, tecnologia de informação e duas portarias com áreas para estacionamento.

A dinâmica para a exploração dos espaços consiste em planejamento preventivo, alinhado à organização do *espaçotempo* para atender à demanda de todos, retratada em cronogramas anual, bimestral, mensal, quinzenal e semanal.

Em relação ao perfil dos alunos frequentadores dessa conceituada instituição, considero pontuar que compõem a classe de nível socioeconômica média, muitos

moradores dos arredores, vindos de escolas próximas e/ou de outros municípios, que vislumbram por uma proposta pedagógica mais ampliada e inovadora.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi direcionada em atender crianças do EF1 (Ensino Fundamental Anos Iniciais), entre a faixa etária de 6 a 10 anos de idade, de ambos os sexos, sabendo que em cada sala havia, em média, entre 25 a 30 alunos, sendo quatro turmas do 1º ano, quatro turmas do 2º ano, seis do 3º ano, cinco do 4º ano e cinco do 5º ano – com uma turma de período integral – matriculadas regularmente nos turnos matutino e vespertino. Embora sejam vinte e cinco turmas, em uma média de quase seiscentos estudantes atendidos na instituição nesse segmento, serão elencados nesta pesquisa três alunos, em média, de cada ano, contendo três meninas e doze meninos. É sabido que o percentual considerável desses alunos compõe o grupo de idas recorrentes à sala da orientação educacional, com a queixa referente ao envolvimento em conflitos e/ou expostos a outras condições de violências em sua rede de convivência, mesmo apresentando cenários e/ou motivos distintos.

Nesse contexto, a princípio, ainda foi cogitada a participação de 10 professores, que foram escolhidos de acordo com o ano em que atuam e conforme a área de conhecimento, ou seja, um educador de cada área especializada (Educação Física, Arte, Música, Inglês e Ensino Religioso) compondo o grupo de professores regentes, garantindo um de cada ano, sendo oito do sexo feminino e dois do sexo masculino. A saber, mais dois auxiliares pedagógicos, responsáveis pelas intervenções direcionadas às atitudes agressivas e disciplinares, sendo um homem e uma mulher, e três membros de setores distintos (uma supervisora pedagógica, um orientador educacional e uma coordenadora) que compõem a rede de educadores da instituição pontuada, também foram cogitados na pesquisa.

Porém, mediante imprevistos, nem todos os educadores estimados validaram o acordo alinhado previamente comigo. Portanto, dos 10 professores, três da área especializada (Educação Física, Inglês e Música/Arte) junto aos outros cinco profissionais efetivaram seu envolvimento. No que se refere ao outro grupo de

educadores, concretizamos a devolutiva de um auxiliar pedagógico, bem como a do orientador educacional.

### 2.3 CAMINHOS ENTRELAÇADOS

Mansidão, por onde caminha? / por onde transita? / por onde passa? É possível enxergar paz em meio a um turbilhão de ações? Afinal, onde te encontrar? Num dia desses, em conversa informal com um amigo, parceiro nas reflexões constantes sobre os acontecimentos do cotidiano, principalmente àqueles que nos remetem às questões de convivência respeitosa, fui inspirada a pensar que, entre um passo e outro, tenho procurado os gestos de escuta num mundo carente de diálogo e abundante na intolerância. Bruto. A escuta ativa pode agir como antagonista do descaso, da indiferença, que vem neutralizando a união e o bem-estar nas relações dos pequenos.

O orientador educacional é um mediador da escola, pois propicia o elo entre educadores, educandos e pais. O meu trabalho possibilita um contato diário com situações que requerem intervenções, seja pelos afetos nas relações dos alunos entre os seus pares, seja pelos envolvimento em conflitos. Essa atuação convida a olhar com cuidado para esse aspecto, em especial devido à sua abrangência e complexidade.

Assim, pretendi, nesta pesquisa, explorar a conversa e as redes de conversações, usando, como um dos instrumentos a entrevista, por se tratar, afinal, de uma conversa, enquanto táticas certeunianas de abrangência por entre os (des) afetos, buscando transformar as ocorrências e seus registros em fortes aliados para entendimentos e compreensões do outro, como legítimo na relação, como nos ensinou Maturana (1998). As *táticas* de acordo com Certeau (1998, p.46-47), são:

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. [...] O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os

transformar em “ocasiões” [...].

Portanto, é possível dizer que as táticas compõem as práticas cotidianas, ou seja, retratam as reinvenções do dia-a-dia e as vitórias como meio de driblar as demandas. Concomitante aos desenhos táticos e aos momentos de conversação, também catalogaremos os atendimentos com todos os membros envolvidos como mapeamento do cotidiano escolar para retratar os caminhos da orientação educacional nesse contexto.

Diante desse percurso, mediante as demandas surgidas, questões disparadoras foram construídas para obter visibilidade do papel que educandos ocupam no cotidiano escolar, pois são constituídos de espaços sociais que despertam nas crianças as regras básicas de convivência e o protagonismo infanto-juvenil; aliadas às estratégias de intervenção, assim como as táticas para atender as demandas peculiares dos alunos e/ou das turmas como forma inusitada de vivência para atribuir impactos efetivos de reflexão e mudança.

A pretensão era explorar essas experiências como ponto de partida, atuando numa espécie de laboratório da pesquisa. E, a partir dessa premissa, apresentar como produto desta pesquisa um projeto, nomeado ELO (anexo 3), para compor as interligações e entrelaçamentos possíveis no percurso dessa investigação.

Neste movimento, aplicamos, ainda, uma entrevista como ferramenta conversacional (anexo 1) sobre o que os membros envolvidos na pesquisa pensam sobre as indagações que recorrem no entorno das violências quanto às suas subjetivações. As conversas informais, através das questões da entrevista, foram realizadas com os alunos durante o recreio, em salas de aula e na sala da orientação educacional, sendo que, por questões de horários conflituosos para os educadores, foi entregue uma folha para responderem de acordo com as sinalizações estabelecidas para transcorrer a pesquisa. Tais resultados aparecerão, também, em gráficos, onde estarão configuradas nas tabelas tanto as perguntas quanto as respostas das entrevistas.

O trabalho efetivado pela orientação educacional utiliza instrumentos pautados em

fichas que registram o desempenho ou o desenvolvimento dos alunos em seu processo de ensino- aprendizagem. Paulatinamente, tais recursos contribuíram para nortear o perfil dos encaminhamentos que retratam as práticas de violência, da mesma forma que indicam as necessidades de intervenção para atender as demandas em questão. Em destaque, segue como exemplo alguns dos documentos: ocorrências do encaminhamento e/ou atendimento na ficha do aluno, advertência escrita – termo de responsabilidade e suspensão.

Os dados foram produzidos na escola, com os sujeitos da pesquisa, por meio de uma rede de conversas que foram catalogadas no caderno de campo e puderam ser fotografadas. Além disso, os documentos de registros existentes na escola, das práticas de violências, foram usados como objetos de estudo, a exemplo das fichas de ocorrências e de atendimentos às famílias e aos alunos, as de advertências e as de suspensões.

A catalogação dos dados permitiu construir uma escala para analisar – em larga escala – o resultado dos atendimentos aos alunos que desdobram as influências das redes cotidianas em atitudes agressivas, a recorrência dos encaminhamentos e a queixa pelo qual foi direcionado à orientação.

Após atendimentos na orientação e intervenção nos pólos de conversas, foram averiguadas possíveis reduções dos encaminhamentos à sala de coordenação, alinhando os conceitos de violência a partir de Charlot e Minayo – com a queixa, a frequência e o resultado – com vistas à elaboração de um fluxograma do trabalho da orientação educacional.

Fizemos uso, também, de registros de autorrelatos sobre violência em histórias contadas através de portadores textuais que compõem as experiências sociais dos alunos, considerando as concepções pessoais e olhares sobre as violências, ressaltados como respostas às entrevistas. Em meio às intervenções e à necessidade de criar novas estratégias em busca da superação da violência, realizamos o arquivamento de bilhetes e recados ameaçadores, postados nos arredores do cotidiano escolar através de fotos; a gravação dos áudios das conversas pertencentes às redes cotidianas, para serem descritos no capítulo 5; e

pontuar dinâmicas mensais que surgiram devido às demandas realizadas nos *espaçostempos* da escola, onde movimentos conversacionais aconteceram – como as questões disparadoras (anexo 2), que refletem os papos-cabeça em situações informais, para compor as histórias sociais com a participação de educadores da instituição referente ao cotidiano escolar.

De toda a maneira, a ideia de explorar questões disparadoras apareceu durante um momento de partilha, no qual as crianças iam em busca dos adultos para relatarem algum ocorrido. Tais considerações, aos poucos, foram mudando de perfil, e o que eram, aparentemente, relatos casuais, transformaram-se em enigmas para que as situações pudessem ser pensadas e resolvidas de maneira lúdica e, porque não, funcional.

Para melhor sistematização dos dados, destacamos a importância de abortar a elaboração de um cronograma fixo (em sala de aula, no recreio e na sala da Orientadora Educacional) para monitoramento das relações entre as crianças em períodos fechados, tendo em vista o dinamismo das intervenções nos variados *espaçostempos*, já que, no cotidiano da escola, há movimento preenchido por crianças que pulsam. Com o intuito de produzir dados e acompanhar melhor os processos correspondentes à minimização das violências, através dos relatos infantis durante as entrevistas e a frequência no encaminhamento à sala da orientação educacional, bem como analisar a redução do uso de ocorrências na ficha, organizada pela orientadora educacional junto aos componentes responsáveis pelos alunos da escola, no que tange as mudanças efetivas.

Os dados foram catalogados a partir dos quadros de apontamentos das violências ocorridas e as suas possíveis reduções a partir das intervenções em paralelo às respostas adquiridas por meio das entrevistas e produzidos a partir dos mapeamentos realizados de ocorrências de violências na escola, sendo problematizados à luz de teóricos reconhecidos e conceitos sistematizados e defendidos no decorrer da escrita; e, assim, analisados, fazendo uma interlocução aos indícios em fusão às pistas produzidas com os protagonistas dos cotidianos da escola e as considerações da pesquisadora.

### 3 VIOLÊNCIAS E ESCOLA: SUBJETIVAÇÕES POR ENTRE CONTEXTOS DE SEGURANÇA PÚBLICA

- Orientadora Educacional: - Eu ouvi as falas de seus colegas sobre a sua atitude no recreio. Quero ouvir você também.
- Criança: - Que saco! Eu não estou nem aí pra você. Nem para ninguém mais. (Xingamentos).
- Orientadora Educacional: - É importante eu saber o que ocorreu para ajudá-los.
- Criança: - Eu não quero ajuda de ninguém. Eu não preciso de ajuda. Me deixa!
- Orientadora Educacional: - Imagino o quanto está incomodado com a situação. Quando se sente assim, resolve como?
- Criança: (Xingamentos).
- Orientadora Educacional: - Esse comportamento não combina com você. Disse há pouco tempo que estava melhorando na maneira de agir com as pessoas. Imagino que não está conseguindo resolver sozinho. Posso te ajudar?
- Criança: - Ninguém me entende. Eu quero ir embora daqui. Dessa vida! Eu não aguento mais ficar com raiva. (Xingamentos e agressão física à orientadora educacional).
- Orientadora Educacional: - Assim não! Quem sabe começar a falar, pode te ajudar?
- Criança: - Os meninos implicam e isso me irrita.
- Orientadora Educacional: - Eles não te ouviram chamá-los. Disseram que você chegou sem assunto, já pegando e torcendo o braço de um e socando o outro. Por qual motivo?
- Criança: - Eles não me ouvem. Pedi para jogar, mas não responderam.
- Orientadora Educacional: - Eles não te ouviram.
- Criança: - Ouviram sim!
- Orientadora Educacional: - Tem certeza? Como sabe disso?
- Criança: - Não.
- Orientadora Educacional: - Uma conversa para esclarecer não seria melhor?
- Criança: - Não porque eles não me escutam. Não dão importância.
- Orientadora Educacional: - Quando você agride, se sente importante? Assim consegue o que quer?
- Criança: - Não.

- Orientadora Educacional: - O que te faz agir dessa maneira?
- Criança: - Eu não consigo me controlar. Eu não gosto de ser desse jeito, mas eu não consigo. Em casa, minha mãe chora e meu pai grita e fala coisas que não gosto de ouvir.
- Orientadora Educacional: - O que acha de tentar pensar melhor sobre o que faz para descobrir um jeito melhor de resolver o que te atrapalha ou o que não gosta?
- Criança: - Eu não consigo. É muita perturbação na minha cabeça.
- Orientadora Educacional: - Importante tentar! Quais perturbações são essas?
- Criança: - Muita coisa que ouço me deixa triste, mas eu faço com meus colegas porque não consigo me controlar. Minha cabeça não funciona. Lá embaixo, no meu prédio, os meninos xingam toda gente.
- Orientadora Educacional: - O que te deixa triste você conta para alguém?
- Criança: - Não.
- Orientadora Educacional: - Como pode resolver isso?
- Criança: - Meus pais não tem paciência comigo.
- Orientadora Educacional: - Você consegue entender o porquê?
- Criança: - Às vezes eu desobedeço.
- Orientadora Educacional: - Você acredita que eles não conversam porque você desobedece?
- Criança: - Na verdade eu não sei.
- Orientadora Educacional: - Tire suas dúvidas perguntando. Quem sabe terá as respostas que precisa para te ajudar a pensar sobre o seu comportamento?
- Criança: (Silêncio). - Quero ir embora.
- Orientadora Educacional: - Falei algo que não gostou?
- Criança: - Não quero conversar.
- Orientadora Educacional: - Ao sair daqui tentará pensar sobre o que conversamos?
- Criança: - Sim.
- Orientadora Educacional: - Quem sabe pensar em atitudes que acha legal, que gosta de ver entre as pessoas que convivem com você, possa ajudar também?
- Criança: - Tem muita coisa que eu acho legal, mas quando tem coisa que me deixa com raiva eu soco e xingo. Mas isso também me deixa triste.
- Orientadora Educacional: - O que pode, então, começar a fazer para mudar o que te deixa triste?
- Criança: - Só fazer o que é bom, mesmo se eu ver ou ouvir, eu não

vou repetir com meus colegas e vou tentar ficar mais calmo.

- Orientadora Educacional: - Bom ouvir isso de você. Agora é hora de voltar à sala de aula.

- Criança: - Tchau.

(Diálogo na escola com aluno de 2º ano)

Na sociedade, as considerações acerca da violência vêm mantendo visibilidade nos espaços escolares. Dessa forma, de acordo com os indicadores do Atlas da violência (2019), confirma que ainda há envolvimento frequente de estudantes vítimas da hostilidade. Tal premissa é refletida em posturas agressivas de ordem física, psicológica, dentre outras, o que nos leva a compreender a dimensão preocupante desse ato contínuo.

Nesse contexto, o que se pode notar, ainda que de forma empírica, é que a educação, longe de se consolidar como aliada das estratégias de superação da criminalidade, converte-se num dispositivo<sup>2</sup> de ratificação de discursos patologizantes e das estruturas socioeconômicas geradoras da própria violência, o que aponta para a necessidade de estudos sobre as subjetivações que produzem tal cultura e discursos e atitudes violentas na escola e na sociedade.

Em um levantamento inicial de referência bibliográfica, encontramos em Michel Foucault<sup>3</sup> (1926-1984) as pesquisas que, de algum modo, tratam da concepção de subjetivação, considerando não o sujeito em si, mas a constituição histórica das diferentes formas de produção do sujeito em sociedade. Assim, o referido trabalho discorre sobre a compreensão do conceito de subjetividade inspirada no ponto de vista das subjetivações foucaultianas, apontando para a diversidade nos modos de pensar e de agir do sujeito, frente aos modos de constituição e jogos de verdade instaurados socialmente, salientando as possibilidades de influência das relações de cunho social nas atitudes violentas das crianças.

---

<sup>2</sup> Foucault designa tal termo a rede de operadores materiais de poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder (REVEL, 2005, p. 39).

A violência tornou-se fator condicional no cotidiano do cidadão e mediante escala crescente e acentuada, deixando a marca de suas inúmeras facetas nas crianças e nos jovens que representam o grupo mais atingido, sobretudo no que se refere à garantia das necessidades sociais básicas. Em outras palavras, têm acesso limitado aos fatores vinculados à cultura, ao ensino, ao lazer e ao emprego.

Diante dessa evidência, representações violentas vêm sendo produzidas e praticadas no ambiente escolar por meio dos conflitos experimentados pelos alunos entre seus pares através de xingamentos, ataques físicos e danos ao patrimônio (vandalismo), ilustrando as atitudes agressivas nesse contexto, possivelmente em decorrência das experiências vividas no âmbito social como um todo que, por vezes, impedem a tranquilidade no cenário educacional, corroborando a fragilidade das relações intraescolares, bem como com o rendimento pedagógico daqueles que nela estão inseridos. Vale frisar que a violência escolar é presença veterana, mas vem se multiplicando em formatos distintos, velozes e agravantes. Charlot (2002), classifica essas violências em três movimentos, a violência *na*/à/da escola.

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]; A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]; Essa violência contra a escola deve ser analisada junto 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 [...]. Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola (CHARLOT, 2002, p. 434 - 435).

Na evidência, perante a classificação descrita acima, Pereira; Scalon e Márques (2017, p. 73), assinalam:

O que há em comum entre essas três modalidades ou formas de violência relacionadas à escola é que todas podem ser interpretadas como sintomas de algo que acontece nas relações escolares, mas que não se limita a estas relações. Ou seja, quando, dentro da escola, acontecem situações sistemáticas de abuso de poder ou assédio moral, depredações e agressões físicas ou verbais entre alunos, é importante reconhecer que a sociedade como um todo precisa ser repensada. A escola não está isolada da sociedade.

Nota-se que, pensar as atitudes agressivas como tema vigente no âmbito escolar implica refletir sobre como as instituições lidam com a diversidade e com os desafios

atribuídos ao cidadão contemporâneo e aos modos de vida na atualidade. Afinal, por que essa violência crescente na escola? A tentativa de responder a essa questão vem produzindo discursos, ora de medicalização ou patologização da vida, ora de fracassos de aprendizagem escolar.

Os profissionais da educação vêm se tornando cada vez mais reféns dos discursos de medicalização<sup>4</sup> da educação, no qual a instituição escolar também atua como agente multiplicador ao aplicar modelos educacionais impostos que corroboram a construção de um comportamento agressivo na criança. Seguindo essa linha de pensamento, Tognetta (2008, p. 12), pontua:

Meninos e meninas nas escolas têm poucas (ou nenhuma) possibilidades de participar ativamente de construção das regras que seriam geradas a partir de uma necessidade. Têm da mesma forma, poucas chances de validar a violência como uma forma pouco evoluída de resolver conflitos já que pouco podem “pensar” em outras possibilidades quanto podem “sentir-se” pertencentes e valorizados por dizer o que sentem quando são agredidos ou mesmo quando algo lhe provoca raiva ou sentimento similar; quando têm êxitos ao utilizarem procedimentos mais justos e respeitosos para resolverem seus conflitos e quando conseguem encontrar formas de solução mais satisfatórias e que coordenam perspectivas distintas, cooperativas; quando são valorizados ao optarem por ações difíceis que podem até resultar em danos concretos ou subjetivos, tais como, confessar um delito a quem é de direito ou tentar reparar um erro ou dano causado.

A queixa inicial acerca da agressividade na escola surge dos professores e desencadeia na equipe de coordenação pedagógica pela condição de estarem em contato direto com as crianças, portanto, as crianças que chegam à coordenação são aquelas que mantêm envolvimento assíduo em agressões físicas e morais com os colegas e, por ventura, com adultos da escola.

Estes alunos expressam irritabilidade e inquietação diante dos conflitos e das tentativas de mediação, bem como das exigências e/ou ponderações exercidas pela equipe responsável ao cobrar desse aluno compromisso com os seus afazeres no contexto escolar, devido à baixa produtividade nas atividades, assim como nas avaliações acadêmicas.

---

<sup>4</sup> *Processo pelo qual o modo de vida dos homens é apropriado pela medicina e que interfere na construção de conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos e de comportamentos sociais.*

A escola é espaço não somente de prazeres, mas constituída de deveres. Cabe lembrar que mediante tal circunstância, implicações são geradas com o propósito de entender e resolver esses resultados, embora nem sempre sejam aplicadas eficazmente. Elas resultam em registros descritivos a respeito das dificuldades cognitivas e atitudinais sinalizadas pela equipe responsável e contato com familiares, inicialmente.

De modo geral, tais intervenções, quando não correspondidas, implicam na anotação de ocorrências, onde é fundamentada e construída a ficha do aluno. Tal registro pode contribuir para um aspecto danoso, por retratar o perfil das ações cometidas pelo estudante. Ademais, se a intenção é prevenir, cabe buscar atingir a essência da queixa ao invés de tratar com paliativos. Essa premissa remete à valiosa condição de abortar os registros negativos, sem propósito. Assim, fica fácil pensar: sem violência não há livro de ocorrência.

Em contrapartida, vale sinalizar que a indisciplina ainda é confundida com violência pela similaridade na comunicação agressiva, embora nem toda infração disciplinar seja uma violência, toda violência é considerada uma infração disciplinar. De todo modo, é sabido que a indisciplina gera dificuldades no contexto escolar e esse aspecto parece sinalizar a maneira como alguns alunos demonstram resistir às posturas impostas, contribuindo para o agravamento do problema. Em outras palavras, segundo Rego (1996, p. 84):

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo.

A realidade demonstrada pelos impulsos agressivos é, normalmente, atribuída como reação a algo que incomoda, amedronta, angustia, paralisa, aprisiona, segrega. Portanto, a escola, ao fazer uso de instrumentos que remetem a um controle de ordem disciplinar e de imposição, como critério de avaliação e domínio, classifica e reforça a condição incentivadora da reação violenta.

De acordo com Aquino, a indisciplina pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente (AQUINO, 1996, p. 45).

Ora, cabe à instituição escolar se atentar para o seu entorno, no sentido de buscar respostas para a acentuada preocupação e mal-estar que assola o cotidiano acadêmico e que persiste como um redemoinho. Decerto, investigar as atitudes categorizadas que imperam no ambiente escolar contribui para a redução das manifestações impulsivas das crianças, sabendo que a referida postura influencia na repercussão de um processo possivelmente patológico.

A consonância entre as normas disciplinares, cada uma em sua proporção, é primordial. Ou seja, deve sim haver orientação para o aluno poder seguir com avanços, mas a educação é validada, positivamente, na maneira intencional de combinar, agir e intervir.

Estamos diante de situações delicadas, que envolvem interpretações peculiares de profissionais e estudantes na escola, reféns dos dilemas de um sistema social/educacional pouco flexível. Nesse sentido, promover espaço para ações e intervenções coletivas confirma a necessidade de evidenciar a capacidade de reciprocidade e de igualdade como alternativa de “ficar bem”.

Se driblar os percalços dos atos violentos na escola traz conclusões desgastantes, cabe propor atenção prioritária às estratégias preventivas para superar reais transtornos num espaço que sempre foi identificado como cooperativo, mas que está parado no tempo. A escola, estabelecimento de ensino, é constituída de significados, portanto, cabe a ela também, a redução da violência. Cabe a ela se manter democrática e inspiradora. Mas, como?

A priori, a escola fica devedora de seu papel ao encarar as demandas com autoritarismo. Todavia, ao se dispor da solidariedade para ouvir e se colocar numa posição de escuta, como meio para trabalhar os limites pessoais, pode promover a eliminação de conflitos e os possíveis constrangimentos, advindos de atitudes humilhantes que subestime a capacidade da criança, haja vista que a confiança é

forte aliada nas relações quando nutridas de sentimentos encorajadores.

É, pois, como motivadores ou resultados de nossas ações, que temos defendido um importante componente de nossa identidade para entender as condutas morais ou não morais de nossos sujeitos: os afetos. Em outras palavras, a vergonha, a admiração, a culpa ou o arrependimento parecem comprovar que os conteúdos morais que escolhemos para agir com tolerância ou com violência, dependem desse auto-respeito que fomos construindo nas relações que estabelecemos (TOGNETTA, 2008, p. 6).

A violência perpassa as relações, como um problema que pode ser revertido. Num ambiente em que a prioridade deve ser a formação integral das crianças, o significado do aprendizado, numa convivência significativa, será fortalecido ao dar ênfase às pessoas ao invés de sanções, a não ser que estas sejam elaboradas para agregarem.

## 4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E INFÂNCIA: PARA QUE BRINCAR DE BRIGAR?

- Orientadora Educacional: - Eu vim conversar com você.
- Criança: - Eu não quero conversar.
- Orientadora Educacional: - Eu gostaria de saber o que aconteceu. Você pode me dizer?
- Criança: - Já falei que não quero conversar.
- Orientadora Educacional: - Imagino o quanto está chateada. Talvez você falando, isso melhore. O que acha? Pode tentar.
- Criança: (Em silêncio).
- Orientadora Educacional: - O que tem feito com seus colegas não combina com você. Imagino que não está conseguindo resolver algo que deve estar te incomodando. Se quiser ajuda para resolver, poderei te ajudar.
- Criança: - Eu fico com raiva. Muita raiva.
- Orientadora Educacional: - Com o quê?
- Criança: - Com meus colegas, claro. Eles me irritam.
- Orientadora Educacional: - Como?
- Criança: - Tudo o que eu quero eles não aceitam.
- Orientadora Educacional: - Você pode me explicar melhor?
- Criança: - Eu falo o que é para brincar e eles não aceitam.
- Orientadora Educacional: - Mas você fala de que maneira? Você pergunta se querem brincar?
- Criança: - Eu falo. É sempre do jeito deles e quando é do meu jeito não fazem.
- Orientadora Educacional: - Sempre?
- Criança: - Às vezes, mas estou cansada de não escolherem a minha ideia.
- Orientadora Educacional: - Você já experimentou falar para eles sobre isso?
- Criança: - Não.
- Orientadora Educacional: - O que pensa sobre essa possibilidade? Quem sabe os momentos de brincadeiras poderão melhorar? Podemos chamar as colegas para conversar sobre isso?
- Criança: - Tá.

### 2º momento:

- Orientadora Educacional: - Meninas, conversei antes com a colega de vocês para entender o porquê dos desentendimentos de vocês no recreio. Podemos falar disso?
- Criança 1: - Tia Ingrid, a colega gosta de ficar mandando. Só aceita o que quer. Quando a gente dá ideia de brincadeiras, ela não aceita. Fica gritando, nervosa.
- Orientadora Educacional: - Criança, você não relatou sobre esse comportamento. Como quer ser ouvida se não está ouvindo os colegas? Você acredita que desse jeito vai conseguir aproveitar as brincadeiras?
- Criança: - Na minha casa eu escolho as brincadeiras e dá certo.
- Orientadora Educacional: - Nem sempre fazemos o que queremos e gostamos. Em grupo, é importante dividir as opiniões para dar oportunidade para todos. O que pensa sobre isso?
- Criança 1: - Ela não pensa, tia Ingrid. Quando fica nervosa, já grita logo e bate. Nem é mais legal brincar assim porque perdemos tempo com briga. Ela precisa entender que todo mundo pode brincar de tudo sem arranjar confusão.
- Orientadora Educacional: - Criança, como podemos resolver essa questão?
- Criança: - Eu não quero ficar sem brincar.
- Orientadora Educacional: - Que bom! O que pretende fazer, então?

- Criança: - Humm. Eu vou tentar me acalmar e ficar mais em silêncio para não brigar.
- Orientadora Educacional: - Você pode continuar dando suas opiniões sobre as brincadeiras. Fique atenta em como fará isso. Ok?
- Criança: - Tá. É sem brigar, né?
- Orientadora Educacional: - Isso mesmo! (risos). Podemos deixar combinado assim?
- Criança: - Podemos.
- Criança 1 e 2: - Podemos.
- Orientadora Educacional: - O que levarão da nossa conversa?
- Criança: - Que é melhor brincar do que brigar por que se a gente não aproveitar as brincadeiras não teremos amizades.
- Criança 1: - Aprendi que se brincar, a raiva pode melhorar e assim ela não se transforma em briga.
- Criança 2: - Por que às vezes a raiva pode ser por outra coisa que a gente não sabe. Quando eu sinto raiva eu grito com o meu irmãozinho sem ele entender, mas depois eu peço desculpa no ouvido dele.
- Orientadora Educacional: - Gostei muito do que disseram. A gente pensar sobre o que faz pode nos ajudar a entender o nosso comportamento e melhorá-lo. Podem ir e boa aula!

(Diálogo na escola com alunas de 1º ano)

Os registros de Michel Foucault acerca da produção de subjetividade<sup>5</sup> são retratados em discursos como um procedimento incessante na identidade do sujeito. Historicamente construímos uma ideia de sujeito que toca numa sustentação peculiar moldada pelas relações. Nesse sentido, fica explícito que o indivíduo se constitui pelas mudanças socialmente constituídas.

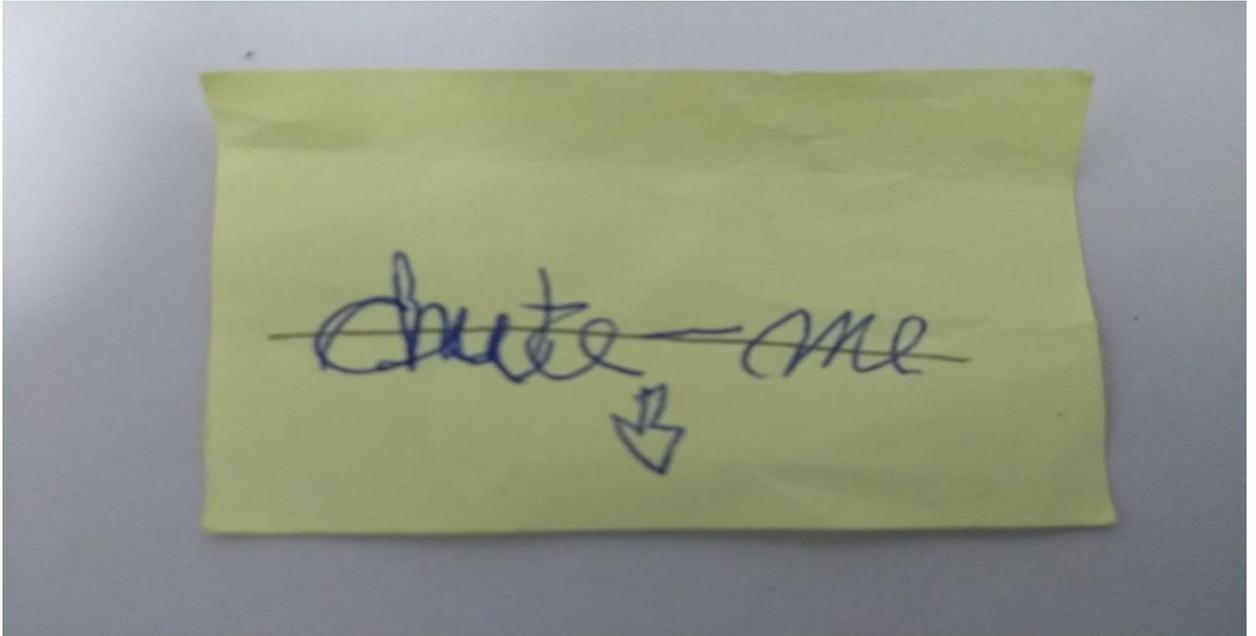
As ideias que dimensionam os fundamentos da subjetividade e do sujeito surgem historicamente de formas distintas, ou seja, a subjetividade se remete às diferenças e a subjetivação aos processos de constituição de si, que são sempre sociais. Em aproveitamento à hipótese de Foucault, Prata comenta:

[...] suponho que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é imanente à natureza humana. Mesmo se considerarmos determinados modos de a subjetividade se organizar em relação ao psíquico, esses modos estão relacionados aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época. Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macrorrelações, mas também circulam nas microrrelações entre os sujeitos. (2005, p. 113)

---

<sup>5</sup> Foucault estudou a constituição do sujeito como objeto para ele próprio em relação aos procedimentos que leva o sujeito a se observar e se reconhecer como campo de saber possível: como os sujeitos se constituem de saber, como ocupam diferentes posições nas relações de poder e como atuam como sujeitos morais. Pretende compreender como “o si” se constitui, elaborando como que uma história da subjetividade, entendendo esta palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.

**Figura 3: Texto feito por uma criança de 8 anos de idade e deixado nas costas de um colega**



**Fonte: Arquivo da Pesquisadora**

Foucault mantinha forte interesse pelo sujeito e, nessa perspectiva, atribuía em sua linha de investigação a natureza do ser que sofre alterações constantes. De acordo com sua concepção, nos tornamos sujeitos ao longo da história que vivemos e, nesse tempo mutante, os processos constituem a subjetividade – uma forma que se desfaz automaticamente diante das práticas pessoais, ou seja, as ações concretas da subjetividade abrangem específicas maneiras de se conhecer a si mesmo. Mediante esta sinalização, fica esclarecido que os modos de subjetivação, por sua vez, são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio das quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros (FOUCAULT, 1995).

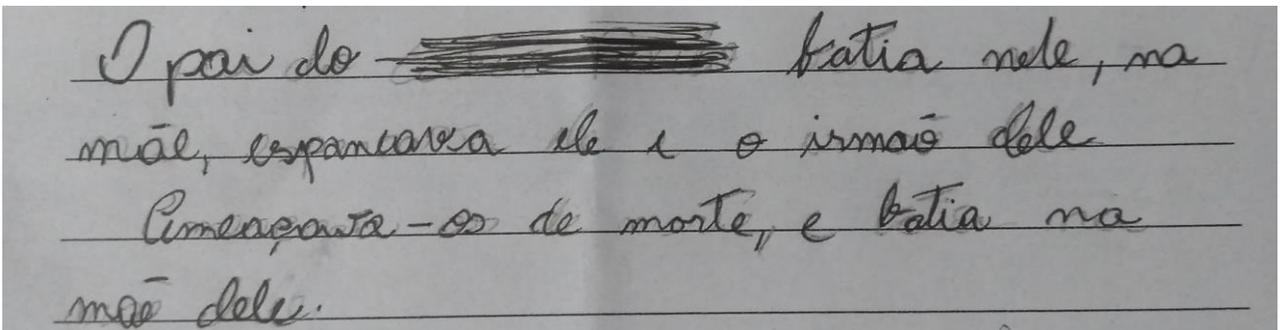
Nota-se, então, que a subjetividade causa efeitos provenientes de uma trajetória relacionada à maneira como o indivíduo estabelece considerações vinculadas ao modo no qual vive. A ideia de subjetividade se destina a um processo de transformação, pois se produz através da natureza do outro para construir a sua própria, ao longo do tempo, numa constante. Nesse sentido, vale pensar que a subjetividade se origina de práticas não estáticas, ou seja, não é vinculada ao indivíduo. Prates (2016, p.40) valida ao dizer:

Subjetividades que a partir do cuidado de si conduzem a uma relação única

e formadora de modos de subjetivação do sujeito; criando, na dinâmica da temporalidade, formas éticas de viver que se sustentam por uma coerência interna do sujeito com ele mesmo, ao desejar sempre uma obra de si mais bela; ele não é isolamento, necessita e se faz com o outro.

À vista das manifestações sobre a subjetividade, percebe-se que esta é constituída através dos modos pelos quais os indivíduos se identificam com os padrões de conduta presentes nas relações. Segundo Foucault, “há dois sentidos para a palavra ‘sujeito’: sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

**Figura 4: Texto escrito num material escolar por uma criança de 9 anos de idade a respeito de um segredo contado por um colega.**



**Fonte: Arquivo da Pesquisadora**

Com base na perspectiva de Foucault em sua abordagem hermenêutica<sup>6</sup>, a subjetividade que aborda como elemento o sujeito situa questões voltadas às relações do “cuidado de si mesmo” e do “conhece-te a ti mesmo”. Em outras palavras, vão do preocupar-se consigo até o autoconhecimento adquirido através das práticas de si. De maneira detalhada, Foucault coloca que:

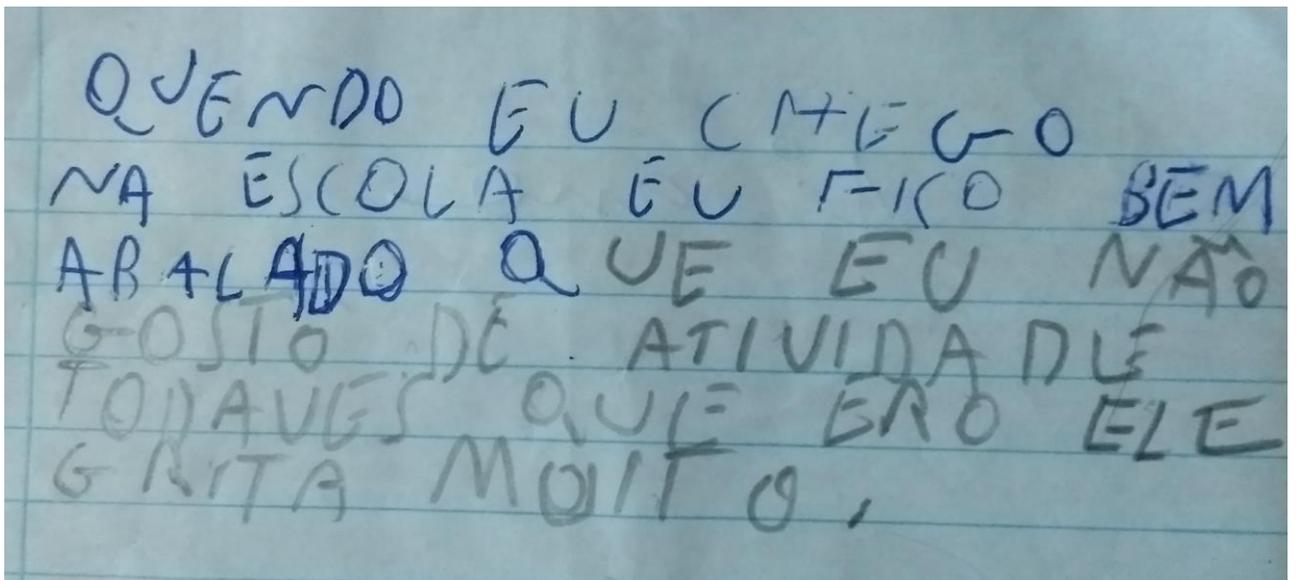
[...] Desde o personagem de Sócrates interpelando os jovens para lhes dizer que se ocupem consigo até o ascetismo cristão que dá início à vida ascética com o cuidado de si, vemos uma longa história da noção de epiméleia heautou (cuidado de si mesmo). É claro que, no curso desta história, a noção ampliou-se, multiplicaram-se suas significações, deslocaram-se também. [...] vejamos o que, da noção de epiméleia heautou, por ora devemos reter.

<sup>6</sup> É um termo da filosofia que estuda a teoria da interpretação, que pode se referir tanto à arte da interpretação quanto à prática e treino de interpretação. A hermenêutica tradicional se refere ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito.

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A epiméleia heautou é uma atitude - para consigo, para com os outros, para com o mundo. Em segundo lugar, a epiméleia heautou é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior para ... eu ia dizer "o interior"; deixemos de lado esta palavra (que, como sabemos, coloca muitos problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para si mesmo". O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento [...]. Em terceiro lugar, a noção de epiméleia não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos [...] (FOUCAULT, 1981, p. 14 -15).

Com Foucault é possível compreender que as reflexões acerca da subjetividade colocam à tona a dimensão histórica do pensamento, ou seja, o que o homem pensa o acompanha e é refeito incessantemente, de acordo com o modo de vida e relação social.

**Figura 5: Texto escrito por uma criança de 7 anos de idade em seu caderno referente a um colega.**



**Fonte: Arquivo da Pesquisadora**

Podemos dar continuidade à explanação referente ao cuidado de si, pontuando a estética da existência, também apontada pelo autor, ao dizer que “a ética é, em primeira e última instância, um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo. É o cuidado de si. [...]” (FOUCAULT, 1981, p.15). Assim, constatamos que à medida que desenvolvemos ética mais ideia teremos de nós mesmos, agregando

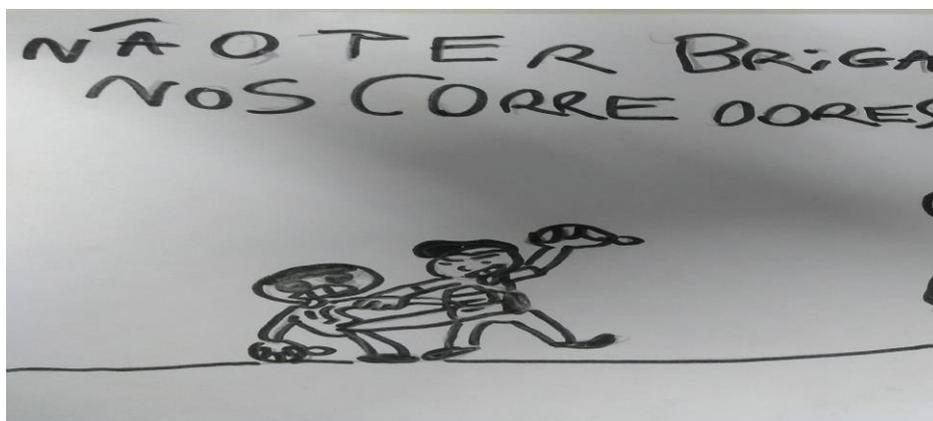
consciência de quem somos. Diretamente, o termo foca os sentimentos, os pensamentos e os comportamentos que norteiam o sujeito, ou seja, trata da forma que escolhe atuar em sua vida, e essa escolha é uma produção coletiva.

Ademais, a estética da existência, quando sinaliza o cuidado de si mesmo e do outro, ressalta o contato entre as pessoas, as relações estabelecidas. Com as crianças, não é diferente: o aprendizado e as percepções se dão nas relações que ocorrem durante as brincadeiras, com produções de regras básicas de convivência. Pode-se dizer que é o primeiro convite feito pelo mundo, pois convoca as crianças neste *espaçotempo* a conduzirem suas vontades, frustrações e limites diante de suas curiosidades, disputas e expectativas. Como aponta Kohan:

Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. (2003, p.3)

A infância se constitui, assim, como tempo de intensidade e subjetividades latentes. Importante perceber como no espaço escolar as subjetividades infantis são constituídas, sob os olhares atentos ao seu cotidiano, no qual podem produzir ou reproduzir comportamentos violentos frente às práticas pedagógicas no âmbito escolar, que nem sempre são constituídas com os alunos. De todo modo, cabe refletir sobre a existência de força e poder nas relações.

**Figura 6: Ilustração de uma criança de 6 anos de idade desempenhada num dos momentos de conversa.**



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Nem sempre nas brincadeiras infantis a diversão é o que impera. Hoje, no *espaçotempo* ocupado pela infância, somos surpreendidos por marcas desconectadas com a harmonia que enfatizam atitudes agressivas no novo e inesperado jeito de brincar, como se estivessem numa busca constante de satisfação e de prazer. Ou seria um modo de relação no (e com o) mundo? Gomes e Ferraço (2014, p. 19) nos convocam a pensar:

A questão é que nossas subjetividades são/foram produzidas por uma engrenagem moderna. Então, que experiências potencializam a nossa e a vida dos outros nessas redes de convivência? Que experiências nos tocam e nos fazem outros e outras? Que subjetividades são produzidas nos encontros vividos?

De modo geral, a aplicação da subjetividade se apresenta, então, como uma ação, uma forma de constituição do sujeito possibilitada por discursos que o capturam através do que lhe é externo. Vale apreciar tal relevância para compreender como a subjetividade dessa criança é formada no interior da escola – levando em consideração que não ocorre igualmente para todos, haja vista que de maneira singular, em respeito ao conceito foucaultiano de subjetividade, cada ser humano estabelece uma postura específica que vai de encontro ou ao encontro do grupo; e que as relações estabelecidas em sociedade, num determinado tempo, constitui a sua história.

A escola é espaço social e, além de colaboradora na formação pessoal, assume o papel de reprodutora de comportamentos bem como criadora de narrativas que corroboram a composição das histórias daqueles que dela fazem parte. Dessa forma, sabendo que a violência provém de um passado longo e perpassa pela trajetória do cidadão ininterruptamente, desordenando a sociedade, a escola atende como uma vítima do estigma construído pela vida da humanidade.

Nesse sentido, eventos violentos que desorganizam o andamento escolar retratam a não existência de um ambiente intacto, perfeito. Os alunos não entram nela e produzem violências. Pelo contrário: existe uma sociedade e, dentro dela, a escola, tecida a várias mãos. A escola é constituída pelas pessoas. Sendo um espaço social de construção coletiva, o que os sujeitos estão produzindo juntos na escola?

As instituições de ensino contribuem, mesmo que de modo não casual, para a produção desse quadro alarmante, porque suas engrenagens retratam as expressões vividas. Como espaço social, elas também têm a função fundamental de dar significado à formação ampla do sujeito através das relações adquiridas no meio estudantil ou pela forma como constrói seu aprendizado.

Diante do exposto, a Figura da violência na instituição educacional, depois de propagada, repercute interpretações em demasia. Sendo assim, ações pedagógicas preventivas e cautelosas são indispensáveis para excluir esse fenômeno que indica transgressão. Talvez, ainda que inconscientemente, precisamos juntos, escola e alunos, buscarmos modos de relações. Discursos produzem modos de ação e subjetivação. Evitar que haja um ciclo permeado pelo desrespeito, onde o comportamento reativo se acentua, pode ser uma saída.

Há de se considerar que as configurações sociais, modificadas com o tempo, provocam fortes mudanças nos valores dos sujeitos, impactando nos relacionamentos que comungam do mesmo ambiente. Cabe pensar que assumir um discurso pouco ativo, raso, sabendo que no âmbito educacional seus membros afetam e são afetados pelos processos de transformação social, pouco agregará. No mais, resgatar expectativas confortáveis pode construir elos recíprocos.

Por esse aspecto, podemos considerar que a escola representa uma parte da sociedade, pois além de reproduzir lideranças, também corrobora para a produção das mesmas, pois tem como uma de suas vertentes a construção do sujeito. Nesse sentido, faz-se necessário reelaborar as intervenções educacionais, pensando a infância como possibilidade e potencialidade. Num breve texto sobre a infância, Kohan sinaliza que:

[...] Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política

instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos. (2004, p. 8)

Diante dessa circunstância, vale questionar de que modo as práticas educacionais interferem ou não na produção da subjetividade infantil violenta ou criminológica. Igualmente, faz-se necessário averiguar em que medida a promoção preventiva dessas práticas – sob um olhar atento, cauteloso e afetuoso – poderiam fornecer subsídios a outros modos de relação na escola. Pensar outras relações na escola implica em considerar as infâncias apontadas por Kohan (2007), quando diz que a criança pode muito. Quiçá fazê-la experimentar sua infância: ser criança!

[...]. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2007, p. 97-98).

Nesse descompasso, representações de ações educativas são produzidas. A questão que se coloca é: como construir um ambiente pautado no ensino e no desenvolvimento mútuo? Diante desse fator, como produzir um fruto positivo num ciclo contínuo existente que fomenta discrepante anulação dos prestígios característicos da conduta educativa? Há uma conduta educativa universal? Até quando armadilhas serão criadas para “formar ou (de) formar”?

A intervenção diante do compromisso escolar e familiar permitirá a liberdade de ação e de construção da própria história, enquanto a educação também for usada como instrumento prioritário de equilíbrio, respeito, igualdade, grandeza e transformação.

Cabe ressaltar que a sociedade produz violência sempre que omite oportunidade de conhecimento, toda vez que usa discurso raso em prol das verbas, em condições que derrotam o suor dos profissionais da educação, que desdobram incansáveis riquezas para fazer o aluno brilhar e trilhar e quando aborta a voz da família que precisa se constituir humanamente. Tais sinalizações contribuem com a ausência

significativa de formação do sujeito, desencadeando uma circunstância crônica que impera, dessa maneira, como combustível para fomentar um rumo vicioso, intenso, desgastante e contínuo, exposto a um sistema social carente e (des) ocupado.

De modo geral, é pertinente frisar a necessidade vigente de enxergar a origem dos atos violentos para traçar componentes que possam excluir a cultura ingênua de que medidas paliativas resolverão as falácias mencionadas a favor da punição exacerbada, como o fator primordial para a resolução do problema. Vale lembrar que, de acordo com KOHAN (2007), “a infância também tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse a primeira visita. De uma repetição pode nascer uma diferença” (KOHAN, 2007, p. 99). É preciso revisitar modos de viver e se relacionar na escola.

Logo, evidencia-se que a educação precisa promover ações práticas preventivas, formativas e intencionais para confirmar um convívio sustentável que induza a superação da marginalidade educacional. As instituições escolares podem resgatar seus sentidos e rumos na sociedade, transformando e sendo transformada por cada membro que por ela se constitui e é constituído.

## 5 RELAÇÃO SEM COMUNICAÇÃO É CONFUSÃO: CRIANÇAS NAS TRAMAS DAS REDES COTIDIANAS

- Criança: - Tia Ingrid, eu posso entrar?
- Orientação Educacional: - Claro! Entre.
- Criança: - Eu quero falar uma coisa que acontece sempre, mas que agora está me chateando porque o “fulano” me chama de burro. Eu não posso fazer nada que ele chega, dizendo isso. Toda vez implica e fala gracinhas.
- Orientação Educacional: - Você, em algum outro momento, partilhou essa situação?
- Criança: - Sim. Já falei com uns colegas, mas nada adianta porque nem se importam. Só querem jogar futebol.
- Orientação Educacional: - Quando você é abordado por esse colega, tenta conversar e entender o motivo por ele te tratar assim?
- Criança: - Já sim, mas nem me ouve. Sai debochando e repetindo várias coisas.
- Orientação Educacional: - Precisamos conversar todos juntos, então. O que acha?
- Criança: - Acho bom.

### Continuação

- Orientação Educacional: - Criança 1, o seu colega vem apontar um dado sobre você, onde afirma que vem o chamando de burro e faz deboches.
- Criança 1: - Eu falo isso para ele parar de ir atrás de mim. Cansa. Já falei para ele parar de me seguir e não tem jeito.
- Orientação Educacional: - Não entendo. Esse comportamento do colega te faz agir assim?
- Criança 1: - Foi a maneira que encontrei dele me dar sossego. Achei que o humilhando, ele se afastaria mais rápido.
- Orientação Educacional: - Parece que a alternativa escolhida descartou as possíveis soluções.
- Criança 1: - Quais soluções?
- Orientação Educacional: - A de resolver o problema do qual citou.
- Criança 1: - Mas eu não pensei em resolver porque não quero resolver mais nada sobre isso. Não quero ficar com ele. Quero distância.
- Orientação Educacional: - Acredita mesmo que para ficarmos distantes de algo que nos incomoda a resposta está em não lidar com ele? Como é possível?
- Criança 1: - É possível. Eu fico com outros colegas.
- Orientação Educacional: - Mas parece que a relação entre vocês está comprometida, o que é diferente de resolvida. Pelo o que estou entendendo, continuam se afrontando.
- Criança: - Eu quero resolver logo, mas ele não quer. Nem sei por quê.
- Criança 1: - Depende de você parar de me perturbar com o seu jeito de ficar me seguindo.
- Criança: - Mas eu não te sigo. Eu vou atrás de você para entender porque me trata assim.
- Criança 1: - Eu falei já sobre isso: você me segue. Se fala que não segue, então está na hora de parar.
- Criança: - Você também vai parar de inventar desculpa para me humilhar. Eu não vou mais aceitar como você me trata. Você vai aprender a me respeitar igual todo mundo nesta escola. Eu gosto de você e não me importo mais com o que fez comigo, mas não vai fazer nunca mais.
- Orientação Educacional: - A forma como vocês se manifestam quando conversam ajuda a harmonizar o momento e compreender certos comportamentos. O que não significa ter que aceita-los, não é mesmo?!

- Criança: - É.
- Criança 1: - É. Dá calma para a gente.
- Orientação Educacional: - Bem, diante do que foi colocado por cada um de vocês, percebi o quanto foi importante ouvir um ao outro.
- Criança: - Tia Ingrid, eu acho que era isso que acontecia porque a gente só queria falar cada vez mais alto. E assim, acho que fica difícil de resolver porque a gente pensa que sabe o que está acontecendo, mas na verdade não consegue resolver com berros, atacando.
- Orientação Educacional: - Concordo.
- Criança 1: - E também pensar bastante antes de fazer alguma coisa com alguém para não ferir, magoar. A professora fala sempre para a gente se colocar no lugar do outro e não fazer com ele o que não gostaria que fizesse com nós mesmos.
- Orientação Educacional: - Isso é fundamental! E como podemos colocar isso em prática?
- Criança 1: - Ah. Entre nós, um parar de atacar o outro.
- Criança: - Também acho isso. E aprender a conversar mais porque a gente não pergunta, só chega querendo resolver de forma errada, com agressão.
- Orientação Educacional: - Maravilha essa nossa conversa. A partir de agora poderemos explorar mais a nossa comunicação nos nossos encontros pela escola.
- Criança: - Boa ideia (risos).
- Orientação Educacional: - Podem ir! Beijos.
- Criança: - Tchau.
- Criança 1: - Tchau, tia Ingrid.

(Diálogo na escola com alunos do 4º ano)

Nas tramas de quem as crianças pertencem?

Com base nas conversas desenvolvidas ao longo do meu caminhar, associadas ao cotidiano escolar em direção às crianças, descreverei os relatos despertados que surgiram nesta escola sobre as violências. Importante frisar que, do grupo das crianças pesquisadas, há um dado curioso, pois apenas quatro alunos não apresentam algum tipo de laudo médico, embora o restante aponta pelo fato de necessitarem de acompanhamento com um especialista da área de saúde (psicólogo-08, psiquiatra-01, neurologista-04, fonoaudiólogo-01).

No grupo de alunos com seis anos, em seu primeiro ano na escola no turno vespertino, destaco apenas uma menina, filha única, da qual os pais são separados – embora permaneçam dividindo o mesmo espaço domiciliar, onde os conflitos são habituais, segundo relato dos mesmos, devido à fase depressiva da mãe. A criança mantém, diariamente, conduta agressiva que afronta os colegas e educadores com atos físicos, verbais e recados, através de gritos, socos, tapas, arranhões, chutes, cuspes, xingamentos e ameaças, desarmonizando o ambiente escolar. Mais dois

meninos fazem parte deste grupo, sendo que um é filho único e o outro tem um irmão adolescente e pais separados. Habitualmente, demonstram pouco traquejo em lidar com tranquilidade o seu relacionamento em grupo. Tratam a resolução de problemas com o uso agressivo de palavras e atos físicos, desencadeando o afastamento de alguns colegas. Dessas três crianças, duas são da mesma sala de aula.

No que se refere aos três representantes do segundo ano, na faixa etária de sete anos, um deles é filho de funcionário da escola, sexto filho entre sete irmãos pertencentes a uma família com renda precária, onde a ajuda com a compra de materiais vem dos próprios membros escolares. Esse aluno frequenta a escola há dois anos, no turno matutino, e vem praticando pequenos furtos na sala de aula, com índice de ocorrência semanal, e usa da força física para se comunicar com um colega em especial, independente de conflito, pois, geralmente, busca provocar ou implicar dessa maneira por entender que assim resolverá suas insatisfações. Com relação a outro aluno, do turno vespertino e filho único, mudou há dois meses de comportamento, quando passou a usar de força física nas relações com os colegas, incluindo socos, tapas e chutes, bem como desenhos e palavras preconceituosas durante algumas atividades, especificamente com dois colegas, ou em paredes do espaço escolar para manifestar suas emoções e/ou desgostos. E no que se trata do terceiro aluno, que compõe a mesma turma do aluno descrito anteriormente, age de força física para resolver seus incômodos, incluindo episódios de autoflagelo (não tem sobancelhas), e furta objetos da professora e dos colegas da sala numa regularidade semanal, sabendo que alguns são transformados em “armas” – este aluno é filho único e de funcionário, foi adotado com menos de um ano de vida, mas já havia sido rejeitado anteriormente por outra família e retornado ao abrigo. Vale frisar o quanto o andamento das aulas é afetado por esses aspectos. De acordo com o parecer de FERRAÇO (2007, p.77) “[...] temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos.” Em se tratando dos alunos de oito anos, ambos são do turno vespertino, embora dois façam parte da turma que estuda em período integral, sendo da mesma turma no horário regular de aula. Especificamente um, que chegou há menos de dois meses na escola, vindo de outro Estado, filho único, apresentou-se, desde o seu primeiro dia de aula, extremamente conflituoso na tentativa de buscar alternativas

por meio de força física e verbal para atribuir suas inquietações e impetuosidade através de provocações – sem filtro, pois também agride seus educadores nos dois turnos, com hábitos diários característicos de chutes, socos, empurrões, cuspes, xingamentos e deboches, na tentativa de driblar as regras básicas de convivência estipuladas pela instituição e reforçada nas salas pelos educadores com a participação ativa dos alunos. Em relação à outra aluna, filha única e adotada, precisa de constante monitoramento dos educadores, devido à dificuldade relacional no cotidiano escolar onde caracteriza implicância com provocações repetitivas e de humilhação a um pequeno grupo de colegas – mediante esse contexto, dinâmicas de entrosamento são aplicadas na tentativa de minimizar o isolamento da mesma em consequência às posturas tomadas em seu meio. O outro aluno, também filho único, não consegue lidar com as frustrações nem tampouco controlar suas emoções e, nesse caso, reage às situações-problemas explorando a força física para extravasar seus incômodos, principalmente em momentos de disputa, mesmo tendo ciência das regras há dois anos.

No turno vespertino, três alunos de turmas distintas do 4º ano, que estudam na escola desde o 2º ano, sabendo que ambos têm irmão mais velho, de sexos diferentes e também alunos da escola. Com frequência, utilizam da força física e xingamentos para atacar colegas, pois acreditam garantir conquistas dessa maneira. Um deles é surdo e tem um implante na região da cabeça, exatamente atrás de uma das orelhas. Os pais optaram por não apresentar o idioma de Libras, pois estimulam o auxílio do sensor em parceria à leitura labial. Outro aluno tem picos de humor, oscilando entre condutas agressivas e depressão, com carência afetiva extrema.

Por fim, dois dos alunos de dez anos, que compõem o turno matutino desde quando entraram na escola no 2º ano, sendo que um não tem irmãos e o outro tem um mais novo, também aluno na escola. A menina faz parte do turno vespertino e é filha única, com episódios frequentes de pequenos furtos na própria sala de aula. O primeiro aluno vive situações implicadas em discussões entre os colegas, que se menosprezam constantemente, espelhados em ataques verbais que desencadeiam distanciamento e inimizades entre eles. O aluno seguinte apresenta quadro depressivo e episódio de tentativa de suicídio, com dificuldade acentuada de controlar as insatisfações nas relações entre os colegas, reagindo com socos,

chutes e palavras de baixo calão nos momentos de raiva e angústia que, num determinado episódio, desdobrou numa suspensão, contradizendo a meiguice e a participação positiva apresentada em sala perante os educadores.

Importante destacar o trabalho desenvolvido pela equipe para prevenir qualquer tipo de exclusão àqueles que apresentam comportamento violento, já que tais ações mantêm certa regularidade. Assegurar os alunos numa vida apaziguadora e dialógica, promovendo o bem-estar nas relações cotidianas, vai de encontro, portanto, à intencionalidade do relatório apresentado no Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e Bullying<sup>7</sup>.

As escolas também têm o potencial de criar um ambiente propício à modificação de atitudes relacionadas à violência e ao gênero, bem como ao aprendizado de comportamentos não violentos. Além disso, a educação tem um papel essencial na formação e transformação das normas relativas ao gênero e relações de poder, as quais muitas vezes são a causa da violência. Tanto o ambiente quanto o conteúdo educacional que é aprendido e ensinado podem fazer a diferença. As escolas também são capazes de fornecer às crianças e adolescentes as habilidades necessárias para que se comuniquem, negociem e resolvam os problemas de forma pacífica, bem como promover valores de tolerância, respeito e solidariedade e promover a não violência na comunidade em geral. (UNESCO, 2017, p. 14)

Com o intuito de entender o sentido desses comportamentos em meio às relações vividas nas escolas, busquei respostas – apresentadas nos dados a seguir – no contato com as crianças para contribuição das compreensões de como se percebem e, ainda, como percebem a violência com o outro na escola, levando em consideração os modos de subjetivação acoplados às vivências experimentadas. A princípio, um ponto unânime chamou minha atenção entre os resultados da pesquisa: as crianças não percebem que ao agirem dessas formas, com seus colegas e professores, são violentas.

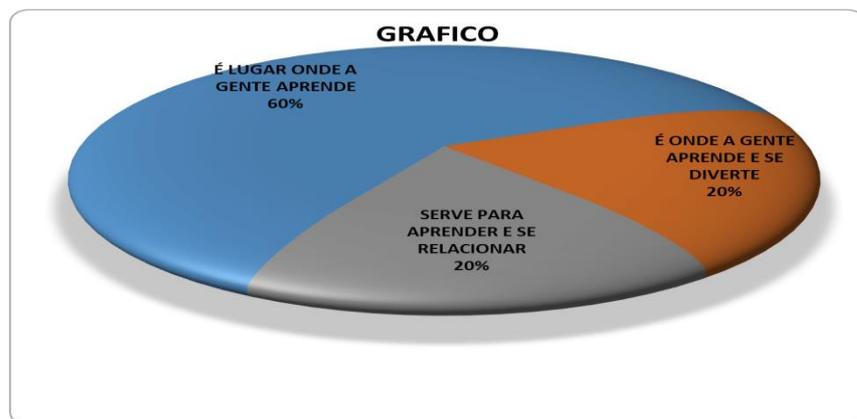
---

<sup>7</sup> O relatório foi apresentado no dia 17/01/2017 em uma reunião internacional em Seul, durante o *International Symposium on School Violence and Bullying: From Evidence to Action (Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e Bullying: das Evidências à Ação, em tradução livre)* com o objetivo de apoiar os esforços globais para garantir que todas as crianças e adolescentes se beneficiem do direito fundamental à educação em um ambiente de aprendizagem seguro. O evento foi co-organizado pela UNESCO e pelo Instituto de Prevenção à Violência Escolar da Universidade de Mulheres Ewha. O relatório recomenda ações prioritárias para combater a violência escolar e o bullying. Dentre estas ações estão principalmente o fortalecimento da liderança, a promoção da conscientização, o estabelecimento de parcerias, a promoção do engajamento de crianças e adolescentes, a capacitação dos funcionários de educação, o estabelecimento de sistemas de relatórios e o fomento da coleta de dados e evidências.

Ao todo, obtive a participação de quinze crianças, na faixa etária entre seis e dez anos que, de forma espontânea, davam seus pareceres enquanto conversávamos, como num enlace de informações. Assim, houve a possibilidade de destacarem mais de uma resposta em determinadas questões.

**Gráfico 1: O que é escola?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA - O QUE É ESCOLA?	Quantidade
É LUGAR ONDE A GENTE APRENDE	9
É ONDE A GENTE APRENDE E SE DIVERTE	3
SERVE PARA APRENDER E SE RELACIONAR	3

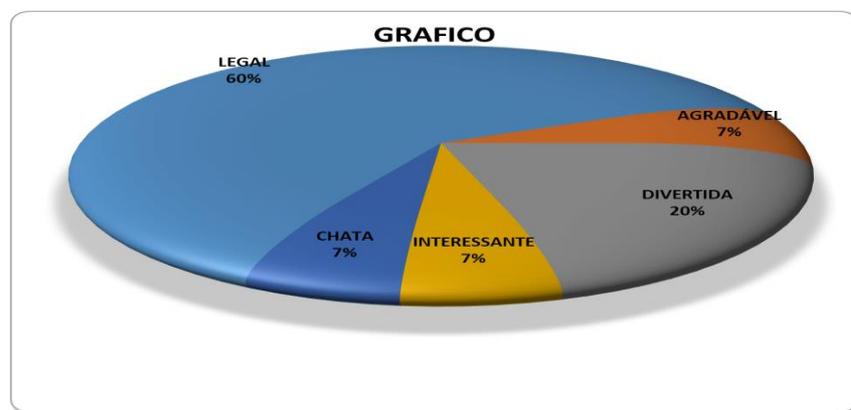


Fonte: O Autor

Para início de conversa, ao serem perguntados sobre o que é escola (gráfico 1), como a veem (gráfico 2) e em que os marcam (gráfico 3), responderam que é um lugar onde precisam ir para aprender, mas que é legal, agradável, interessante e, às vezes, divertido. Em se tratando da marca da escola, apenas oito souberam responder, pontuando o jeito de tratar os alunos e elogiando o espaço físico.

Gráfico 2: Como veem a escola?

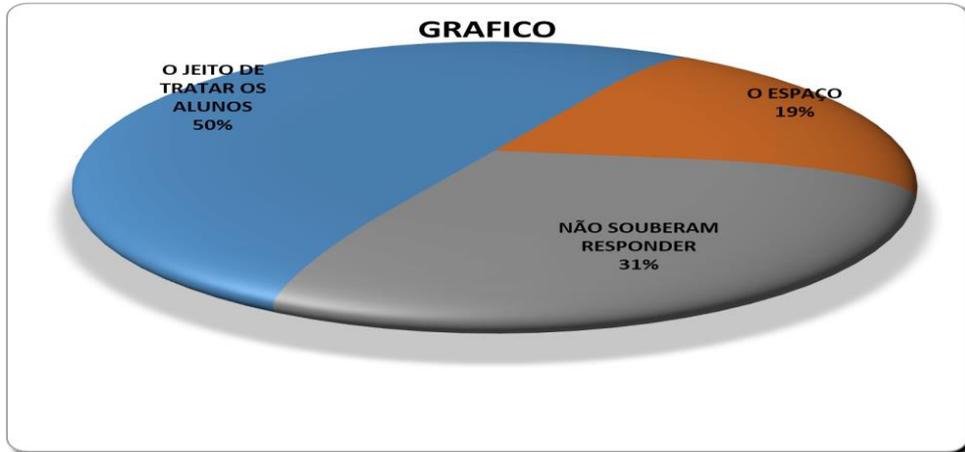
PARA INÍCIO DE CONVERSA - COMO VÊM A ESCOLA?	Quantidade
LEGAL	9
AGRADÁVEL	1
DIVERTIDA	3
INTERESSANTE	1
CHATA	1



Fonte: O Autor

Gráfico 3: Qual é a marca da escola?

PARA INÍCIO DE CONVERSA – QUAL É A MARCA DA ESCOLA?	Quantidade
O JEITO DE TRATAR OS ALUNOS	8
O ESPAÇO	3
NÃO SOUBERAM RESPONDER	5

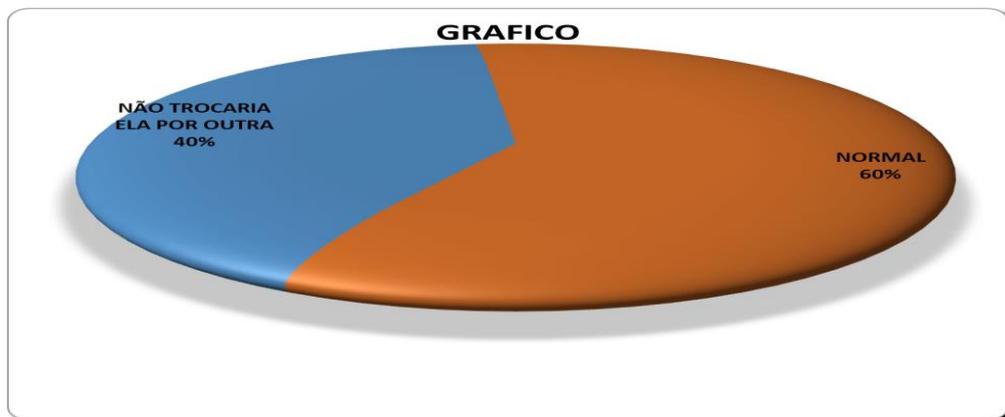


Fonte: O Autor

Num cotidiano de conversas onde atravessamentos afetivos são experimentados, os alunos, ao relatarem acerca do que pensam sobre a escola (gráfico 4), enfatizaram que gostam. Especificamente seis completaram em dizer que não pensam em estudar em outra, enquanto que o restante disse ser um ambiente normal.

Gráfico 4: O que pensa sobre a escola?

ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS EM CONVERSAS – O QUE PENSA SOBRE A ESCOLA?	Quantidade
NÃO TROCARIA ELA POR OUTRA	6
NORMAL	9

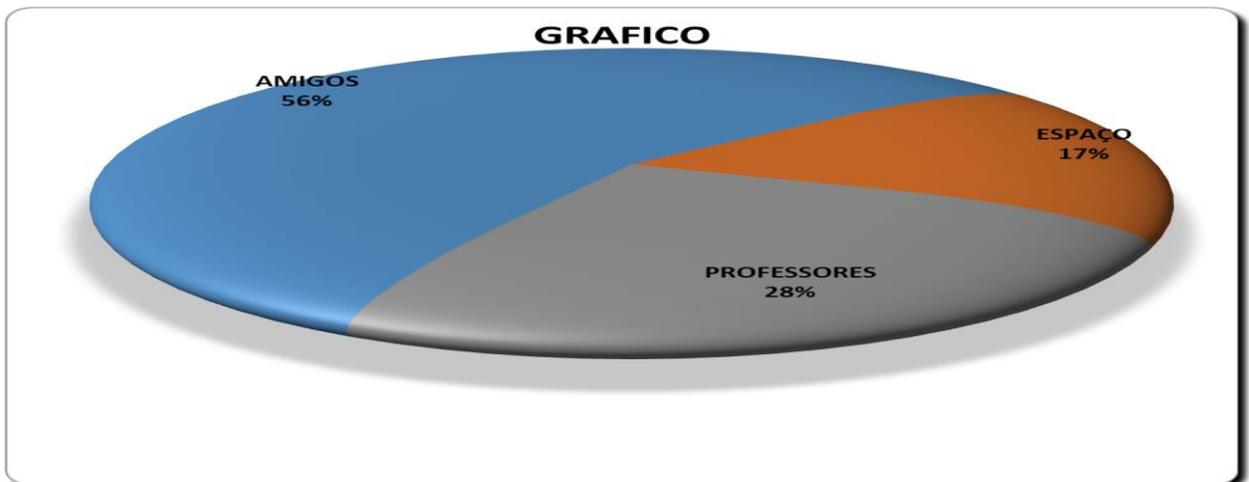


Fonte: O Autor

Ao serem perguntados sobre o que há nela (na escola) que lhes encanta (gráfico 5), responderam que são os amigos, o espaço físico e alguns professores – por parte de cinco alunos.

**Gráfico 5: O que há nela que te encanta?**

<b>ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS EM CONVERSAS – O QUE HÁ NELA QUE TE ENCANTA?</b>	<b>Quantidade</b>
AMIGOS	10
ESPAÇO	3
PROFESSORES	5



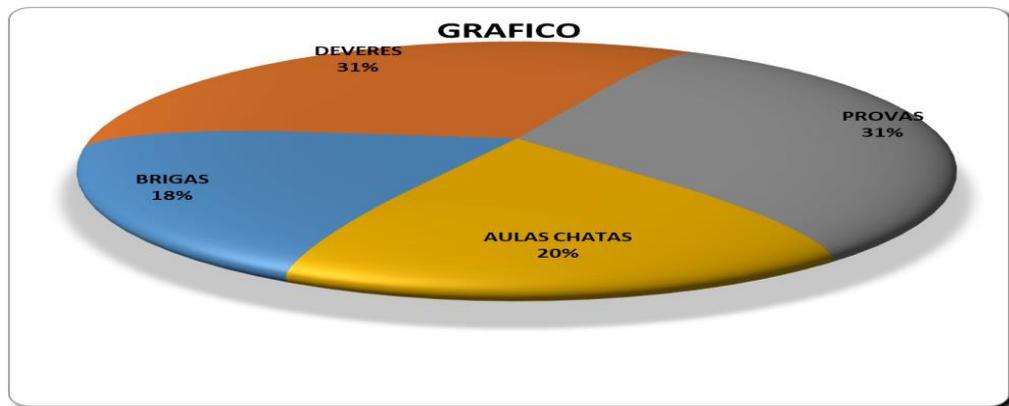
Fonte: O Autor

Em seguida, nove alunos pontuaram os conflitos, e todos eles a quantidade de deveres e de provas, como pontos a serem melhorados (gráfico 6), bem como as aulas chatas para alguns.

**Gráfico 6: O que pode ser melhorado na escola?**

<b>ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS EM CONVERSAS – O QUE PODE SER MELHORADO NA ESCOLA?</b>	<b>Quantidade</b>
--	-------------------

BRIGAS	9
DEVERES	15
PROVAS	15
AULAS CHATAS	10

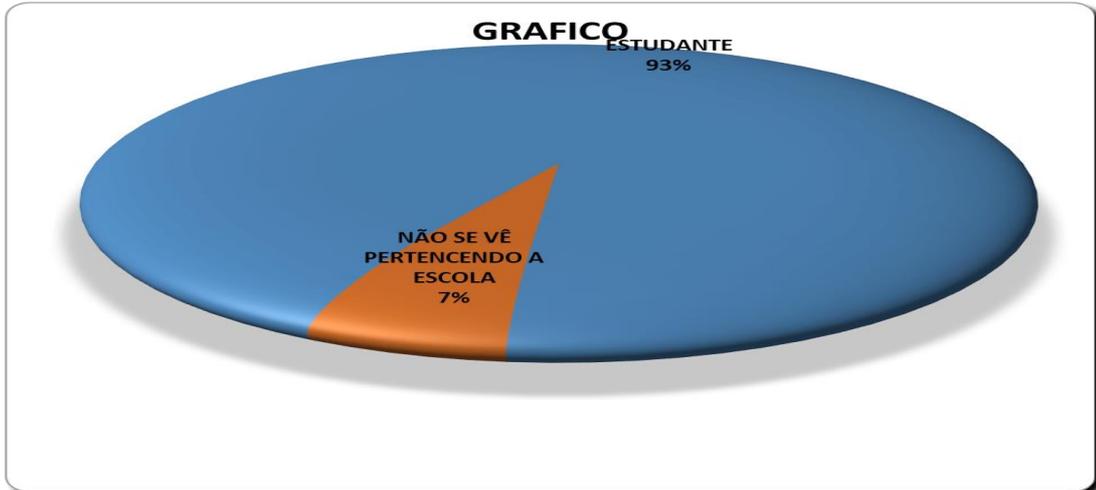


Fonte: O Autor

Apenas uma aluna não se vê pertencente à escola (gráfico 7) e, ao ser indagada sobre o porquê, não soube responder. Enquanto que os outros se veem como um estudante que precisa estudar e também valorizar a escola, porque muitas crianças não têm essa oportunidade; incluindo o dizer de um aluno, que concluiu ao expor o sacrifício dos pais por mantê-lo numa boa escola.

**Gráfico 7: Como você se vê pertencendo a escola?**

<b>ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS EM CONVERSAS – COMO VOCÊ SE VÊ PERTENCENDO A ESCOLA?</b>	<b>Quantidade</b>
ESTUDANTE	14
NÃO SE VÊ PERTENCENDO A ESCOLA	1

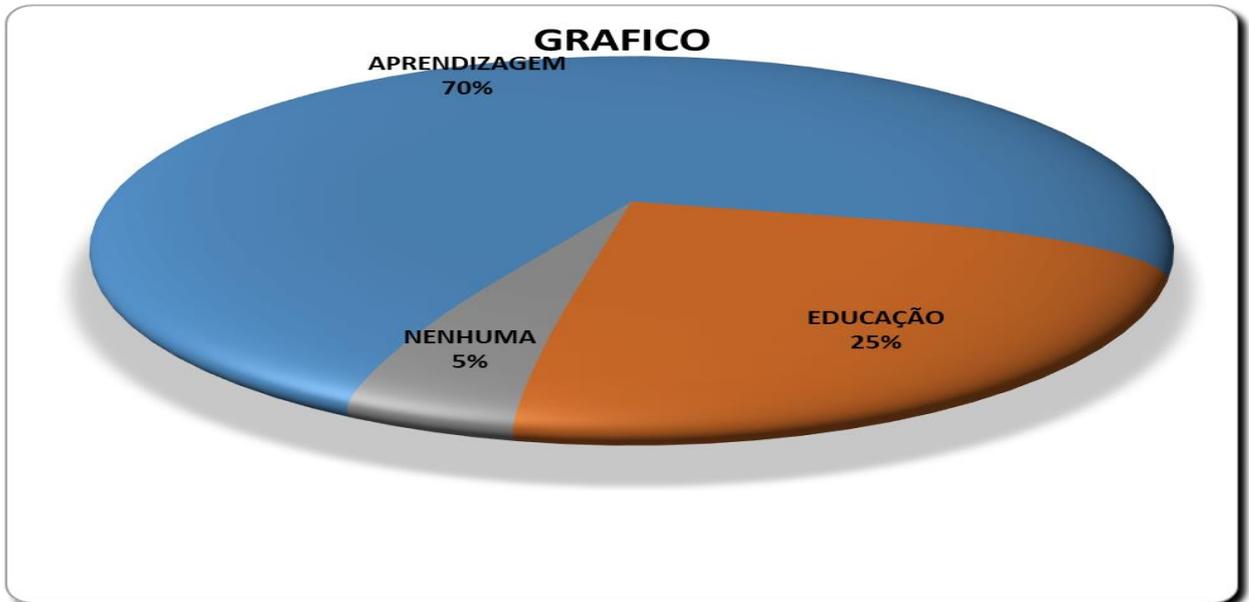


Fonte: O Autor

No decorrer das conversas, os alunos foram perguntados sobre quais as contribuições da escola para o seu desempenho (gráfico 8). Sem pestanejar, quatorze responderam sobre o aprendizado, sendo que cinco ainda sinalizaram sobre a ajuda na educação da família e uma, asperamente, disse em nada.

**Gráfico 8: Quais as contribuições da escola para o seu desempenho?**

ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS EM CONVERSAS – QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O SEU DESEMPENHO?	Quantidade
APRENDIZAGEM	14
EDUCAÇÃO	5
NENHUMA	1



Fonte: O Autor

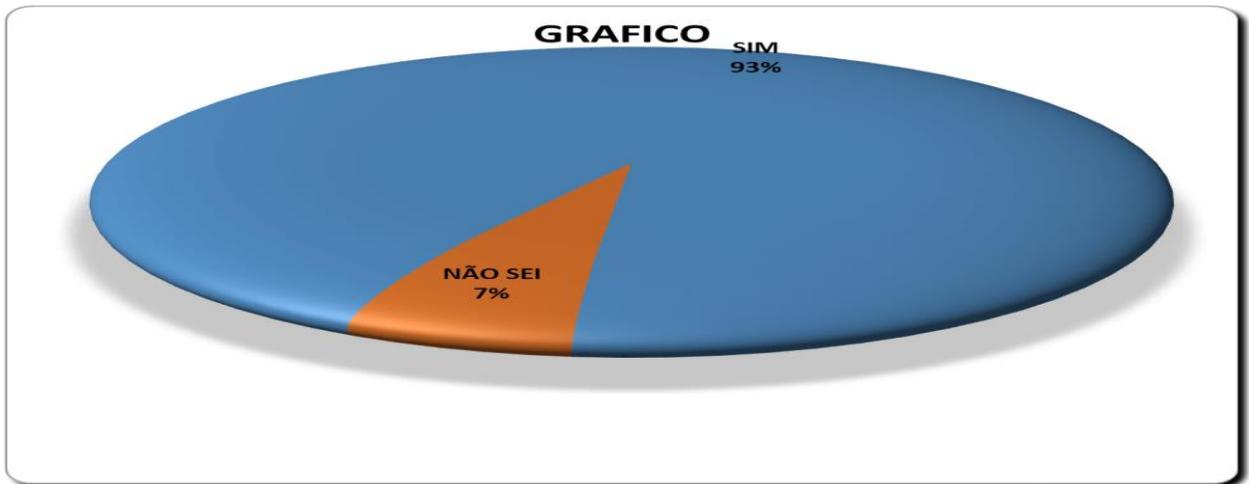
As experiências que vivem na escola também foram colocadas para que pensassem se são vividas fora de seus muros (gráfico 9) e, de forma surpreendente, quatorze confirmaram afirmativamente, enquanto um não soube informar. Entre os quatorze alunos, sete apontaram os momentos em família, cinco crianças ressaltaram os colegas e dois registraram a mídia, com o uso de vídeo-game e assistindo TV.

[...] A troca e a comunicação são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição; e sem dúvida não poderiam funcionar sem estes. A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos [...] (FOUCAULT, 1970, p. 38-39)

**Gráfico 9: As experiências que vive na escola também são vividas fora de seus muros?**

<b>ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS EM CONVERSAS – AS EXPERIÊNCIAS QUE VIVE NA ESCOLA TAMBÉM SÃO VIVIDAS FORA DE SEUS</b>	<b>Quantidade</b>
---	-------------------

MUROS?	
SIM	14
NÃO SEI	1

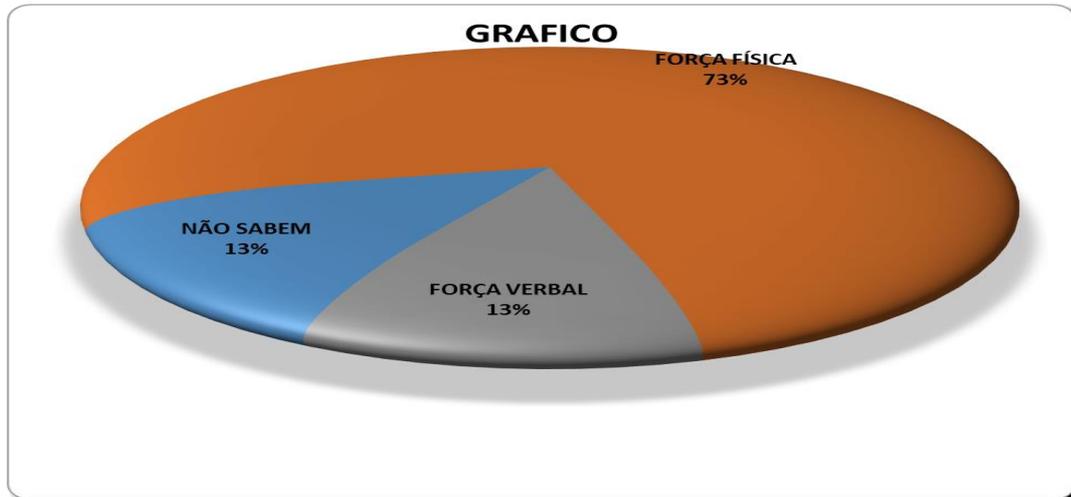


Fonte: O Autor

Ao ampliar a pesquisa numa conversa panorâmica, houve o questionamento sobre o que os alunos entendem por violência (gráfico 10). Nos apontamentos, verificou-se que entre os quinze alunos, dois não souberam defini-la, enquanto que o restante conceituou referindo-se às práticas de força física. Somente dois compreendiam que também tratava-se de força verbal; embora, no início, não tenham se atentado por completo, pois achavam que as atitudes agressivas não eram classificadas como atos violentos.

Gráfico 10: O que entende por violência?

PARA INÍCIO DE CONVERSA – O QUE ENTENDE POR VIOLÊNCIA?	Quantidade
NÃO SABEM	2
FORÇA FÍSICA	11
FORÇA VERBAL	2

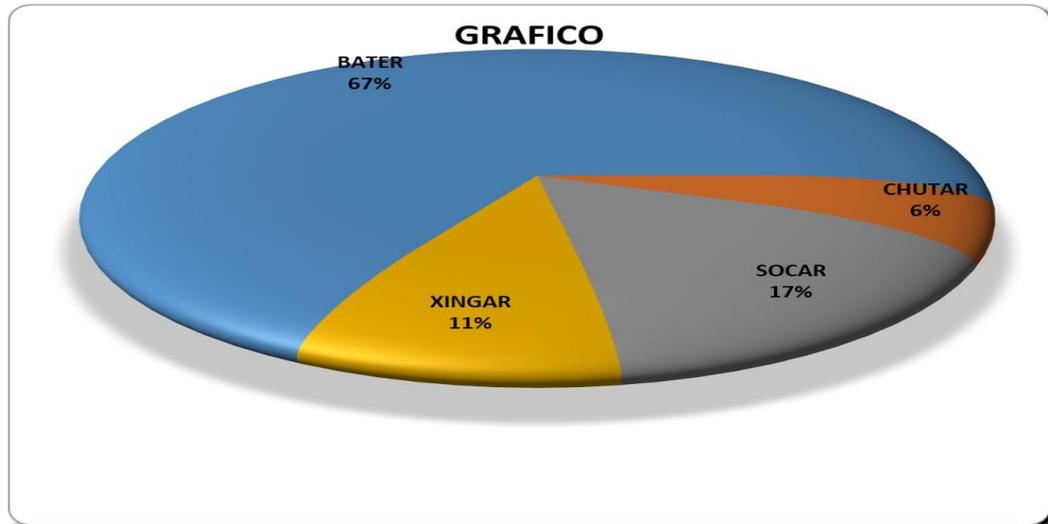


Fonte: O Autor

De acordo com as experiências vividas no âmbito escolar, os alunos confirmaram ter presenciado algum tipo de violência (gráfico 11) relacionada, principalmente, às agressões físicas entre os mesmos colegas, não necessariamente da mesma sala, no momento do recreio ou na fila ao percorrerem os espaços.

**Gráfico 11: Você já presenciou formas de violências na escola? De quais maneiras?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA - VOCÊ JÁ PRESENCIOU FORMAS DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA? DE QUAIS MANEIRAS?	Quantidade
BATER	12
CHUTAR	1
SOCAR	3
XINGAR	2

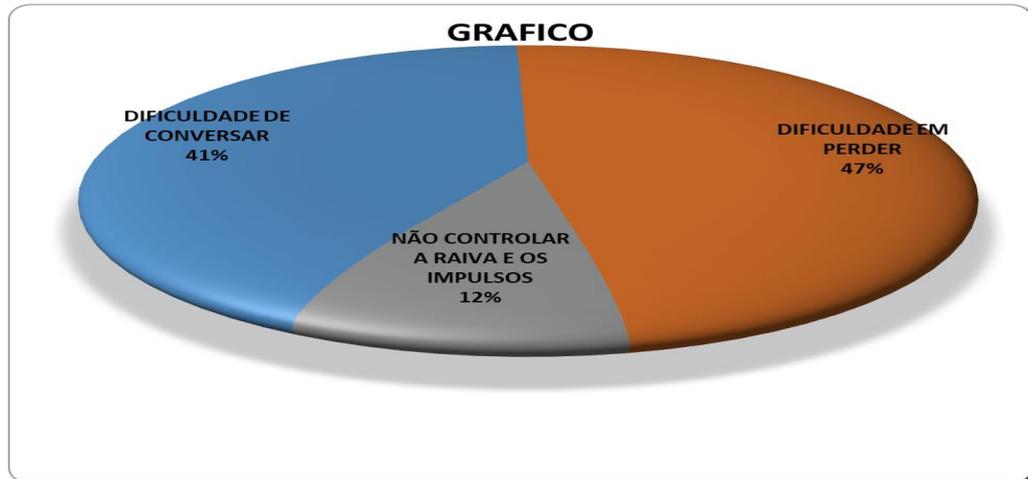


Fonte: O Autor

Sete alunos elucidaram que os motivos responsáveis pela ocasião de atos violentos na escola (gráfico 12) estão alinhados à dificuldade de conversar, e, de acordo com oito, de aceitar a perder. Dois ainda ressaltaram “não controlar a raiva e os impulsos” como motivo.

**Gráfico 12: Você tem compreensão do motivo pelo ocorrido?**

<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA – VOCÊ TEM COMPREENSÃO DO MOTIVO PELO OCORRIDO?</b>	<b>Quantidade</b>
DIFICULDADE DE CONVERSAR	7
DIFICULDADE EM PERDER	8
NÃO CONTROLAR A RAIVA E OS IMPULSOS	2

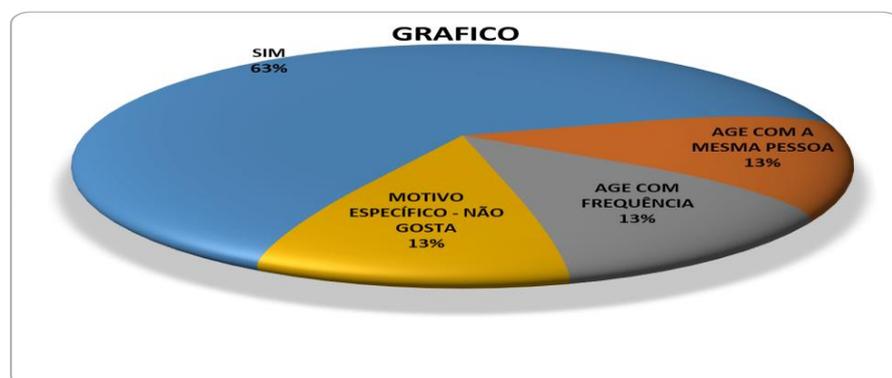


Fonte: O Autor

Nesse sentido, todos assumiram o uso de práticas violentas em suas relações (gráfico 13). Destaco, ainda, que três crianças afirmaram que fazem uso de violência, na maioria das vezes, com o mesmo colega, quase todos os dias, justificando não gostar do mesmo.

**Gráfico 13: Você já fez ou faz uso de violências em suas relações?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – VOCÊ JÁ FEZ OU FAZ USO DE VIOLÊNCIAS EM SUAS RELAÇÕES?	Quantidade
SIM	15
AGE COM A MESMA PESSOA	3
AGE COM FREQUÊNCIA	3
MOTIVO ESPECÍFICO - NÃO GOSTA	3

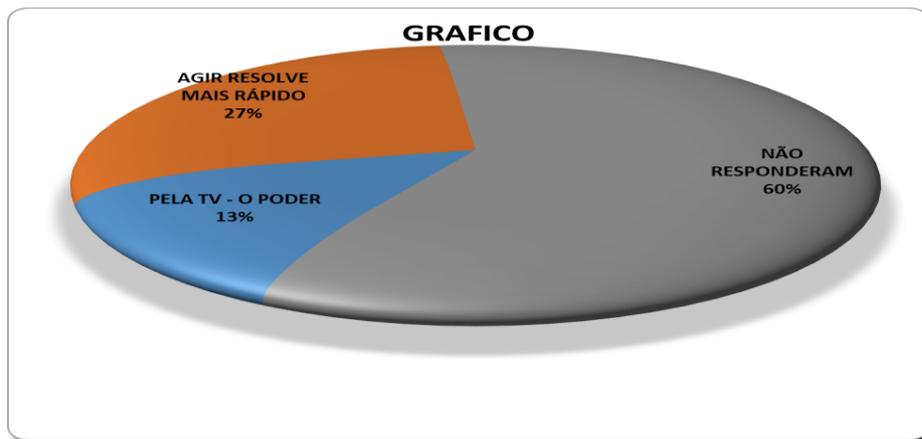


Fonte: O Autor

Ao serem argumentados por possíveis influências (gráfico 14), apenas dois confirmaram que entendem, mediante o que veem na TV, em filmes e reportagens, que sua força pode amedrontar, portanto, conseguem o que quer enfrentando as pessoas. Nas entrelinhas, quatro colocaram que agir é mais rápido que conversar ou pedir ajuda a um adulto, mesmo havendo consequências ruins. O restante não soube, com exatidão, explicar de onde as influências podem vir.

**Gráfico 14: Se sentiu influenciado por alguém? De que maneira?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – SE SENTIU INFLUENCIADO POR ALGUÉM? DE QUE MANEIRA?	Quantidade
PELA TV - O PODER	2
AGIR RESOLVE MAIS RÁPIDO	4
NÃO RESPONDERAM	9



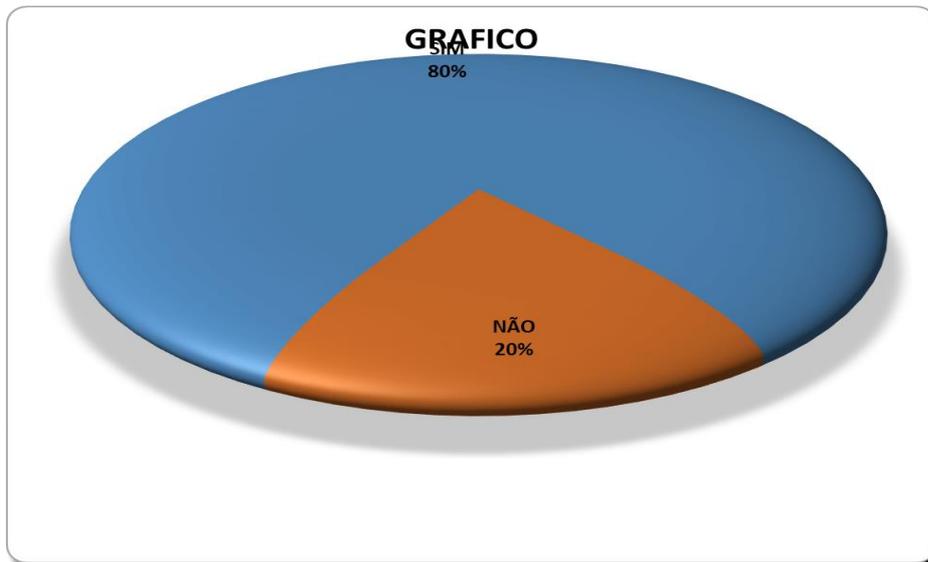
Fonte: O Autor

Ao serem abordados se acreditam que a violência vivida na sociedade pode afetar na escola (gráfico 15), doze explanaram, categoricamente, que sim e seguem destrinchando, com clareza, que tem gente que acha que ser forte ajuda a ganhar e que preferem bater ao invés de apanhar.

**Gráfico 15: Você acredita que a violência vivida na sociedade pode afetar na escola?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – VOCÊ ACREDITA QUE A VIOLÊNCIA VIVIDA NA	Quantidade
--	------------

SOCIEDADE PODE AFETAR NA ESCOLA?	
SIM	12
NÃO	3



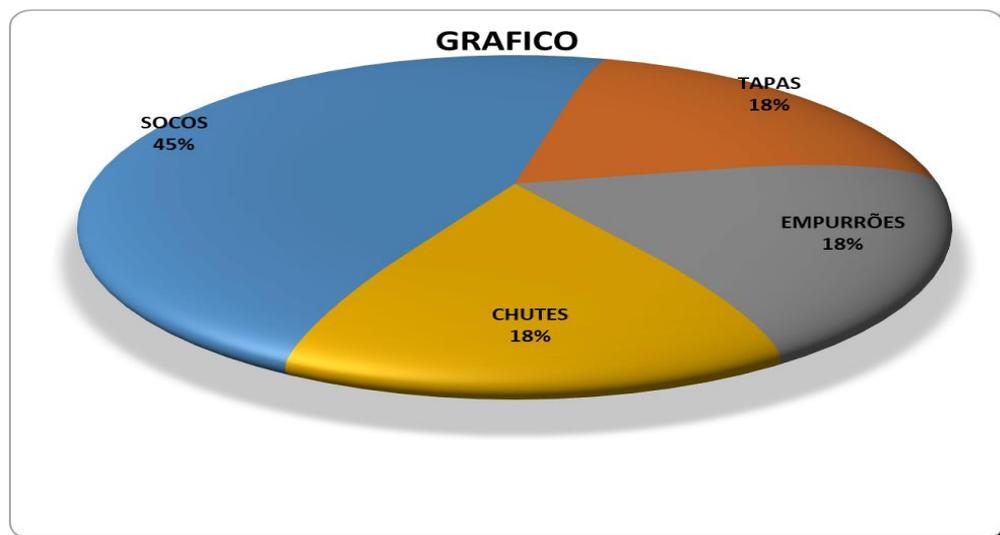
Fonte: O Autor

Dentre àquelas que mais veem em seu entorno, coube a todos firmar os atos físicos (gráfico 16) como os tipos de violências característicos de socos, tapas, empurrões e chutes como referência presente em seu meio escolar.

[...] Muitas outras definições existem, algumas coincidentes, algumas divergentes. Por ser um fenômeno complexo e multicausal que atinge todas as pessoas e as afeta emocionalmente, a violência foge a qualquer conceituação precisa e cabal. É importante aqui distinguir os conceitos de violência e de agressividade. Em que pesem as muitas definições – e algumas delas bastante contraditórias –, podemos dizer, segundo Freud (1980), que a agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, à defesa e à adaptação dos seres humanos. Constitui-se como elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o EU e o OUTRO. Portanto, a agressividade, ao contrário da violência, inscreve-se no próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias sociais, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e, também, as idiosincrasias dos sujeitos. (MINAYO, 2007, p. 22-23)

**Gráfico 16: Quais os tipos de violências que mais vê em seu entorno?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – QUAIS OS TIPOS DE VIOLÊNCIAS QUE MAIS VÊ EM SEU ENTORNO?	Quantidade
SOCOS	10
TAPAS	4
EMPURRÕES	4
CHUTES	4



Fonte: O Autor

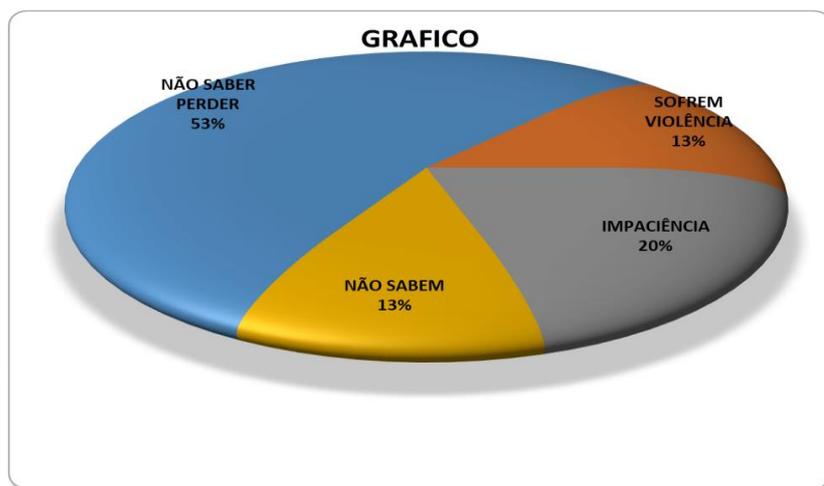
De toda maneira, para compreender e enfrentar os mecanismos colaboradores da violência, importante identificar nas discussões existentes o conjunto dos problemas relacionados ao estilo de vida dos indivíduos. Afinal, quais motivos permeiam suas relações?

Quanto aos indicadores que pontuariam como colaboradores para o ciclo das violências (gráfico 17), oito crianças apontaram não saber perder, duas não souberam responder, duas assumiram que é porque sofrem violência e não conseguem resolver de outro jeito, e as outras três responderam a impaciência.

**Gráfico 17: Quais indicadores pontuaria como colaboradores para o ciclo das violências?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – QUAIS INDICADORES PONTUARIA COMO	Quantidade
---	------------

COLABORADORES PARA O CICLO DAS VIOLÊNCIAS?	
NÃO SABER PERDER	8
SOFREM VIOLÊNCIA	2
IMPACIÊNCIA	3
NÃO SABEM	2

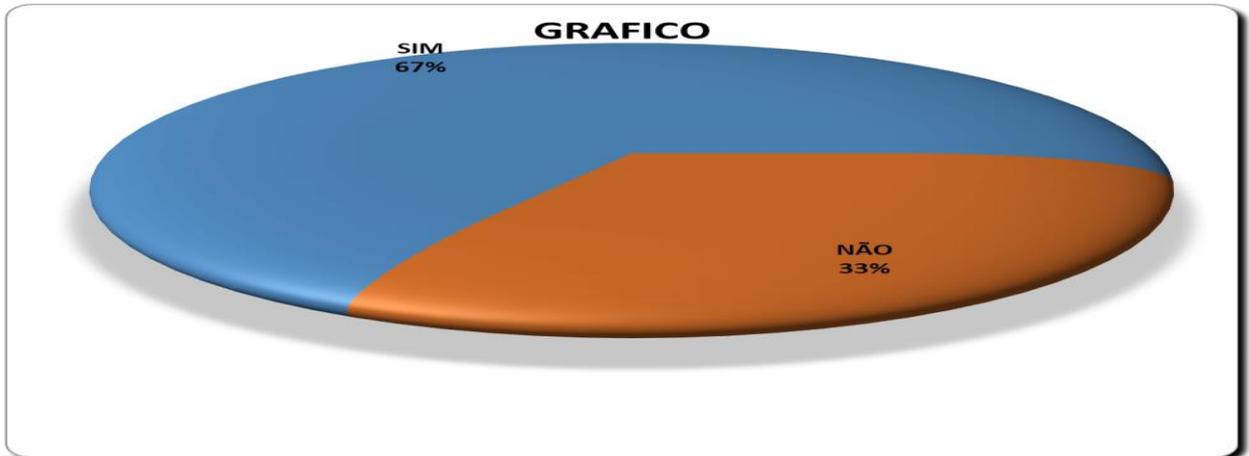


Fonte: O Autor

Nesta grupalidade, dez afirmaram ter sofrido com violências na escola (gráfico 18) relacionadas às impicâncias preconceituosas de colegas, tal como agressões de teor físico.

**Gráfico 18: Você já sofreu com violência na escola? Como?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – VOCÊ JÁ SOFREU COM VIOLÊNCIA NA ESCOLA? COMO?	Quantidade
SIM	10
NÃO	5



Fonte: O Autor

Permeados pelas reflexões provocativas durante o espaço conversacional, relacionadas à possibilidade de conseguirem resolver as inquietações/pendências/conflitos/insatisfações com violência, apenas uma criança considerou que sim. Ao levar para questão de análise pessoal aos entrevistados, caso ajam com violência, o que poderiam sugerir para promoverem uma melhora em si mesmo nesse aspecto (gráfico 19), treze arcaram com a conversa, exemplificando como uma aliada bem indicada para auxílio no autocontrole; uma retrucou em dizer que não quer mudar, enquanto outro considerou depender dos pais. Decerto, alegaram que persistem em resolver questões com violência porque precisam de ajuda para controlar os impulsos; embora uma, com convicção, contesta num: “- Porque gosto”.

**Gráfico 19: Caso aja com violência, o que sugere para promover uma melhora em você mesmo nesse aspecto?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – CASO AJA COM VIOLÊNCIA, O QUE SUGERE PARA PROMOVER UMA MELHORA EM VOCÊ MESMO NESSE ASPECTO?	Quantidade
CONVERSAR	13
NÃO QUER MUDAR	1
DEPENDE DOS MEUS PAIS	1



**Fonte: O Autor**

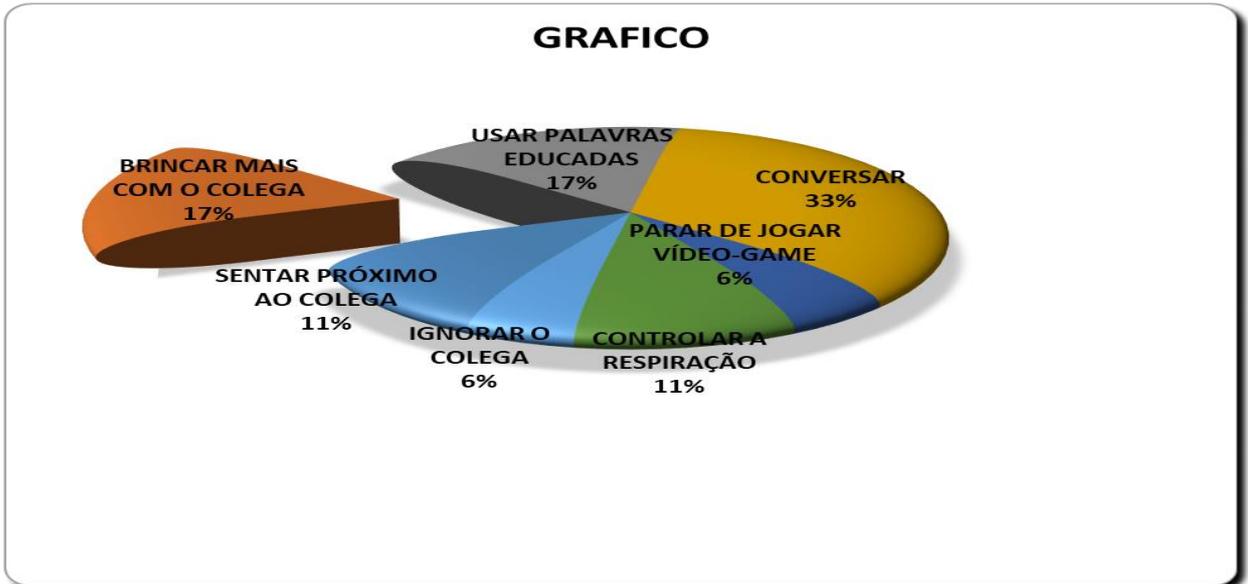
Mesmo nesse turbilhão de sentidos experimentados com os cotidianos, nenhum deles se prontificou em fazer algo por alguém se perceber que está passando por situações de violências; apesar de serem conscientes sobre a importância de mudar esse quadro alarmante. Sobre esse aspecto, assinalam de forma genérica que promover ações, como sentar mais próximo do colega com quem tem atritos; chamá-lo para brincar mais vezes, usar palavras educadas, conversar, parar de jogar vídeo-game com indicadores agressivos, ignorar o colega e controlar a respiração para ter paciência, podem acabar com o ciclo da violência (gráfico 20).

[...] estamos supondo que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é imanente à natureza humana. Mesmo se considerarmos determinados modos de a subjetividade se organizar em relação ao psíquico, esses modos estão relacionados aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época. Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macrorrelações, mas também circulam nas microrrelações entre os sujeitos. Ora, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação. (PRATA, 2005, p. 113)

**Gráfico 20: O que é possível fazer para acabar com o ciclo da violência?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – O QUE É POSSÍVEL FAZER PARA ACABAR COM O CICLO DA VIOLÊNCIA?	Quantidade
SENTAR PRÓXIMO AO COLEGA	2
BRINCAR MAIS COM O COLEGA	3

USAR PALAVRAS EDUCADAS	3
CONVERSAR	6
PARAR DE JOGAR VÍDEO-GAME	1
CONTROLAR A RESPIRAÇÃO	2
IGNORAR O COLEGA	1



Fonte: O Autor

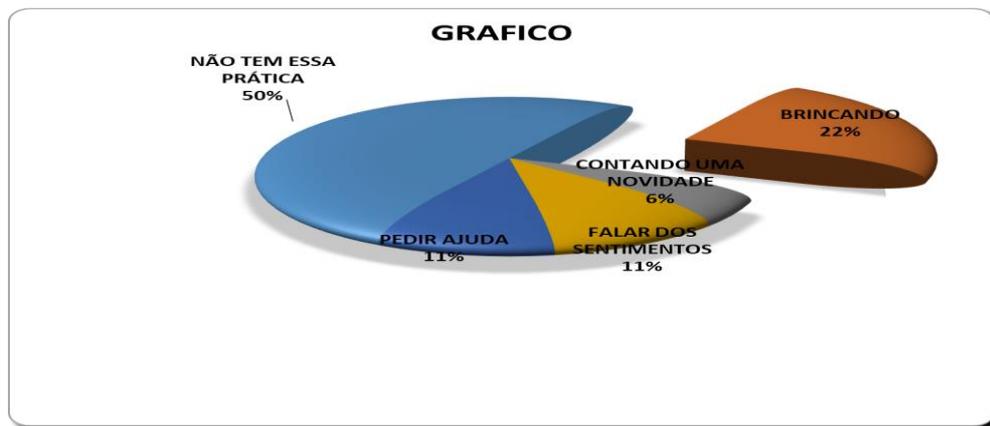
Pelas palavras de Foucault (1997), acerca da produção de subjetividade, é “no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade”. Numa linha tênue, fica o entendimento que o sujeito se produz nas relações e com essas, possivelmente (re) constituídas, indo de encontro com as possibilidades de lidar com as questões, pois são transformadas em atitudes no dia-a-dia.

Categoricamente, ao colocar a conversa em dia, o primeiro ponto abordado no bate-papo pelos alunos refletiu que todos apontam a conversa como meio de contribuir para o convívio escolar, mas nove identificam que não têm essa prática e lembram que podem explorá-la de várias maneiras através das brincadeiras, contando uma novidade para alguém, falando dos sentimentos que tem e pedindo ajuda (gráfico 21).

**Gráfico 21: A conversa pode contribuir para o convívio escolar? Como?**

PARA INÍCIO DE CONVERSA – A CONVERSA PODE CONTRIBUIR PARA O CONVÍVIO	Quantidade
---	------------

ESCOLAR? COMO?	
NÃO TEM ESSA PRÁTICA	9
BRINCANDO	4
CONTANDO UMA NOVIDADE	1
FALAR DOS SENTIMENTOS	2
PEDIR AJUDA	2



Fonte: O Autor

Além disso, (gráfico 22) doze estudantes marcaram os encontros com a orientadora educacional como circunstâncias de conversas na escola, quando há dinâmicas coletivas nos *espaçostempos* ou quando se envolvem em conflitos; com cinco sinalizando, também, as conversas com os educadores, mediante confusão. Outros dois ressaltaram os próprios colegas e, não obstante, uma criança retrucou em dizer que não tem conversa com ela e, sim, pessoas que chamam a sua atenção porque não gostam dela. E completa indagando que não faz nada de errado, os adultos é que são ruins; ela, em si, apenas se defende.

Como afirmam CARVALHO e FERRAÇO:

O valor das conversações e das narratividades está na vinculação que têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo. (2012, p. 6)

**Gráfico 22: Em quais circunstâncias há conversas na escola?**

<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA – EM QUAIS CIRCUNSTÂNCIAS HÁ CONVERSAS NA ESCOLA?</b>	<b>Quantidade</b>
DINÂMICAS e QUANDO SE ENVOLVEM EM CONFLITO	12
COLEGAS	2
NÃO HÁ CONVERSA	1



Fonte: O Autor

Diante das conversas assinaladas, até então, na perspectiva de concluir essa experiência, a conversa intencionalizada propiciou aos alunos falarem sobre o que pensam da escola como espaço de encantamento, de enriquecimento e de motivação. Mediante tal premissa, todos demonstraram gostar da escola na qual estudam, contrapondo por três que não gostam de estudar; mas quatro afirmaram que podem haver mais momentos de diversão nas aulas e que isso deve ajudar a desestressar alguns colegas. Conforme exposto por um aluno, até o cheiro da comida o agrada, e nem sente a escola como um lugar difícil de estar porque é livre para brincar, falar e sentir. Num outro breve relato, uma criança aponta que é somente na escola que brinca; outros três sugerem que os pais também passem a frequentá-la para aprenderem a cuidar melhor dos filhos, destacando em darem mais atenção: conversando e brincando.

Nesse exercício constante de manter a conversa pertencente ao âmbito acadêmico, quatro alunos consideram que a escola, para tornar-se um lugar melhor (gráfico 23), precisa ter mais diversão; dois selecionaram o carinho, outros dois falaram sobre a importância de não punir, enquanto os demais ressaltaram ter professores bons que ajudem, de verdade, os seus alunos.

**Gráfico 23: O que falta na escola para torná-la um lugar melhor?**

<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA – O QUE FALTA NA ESCOLA PARA TORNÁ-LA UM LUGAR MELHOR?</b>	<b>Quantidade</b>
DIVERSÃO	9
CARINHO	2
NÃO PUNIR	2
PROFESSORES PARA AJUDAREM	2



Fonte: O Autor

Por fim, doze reconhecem que as conversas efetivadas para resolverem os conflitos promoveram mudanças consideráveis que resultaram na diminuição dos atritos, apesar de três não terem conseguido identificar alteração alguma, com clareza. (gráfico 24).

Nesse sentido, torna-se necessária a aproximação das redes que envolvem os sujeitos das escolas através de suas *teoriaspráticas* produtoras de conversações e narrativas agenciadoras de currículos, buscando entender quais são os principais sentidos partilhados nessas redes tecidas com outros tantos cotidianos em que vivem esses sujeitos (FERRAÇO, 2011).

**Gráfico 24: Quais mudanças foram efetivadas e que deram certo?**

<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA – QUAIS MUDANÇAS FORAM EFETIVADAS E QUE DERAM CERTO?</b>	<b>Quantidade</b>
CONVERSAS	12
SEM ALTERAÇÃO	3



Fonte: O Autor

Garantir a escuta, valorizando a voz das crianças para expressarem as experiências que povoam suas andanças na escola – ou, até mesmo, onde os olhares parecem não alcançar, em sua inúmera grandeza – colabora para esses narradores se transformarem em protagonistas de novas práticas imbuídas no cotidiano da escola, dando outro sentido de convívio nas relações.

## 6 EDUCADORES E CONTEXTOS VIOLENTOS NA ESCOLA

- Educadora: - Ingrid, preciso da sua ajuda para conversar com o X. Está desaforado, sem limites. Acabou de me insultar em sala.
- Orientação Educacional: - O que ocorreu? Ultimamente tem agido assim, demonstrando irritabilidade.
- Educadora: - Durante a aula, após dar a explicação do que os alunos deveriam fazer, quando me dou conta, X estava com o material fechado. Me aproximei e solicitei que retomasse as tarefas. De repente, num ímpeto, reagiu com agressividade, me afrontando, dizendo: “– Vou terminar em casa. Que saco!”. Esboçando ruídos irônicos com gestos similares às sacudidas de ombros, caretas e xingamentos. Neste momento, fui firme e pedi para parar imediatamente porque não compactuaria com a falta de respeito. Nessa hora, levantou, deu um soco na mesa e, como se fosse uma disputa, disse num tom alto, com o olhar fixo para mim, que era direito dele em se colocar como quisesse.
- Orientação Educacional: - Você procurou deslocá-lo para conversar melhor a respeito do seu comportamento no sentido de compreender o porquê dessa reação?
- Educadora: - Não. Na verdade eu fiquei tão perplexa que mal raciocinei. Deixei a turma e vim para cá.
- Orientação Educacional: - Te entendo. Mas é necessário retomar ao fato. Penso que ir buscá-lo possibilitará alinhamento tranquilo entre vocês e oportunidade de interferir com cautela.
- Educadora: - Sim! Vou lá. Agora, a turma terá aula de música.
- Orientação Educacional: - Ótimo! Estarei à espera de vocês.

### Continuação.

- Educadora: - Podemos entrar?
- Orientadora Educacional: - Podem, sim. Por favor.
- Educadora: - Ingrid, de acordo com o que combinamos, trouxe o X. O avisei sobre a nossa conversa e manteve certa resistência em me acompanhar até aqui, preservando falas de insatisfação num diálogo interno. Só veio porque disse que você iria atrás dele dado que o assunto é delicado e importante.
- Orientadora Educacional: - Sente aqui X. Vamos conversar. Sua professora me contou a situação que envolve vocês. Gostaria de te ouvir.
- Aluno: - Ah! Ela só mira em mim. Não fiz nada demais. Só disse que ia terminar o dever em casa porque estava cansado.
- Educadora: - Mas você se dirigiu a ela neste tom suave?
- Aluno: - Eu estava tranquilo até ela começar a falar sem noção. Ela me marca. Outros colegas fazem isso também e nem se importa. O jeito como fala comigo me irrita. Eu fiquei nervoso e não percebi que estava desrespeitando ela.
- Educadora: - Mas essa atitude descontrolada, com ataques sérios, não foi só hoje. Em outra oportunidade, sabe Ingrid, havíamos conversado sobre a sua dificuldade em atender a hierarquia. Sempre o tratei com carinho, como faço com os outros, mas não (sou) levada a sério. Continua rindo, com ar debochado. A professora X teceu, recentemente, um comentário sobre a alteração de seu comportamento.
- Orientadora Educacional: - Não estou entendendo, então X. Tem algo acontecendo para agir assim? Eu também tenho notado você mais agitado. Pode me dizer. Estamos aqui para te ajudar, caso haja necessidade.
- Aluno: - (choro). Eu não sei bem, mas comecei a ficar assim por causa das discussões dos meus pais. Acho que vão se separar. Sempre fico mal quando penso nisso. Foge do meu controle. Em casa, meu irmão e eu temos brigado toda hora.
- Orientadora Educacional: - Você sabe X que falar sobre o que nos

afeta pode ajudar? Todos partilhamos dos mesmos sentimentos, mas cada um experimenta de um jeito. Alguns, ao sentirem raiva, por exemplo, gritam; outros preferem se afastar do que incomoda, enquanto que outros optam por praticar um esporte, por contar até dez. E por aí... Mas o fundamental de tudo isso é saber que, se o sentimento é seu, provavelmente deverá senti-lo em si mesmo, sem atacar ninguém. Entende? Perceba como pode canalizar aquilo que não te agrada.

- Aluno: - Eu sei, tia Ingrid. E estou muito envergonhado do que fiz. O menino de agora pouco não era eu. Desculpa, tia. Em nenhum momento eu quis te magoar ou te ofender (choro).

- Educadora: - Eu te entendo e pode contar comigo para auxiliá-lo no que for preciso, e preste mais atenção em você. Quanto ao que relatou sobre seus pais, deixe que eles resolvem. Se preocupe com aquilo que pode resolver. Quem sabe chama-los para uma conversa o ajudará a enfrentar melhor essa etapa?

- Aluno: - Tá. Vou tentar. Obrigado.

- Orientadora Educacional: - A nossa conversa foi bastante proveitosa. Leve-a contigo! E venha cá me dar um abraço. Pode ir e siga para a aula.

- Aluno: - Tchau, tia Ingrid. Pode deixar.

(Diálogo na escola com professora e aluno de 5º ano)

Num processo mudo e desafiante de observação e reflexão entre os educadores, enquanto eles respondiam, individualmente, as perguntas direcionadas pela entrevista – e em momentos distintos – fizemos uma travessia na ponte do “Como fazer a diferença pelos chãos da escola?”.

Ao pensar sobre a possibilidade de mediar com os educadores a temática acerca das violências, levei em consideração a relevância das palavras desses atores (não são os únicos) que constroem o cotidiano escolar, visto que as experiências vividas podem se transformar em opiniões pertinentes, adotando a elaboração de novas ações. Afinal, eles têm demonstrado preocupação ao se depararem com a fragilidade de alguns percursos experimentados com os alunos, em busca de possíveis rotas.

Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas. (FERRAÇO, 2007, p.78)

O nosso diálogo foi embalado por uma parceria fundante, na qual o propósito é comum e bem direcionado. Uma conversa esclarecedora. Livre de lero-lero.

Após ter elencado os participantes da pesquisa, que contribuiriam com a entrevista,

fui combinando, paulatinamente, de acordo com a disponibilidade de horário de cada atuante, o momento para efetivarmos essa prática.

Mediante a conversa panorâmica, descrevo, abaixo, os pareceres apontados por eles, de acordo com as perguntas compostas no instrumento disponibilizado. Trata-se de um registro espontâneo, sem papas na língua, porque corresponde à realidade espelhada nos arredores de uma instituição escolar, onde as crianças tornam-se os principais tradutores (inconscientes) dessa jornada acadêmica.

Antes dos educadores começarem a apontar os seus lances, busquei suavizar nosso encontro com uma aproximação voltada para um singelo “Há quanto tempo está na escola?”, seguidos de: “Trabalha em qual segmento?”; “Qual função desempenha na escola?”; “Como atua no cotidiano escolar?”; “Para você, o que é escola?”; “Como você vê a escola?” e “Qual é a marca da escola?”.

Dentre os dez educadores do EFI (Ensino Fundamental Anos Iniciais), entre oito professores as respostas sinalizaram que dois têm 11 anos de instituição, uma está há 9 anos, outra com 8 anos na empresa, enquanto que outra aponta 6 anos, duas com de 2 anos e uma com 1 ano. Já a assistente pedagógica tem 6 meses de atuação e o orientador com oito anos de convivência nesse emprego.

Em seguimento, acerca da atuação na escola, foi sinalizado por duas professoras que elas trabalham dialogando as disciplinas destinadas à série. Em outra colocação, foi pontuado por duas professoras que elas desempenham várias atribuições focadas no planejamento, na realização de intervenções para atender melhor o seu aluno e estudando. No que se refere aos dados de outra professora, esta disse que a responsabilidade, a competência e a alegria são fatores primordiais em seu agir, e que, por sinal, coincidiu com pareceres de outros dois profissionais, os quais consideraram, além da responsabilidade, o zelo junto ao trabalho em equipe. Num registro de outra profissional, esta colocou que está sempre disposta a ajudar. Em se tratando da auxiliar pedagógica, ela pontuou a lista de controle que permeia avaliar o ambiente para administrar o fluxo dos alunos pelos arredores da instituição, recebendo-os e orientando-os quando necessário, registrando ocorrências ao longo do dia, voltadas aos discentes, e atendendo demandas dos

docentes, do mesmo modo, com os responsáveis em conjunto, sempre que houver solicitação. O orientador ressaltou que acompanha o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no decorrer do ano, avaliando o rendimento acadêmico e, igualmente, a condição de como cada um deles aprendem.

As redes cotidianas estão encharcadas de ajudas e pactos. Estão atravessadas por diversos processos instituintes. Então, são nesses processos coletivos que devemos prestar atenção no sentido de participar, ajudar e intervir. São nas práticas instituintes realizadas pelos seus coletivos que as escolas revelam suas energias e utopias políticas (FERRAÇO, 2007, p. 91)

Numa das oportunidades que a vida, na escola, pode proporcionar, indaguei, enfaticamente: “- O que é escola?”. E como uma brisa, bem suave e serena, ouvi de um dos participantes que a escola representa um local de humanização, socialização e aprendizagem para a vida, o que foi reiterado por mais quatro participantes. Para outra profissional, a escola é dinâmica, ativa e desafiadora, onde revemos nossos conceitos. Em abordagem seguinte, a escola também foi registrada como um ambiente para desenvolver a construção de conhecimentos e habilidades coletivas; similar à opinião de outro membro, o qual define como um local de aprendizado, de harmonia, de trabalho em grupo, de perseverança e amor; que, por ventura, foi acrescido por outro entrevistado, que a escola também é espaço de formação de opinião.

Outro profissional, com aspectos poéticos, referenciou-se a um lugar de aprendizagem e aprendizado, de trazer para perto e também de deixar ir. Acrescentou que a escola é um lugar de vida, de morte, de choro e de alegria. Que também é lugar de crescer, de desabrochar, de descartar e de acatar. Afirmou que o espaço ainda é lugar de descobertas (grandes e pequenas), lugar de realidade e, também, de fantasias. Um lugar de gente (gigante e miúda). Um lugar no mundo. O mundo, num só lugar.

Ao pensar sobre como esses personagens da pesquisa veem a escola, quatro ressaltaram que é um local de aprendizagem para experiências de vida e, também, como apontaram outros quatro profissionais, um espaço de troca entre aluno, profissional e família, onde um deles frisou a união como laço de amor e muito

cuidado. Outra entrevistada completou, ao dizer, que a escola atual está em busca de acompanhar as mudanças da atualidade; embora uma entrevistada, incisivamente, coloca como alerta que a escola, de modo geral, está falida, desprovida de seu real significado para a sociedade.

Deve-se considerar, sempre, que a dinâmica escolar envolve inúmeros atores: direção, professores, estudantes, funcionários, família e sociedade em geral. O reconhecimento da complexidade das relações possibilita mapear os processos sociais e auxilia a entender que as práticas, inclusive a violência, estão presentes entre todos esses atores.

É importante atentar ao fato de que tal dinâmica social, resultante da convivência obrigatória determinada pelo cotidiano, pode e deve ser gerida. [...] (ABRAMOVAY; 2012, p 71-72).

Por fim, para o que se enquadra numa conversa repleta de significados, que antecipa as questões com diretrizes apontadas para as violências, divulgo que a marca da escola aparece em cinco depoimentos dados como exemplos de elementos com critérios de amor, educação e humanização; sendo que para um entrevistado, a reinvenção se destaca, enquanto para outros quatro, o auge está na acolhida em respeito às diferenças.

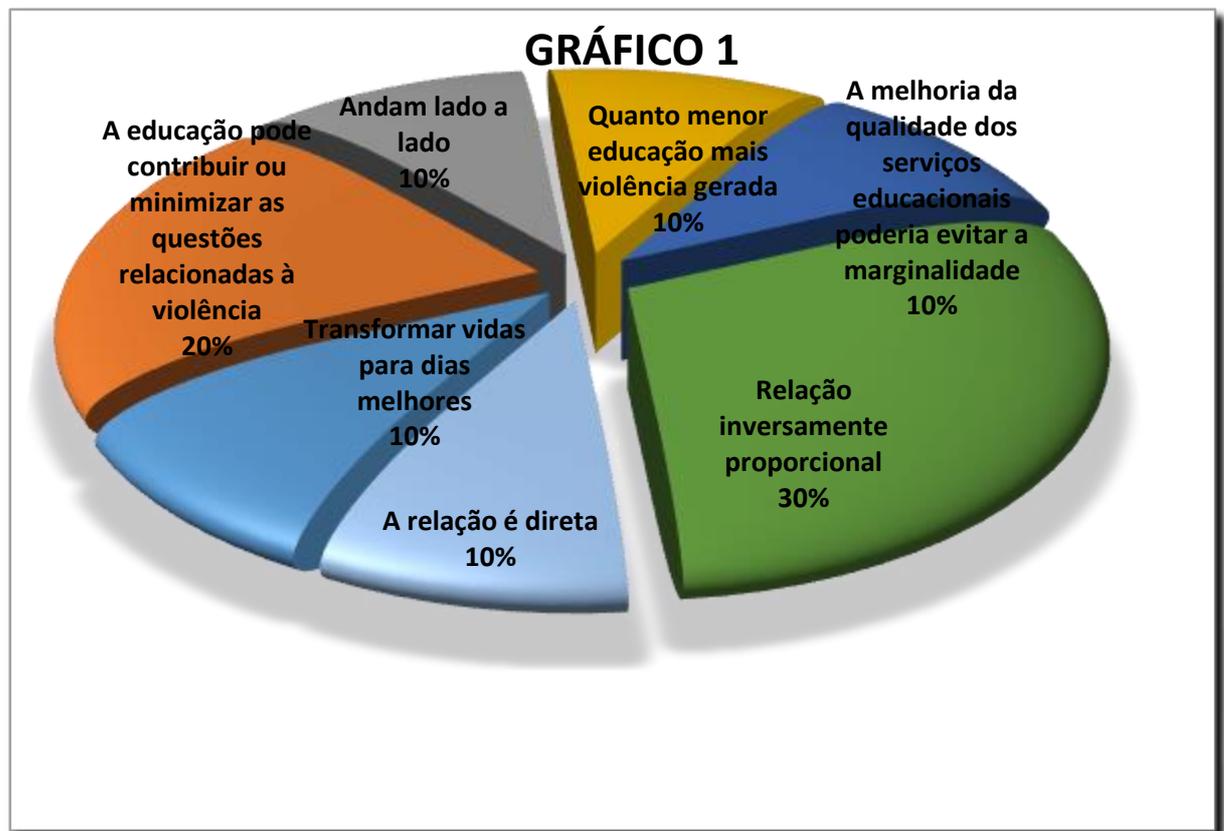
Na continuidade do bate-papo, envolvidos pela conversa pretenciosa, os educadores deram suas considerações sobre a relação que fazem de educação e violência (gráfico 25). Como respostas, um disse que está em transformar vidas para dias melhores; outro, que a educação pode contribuir ou minimizar as questões relacionadas à violência; um terceiro coloca que ambas andam lado a lado e que a violência é muito presente dentro das escolas. Também foi lembrado por um membro que a educação é tudo na vida do ser humano, e outro apontou que quanto menor é a presença da educação maior é a violência gerada. Em outra resposta, colocou-se que a melhoria da qualidade dos serviços educacionais poderia evitar a marginalidade, que promove a violência. Em outro relato, foi dito que existe uma total relação entre ambas, porém, inversamente proporcional, ou seja, onde há uma não há a outra; e, por fim, dois entrevistados responderam que a educação e a violência possuem, sim, uma relação inversa, porém influenciadas por uma sociedade que permeia o âmbito escolar, refletindo as relações estabelecidas dentro da escola – embora um deles aponte que a relação é direta, porque a educação se dá ao direcionar o indivíduo para condutas éticas e socialmente aceitáveis.

Em tom de urgência, PINO contribui:

[...] se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo”. Eis o paradoxo. Mas tudo depende de como entendemos a educação. (PINO; 2007, p.772)

**Gráfico 25: Que relação faz de educação e violência?**

QUE RELAÇÃO FAZ DE EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA?	QUANTIDADE
Transformar vidas para dias melhores	1
A educação pode contribuir ou minimizar as questões relacionadas à violência	2
Andam lado a lado	1
Quanto menor educação mais violência gerada	1
A melhoria da qualidade dos serviços educacionais poderia evitar a marginalidade	1
Relação inversamente proporcional	3
A relação é direta	1



Fonte: O Autor

Em seguida, os profissionais expressaram qual visão/experiência eles têm das violências no local de trabalho (gráfico 26). Um alegou não ver, apesar de perceber; outros três manifestaram, principalmente, a (violência) verbal, enquanto um, a (violência) psicológica. Em outra confissão, o entrevistado fala das violências advindas do ambiente familiar, cujas marcas são observadas na escola, seja por meio do que é revelado pelo corpo seja por meio do que nos revela o comportamento e as emoções das crianças e de seus familiares; enquanto que outra enfatiza nunca ter presenciado. Dois outros indicam a comunicação entre docente e discente com ruídos, reforçando a impossibilidade do professor de poder tomar qualquer atitude mais “enérgica” quando acontecem situações desrespeitosas. E em mais duas perspectivas, tanto a violência física quanto a verbal foram ressaltadas.

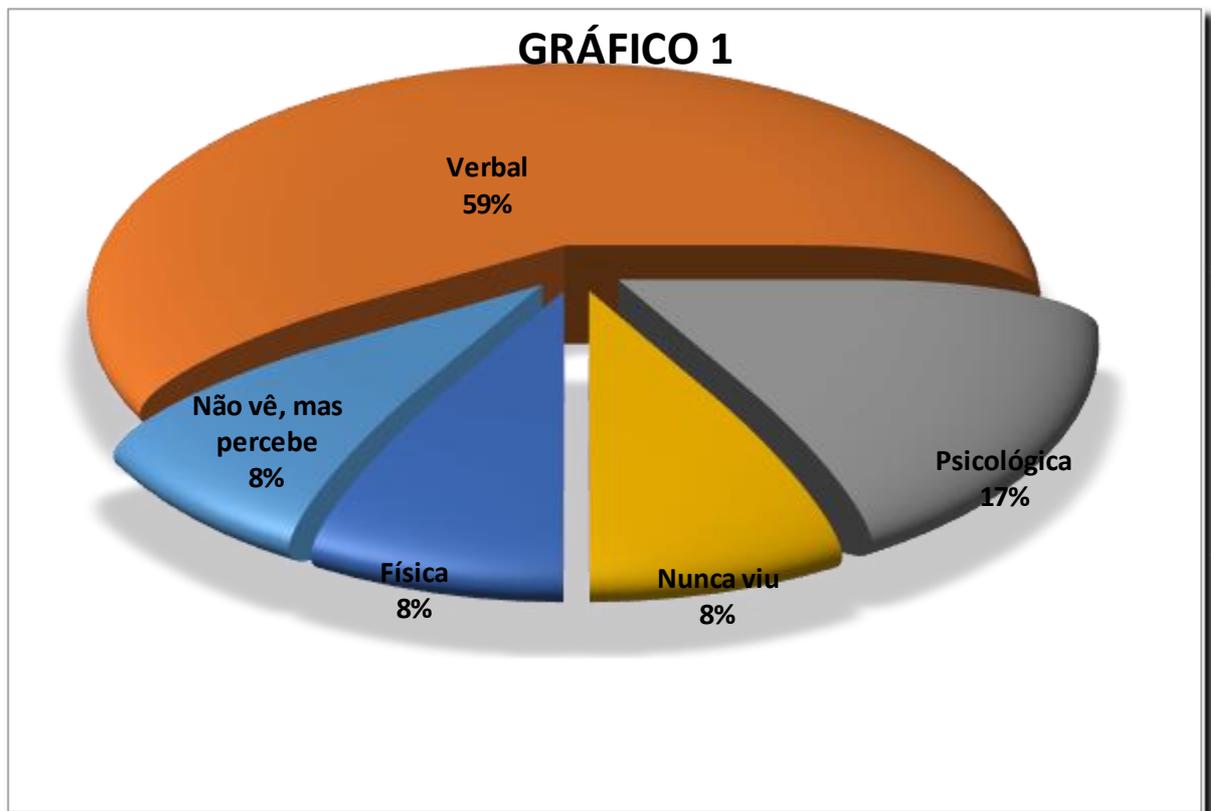
Em destaque, FOUCAULT (1982, p. 254):

[...] Doravante, a prática de si integra-se, mistura-se, entrelaça-se com toda uma rede de relações sociais diversas, onde existe ainda a mestria no sentido estrito, mas onde igualmente se encontram muitas outras formas relacionais possíveis. Portanto, em primeiro lugar, a desvinculação em relação à pedagogia. A segunda desvinculação se faz em relação à

atividade política. Lembremos que, no Alcibíades, tratava-se de estar atento a si para poder ocupar-se, como convém, com os outros e com a cidade. Agora, é preciso ocupar-se consigo para si mesmo, de maneira que a relação com os outros seja deduzida, implicada na relação que se estabelece de si para consigo.

**Gráfico 26: Que visão/experiência tem das violências no local de trabalho?**

QUE VISÃO/EXPERIÊNCIA TEM DAS VIOLÊNCIAS NO LOCAL DE TRABALHO?	QUANTIDADE
Não vê, mas percebe	1
Verbal	7
Psicológica	2
Nunca viu	1
Física	1



Fonte: O Autor

Como meio de articular as informações, a questão seguinte (gráfico 27) dá destaque às quais percepções os participantes têm sobre o tema violências em relação à convivência dos alunos no âmbito escolar, o que resultou em três entrevistados

citarem a irritabilidade entre os pares. Há, também, segundo um profissional, àquelas violências geradas por meio da exclusão entre os colegas, que apontou outros elementos, como o descaso de alguns profissionais, a minimização da importância do afeto e a maximização da importância do currículo, que geram competição e desvalorização do ser, levando a níveis altos de baixa autoestima e, conseqüentemente, ao fracasso escolar. Uma professora disse que seus alunos têm bom relacionamento e não convivem com a violência “propriamente dita”; enquanto outra apontou o contrário, colocando que a tendência é só ser enxergada a violência física, pois as outras são ignoradas. Outros três entrevistados identificaram a transferência da responsabilidade familiar para a escola, e um falou da dificuldade de diálogo.

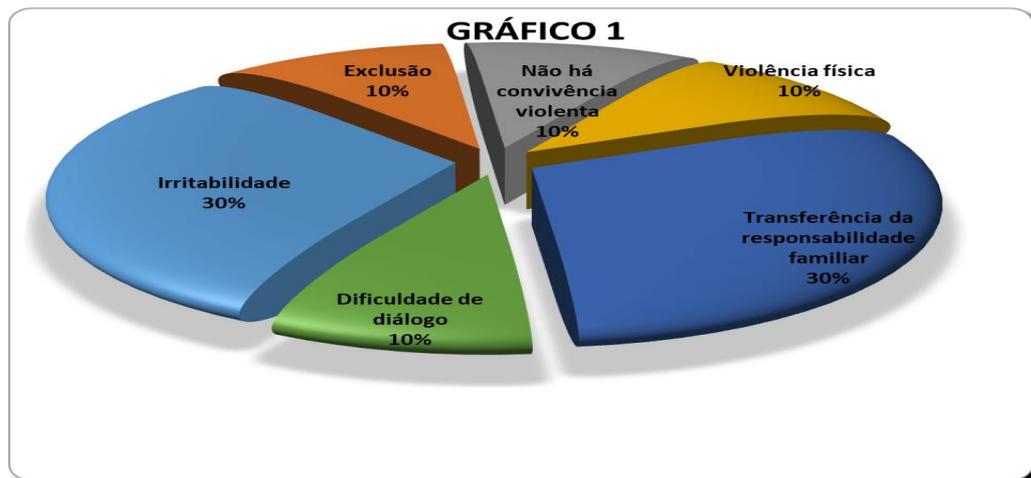
Num breve posicionamento, LARROSA esclarece:

Vamos agora ao sujeito da experiência, a esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não é o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua na qual a experiência é "lo que nos pasa", o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece", "nos passa", "nos succede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos. (LARROSA; 2004, p. 160-161)

**Gráfico 27: Quais as percepções têm sobre o tema violências em relação a convivência dos alunos no âmbito escolar?**

QUAIS AS PERCEPÇÕES TÊM SOBRE O TEMA VIOLÊNCIAS EM RELAÇÃO A CONVIVÊNCIA DOS ALUNOS NO ÂMBITO ESCOLAR?	QUANTIDADE
Irritabilidade	3
Exclusão	1
Não há convivência violenta	1

Violência física	1
Transferência da responsabilidade familiar	3
Dificuldade de diálogo	1



Fonte: O Autor

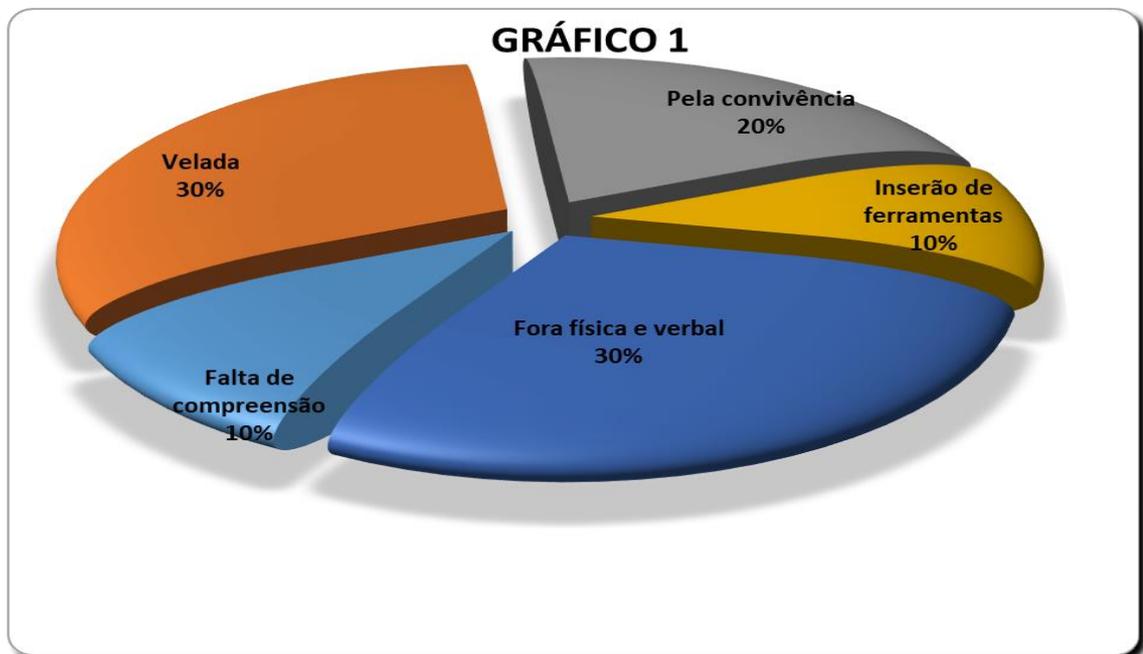
Ao pensarem sobre como a violência perpassa pelos *espaçostempos* no cotidiano escolar (gráfico 28), obtivemos, nos resultados, opiniões que vão desde a entonação das falas às ações agressivas, fruto dos momentos de brincadeiras. Um entrevistado correspondeu à falta de compreensão; enquanto para três, a violência aparece como alternativa velada (disfarçada), e, portanto, faz-se necessário estarem atentos. Ficou esclarecido, por dois atores, que as violências atravessam pela convivência construída no local, independentemente da situação pretendida, e de maneiras variadas; enquanto outro, em breve apontamento, mostrou a inserção de ferramentas para resolver a demanda em curto prazo. O restante dos entrevistados elencou atitudes correspondentes à força física e verbal.

SOUSA, de maneira direta, ressalva que:

[...] Apreendemos na estrutura da palavra violência a ideia de força e potência naturalizada, cujo uso contra alguém ou alguma coisa se qualifica como prática violenta. Tal força, entretanto, só se torna violência quando ultrapassa as regras socialmente institucionalizadas, ou seja, quando perturba a ordem. (2015, p. 34)

**Gráfico 28: Como a violência perpassa pelos *espaçostempos* no cotidiano escolar?**

COMO A VIOLÊNCIA PERPASSA PELOS ESPAÇOSTEMPOS NO COTIDIANO ESCOLAR?	QUANTIDADE
Falta de compreensão	1
Velada	3
Pela convivência	2
Inserção de ferramentas	1
Força física e verbal	3

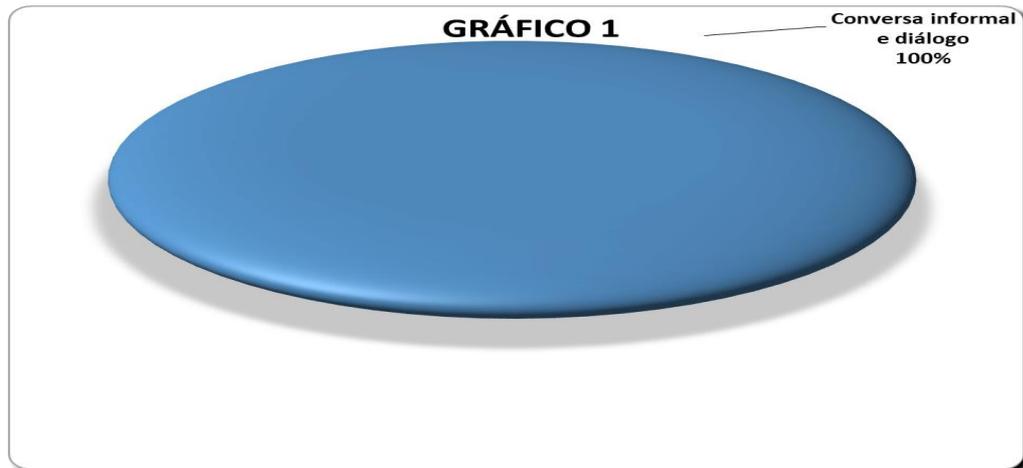


Fonte: O Autor

No intento de refletir sobre em quais perspectivas a temática violência é discutida/refletida/sugerida (gráfico 29), as colocações pronunciaram, com unanimidade, que é por meio da conversa informal e do diálogo, com utilização de ferramentas (vídeos, dinâmicas de relacionamento, filmes, músicas e etc), diante de fatos concretos, para estimular cada vez mais a empatia, a aceitação das diferenças e o autocontrole que se revelam entre os indivíduos. Nesse caso, é perceptível que não há abordagem preventiva sobre a questão sinalizada.

**Gráfico 29: Em quais perspectivas o tema violência é discutido/refletido/sugerido?**

EM QUAIS PERSPECTIVAS O TEMA VIOLÊNCIA É DISCUTIDO/REFLETIDO/SUGERIDO?	QUANTIDADE
Conversa informal e diálogo	10



Fonte: O Autor

No que tange às tomadas de decisões que são postas quando a violência surge na escola (gráfico 30), as mediações mostram-se diversificadas e vão de acordo com a gravidade, validando a intenção de melhorar o ocorrido. Para compartilhamento e discussões, as rodas de conversas foram apontadas por oito profissionais, com encaminhamentos específicos ao setor responsável conforme a intensidade dos fatos surgidos; enquanto o restante disse que explora a indagação por meio de histórias, notícias, relatos e oficinas interativas.

[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. (FERRAÇO, 2007, p. 92)

**Gráfico 30: Quais as tomadas de decisões são postas quando a violência surge na escola?**

QUAIS AS TOMADAS DE DECISÕES SÃO POSTAS QUANDO A VIOLÊNCIA SURGE NA	QUANTIDADE
---	------------

ESCOLA?	
Rodas de conversas	8
Histórias, notícias, relatos e oficinas interativas.	2



Fonte: O Autor

Quando o item interroga sobre que de forma as atitudes agressivas podem desencadear violências e, se nesse contexto, percebe se há influência das redes cotidianas (gráfico 31), as explicações singulares assumiram positivamente as indagações. Com detalhes, quatro profissionais acrescentaram o *feedback* à família, bem como um professor alertou ser como influentes significativos nesse quesito. Uma entrevistada ponderou a existência de subjetividade em ambos os lados, enquanto outra considerou o professor como facilitador das relações entre família e escola. Pela percepção de três integrantes desta pesquisa, a mídia eletrônica e social difundem mais rapidamente os maus exemplos.

Para aproveitar o ensejo, PIONTKOVSKY nos explica:

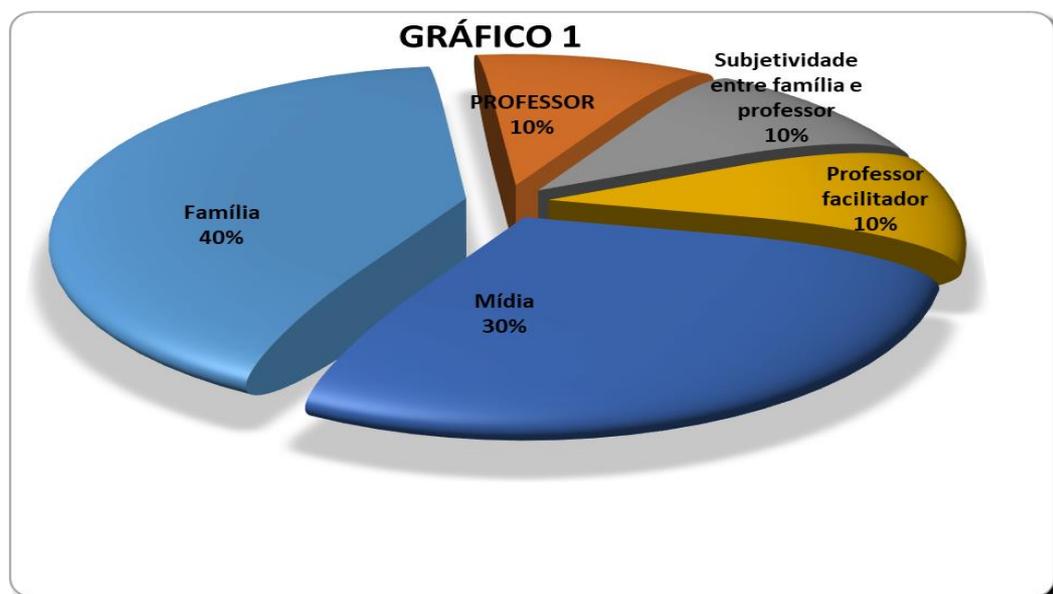
Vale dizer também que a produção dos processos de subjetivação tem como base esses agenciamentos coletivos de enunciação que, como também explicaram Guattari e Rolnik (2000), não estão associados a uma entidade individualizada ou a uma entidade social previamente determinada. Nesse sentido, esses agenciamentos vão conectando as mais diferentes instâncias – como sistemas econômicos, tecnológicos, sociais e, ainda, sistemas de percepção, valor, sensibilidades, ideias, etc. – para produzir os modos de vida, modos que podem potencializar ou despotencializar as

subjetividades produzidas.

E, desse modo, é possível compreender que os modos de existência não são formados por uma somatória de subjetividades individuais, mas, ao contrário: são as subjetividades individuais que resultam de um entrecruzamento de diversas determinações coletivas, das mais diferentes espécies, de âmbito social, político, religioso, midiático, dentre outros. (PIONTKOVSKY; 2013, p. 108)

**Gráfico 31: As atitudes agressivas podem desencadear violências? Nesse contexto, percebe-se se há influência das redes cotidianas?**

AS ATITUDES AGRESSIVAS PODEM DESENCADear VIOLÊNCIAS? NESSE CONTEXTO, PERCEBE-SE SE HÁ INFLUÊNCIA DAS REDES COTIDIANAS?	QUANTIDADE
Família	4
Professor	1
Subjetividade entre família e professor	1
Professor facilitador	1
Mídia	3



Fonte: O Autor

Num raciocínio mais invasivo, de como o entrevistado se vê, do mesmo jeito como vê a turma pela (s) qual (quais) é responsável nessa ação pedagógica (1ª tabela /

gráfico 32), seis educadores disseram serem mediadores capazes para resolver as demandas; uma disse que se sente sozinha e, por vezes, impotente e estressada; outra alegou desconhecer, por não receber retorno da equipe; enquanto uma lembrou que sua intervenção é limitada. Dentro desses retornos, uma professora disse: “Eu me vejo descontruindo esses pensamentos na tentativa de reestabelecer a todo instante com os alunos e esperando uma nova atitude deles”.

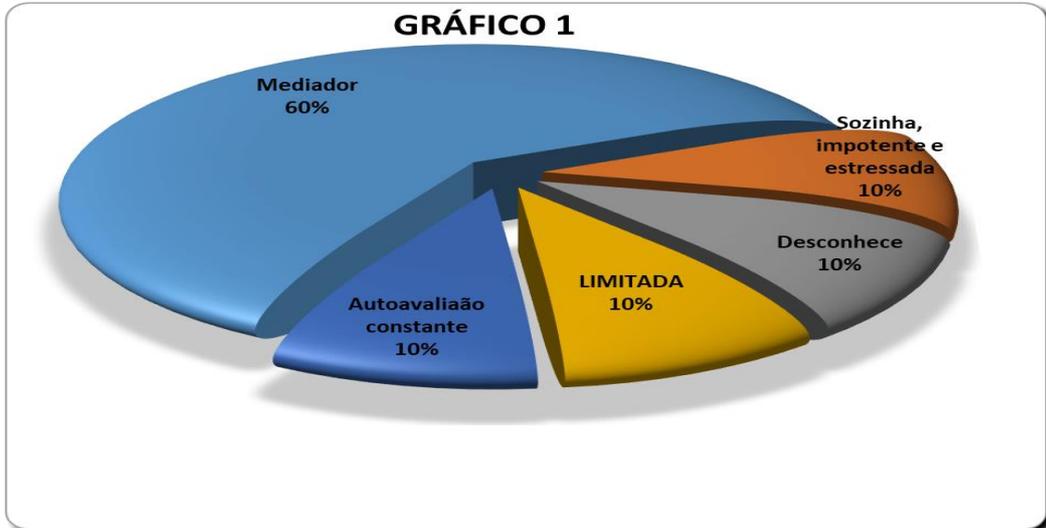
A profissional ainda sublinhou que, por ter muitas turmas, sabe que os perfis são heterogêneos, em resposta ao referencial da sua turma (2ª tabela / gráfico 33). Enquanto outras duas entrevistadas responderam que as violências inseridas entre os alunos são pontuais e típicas da idade, especialmente no que diz respeito ao juízo de valor.

Em mais uma contribuição, PIONTKOVSKY aponta:

Reinvenções, situações, performances, deslocamentos, operações,... práticas! Movimentos da vida cotidiana encharcados de singularidadescoletividades e de redes de relações vividas entre os sujeitos em múltiplos espaçostempos... Processos que só podem ser experimentados diante do risco de fazer com, de estar nas escolas, transitando por entre as redes [...]. (PIONTKOVSKY; 2013, p. 163)

**Gráfico 32: Como você se vê nessa ação pedagógica?**

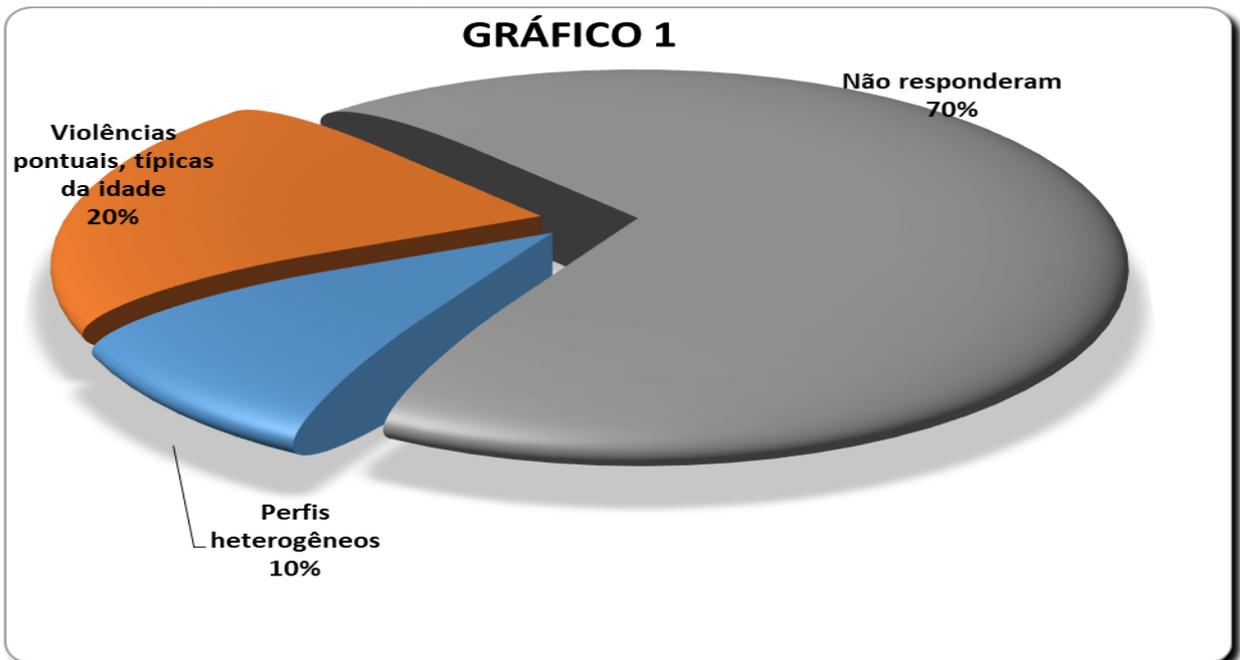
COMO VOCÊ SE VÊ NESSA AÇÃO PEDAGÓGICA?	QUANTIDADE
Mediador	6
Sozinha, impotente e estressada	1
Desconhece	1
Limitada	1
Autoavaliação constante	1



Fonte: O Autor

Gráfico 33: Como vê a sua turma?

COMO VÊ A SUA TURMA?	QUANTIDADE
Perfis heterogêneos	1
Violências pontuais, típicas da idade	2
Não responderam	7

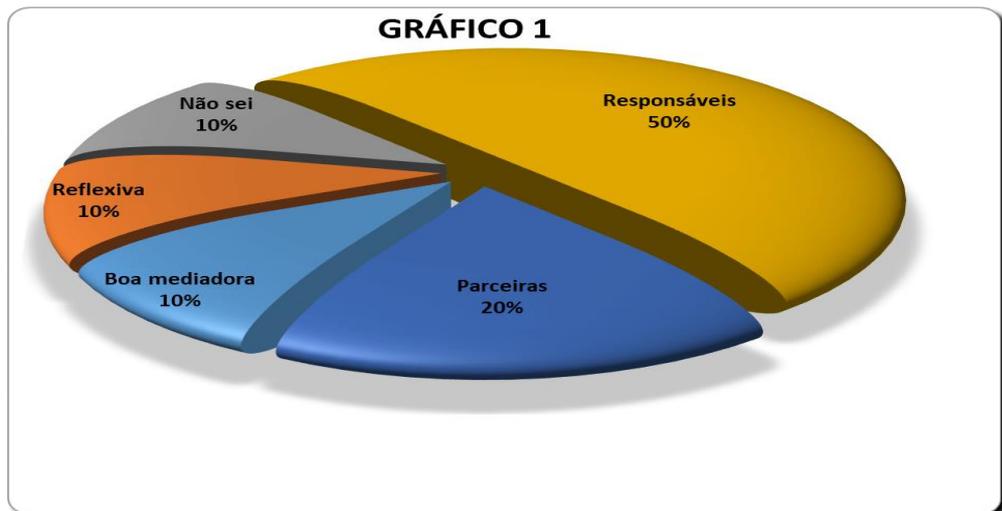


Fonte: O Autor

Em continuidade, os participantes foram estimulados a pensar sobre como a equipe os vê durante suas intervenções (gráfico 34). Por uma das profissionais, foi comunicado como boa mediadora; outra se apontou como reflexiva sobre as ações; enquanto, sem embargo, uma não soube responder. Entre os demais, cinco evidenciaram como responsáveis por mediar e intervir nas relações, em busca de apaziguar os fatos; e duas se destacaram como parceiras.

**Gráfico 34: Durante sua intervenção, o que pensa sobre como a equipe te vê?**

DURANTE SUA INTERVENÇÃO, O QUE PENSA SOBRE COMO A EQUIPE TE VÊ?	QUANTIDADE
Boa mediadora	1
Reflexiva	1
Não sei	1
Responsáveis	5
Parceiras	2



Fonte: O Autor

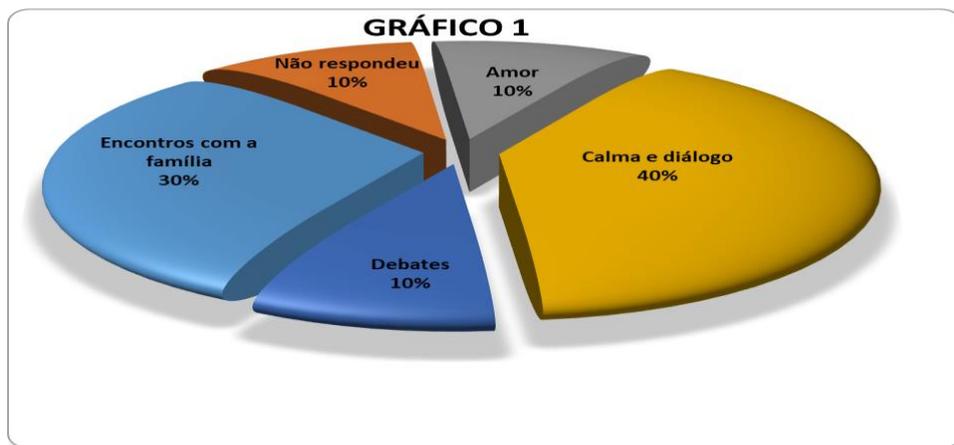
No decorrer das interferências, mediante ocasiões de conflitos, três educadores disseram que promovem momentos de convivência com as famílias, reuniões e palestras; uma não respondeu; outra destacou o amor; três elencaram a calma dos ânimos por meio do diálogo, para identificar e meditar acerca da raiz do

problema; enquanto um apenas identificou os debates diários sobre o cotidiano das aulas. (gráfico 35).

O mal-estar na confrontação dos alunos e professores fala do modo pelo qual os próprios agentes institucionais são atravessados pela configuração social, mas também coloca em jogo as transformações sociais que esses agentes possibilitam. (PRATA, 2005, p. 114)

**Gráfico 35: O que promove nessas ocasiões?**

O QUE PROMOVE NESSAS OCASIÕES?	QUANTIDADE
Encontros com a família	3
Não respondeu	1
Amor	1
Calma e diálogo	4
Debates	1



Fonte: O Autor

Infelizmente, cada vez mais a realidade violenta adentra no mundo infanto-juvenil e nos espaços onde eles convivem. Conhecer essa realidade é fundamental para agirmos preventivamente e continuar a propiciar um ambiente harmonioso e de relações sadias. Diante desta importância, os profissionais envolvidos nesta pesquisa escreveram quais ações indicam para unificar família e escola, como contribuição de maiores avanços no aspecto assinalado, referente à diminuição dos

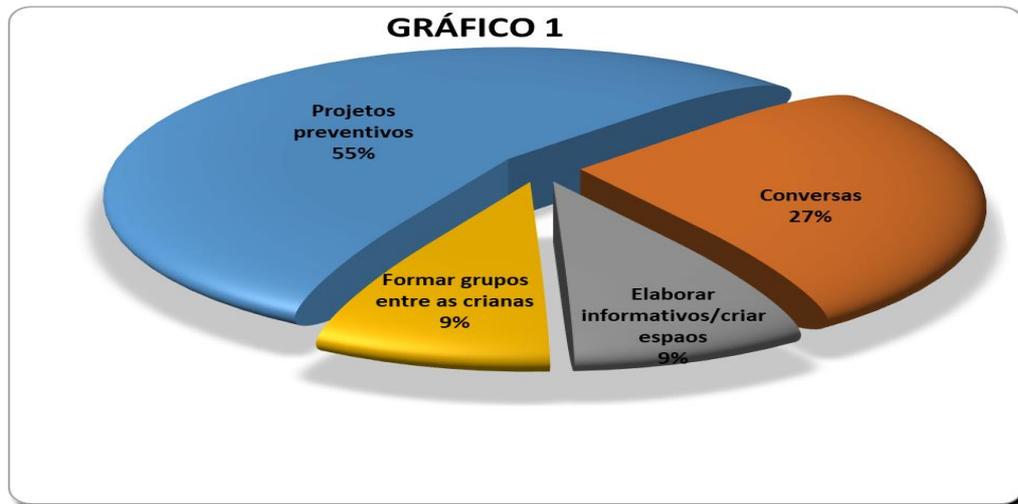
índices de violências (gráfico 36). Para tanto, seis nomearam a confecção de projetos-ponte preventivos para promover a interação e o alinhamento com as famílias, especialmente sobre o bullying; três deles falaram de conversas em busca de encaminhamentos pontuais; e outro validou a elaboração de informativos e a criação de espaços a serem explorados como sinal de alerta, estendendo a acessibilidade a toda comunidade escolar. Um profissional apresentou a proposta de formar grupos entre as crianças para identificarem os sinais de violências na instituição, por meio da observação contínua à margem das situações experimentadas.

Na tentativa de agregar, SOUSA fornece esta reflexão:

[...] é importante lembrarmos que a função da escola não se limita a constituir saberes conteudistas. Participar da formação sociocultural dos seus agentes, criar espaços para diálogos a fim de constituir novos modelos de ensino e aprendizagem e se reinventar no cotidiano parecem desafios constante neste universo multicultural, cheio de ideias diversificadas e disputas. Em razão, contudo, das relações conflituosas e dos atos de violência comuns nos espaços da escola, que podem interferir nas suas atividades, ela pode criar dispositivos capazes de estabelecer equilíbrio no ambiente escolar, estabelecidos coletivamente e negociados com a comunidade escolar, mas que nem sempre funcionam de imediato. Com efeito, o campo nos revela práticas de sociabilidades amistosas e conflituosas sob o qual as diversas linguagens e sentimentos se expressam, nos dando pistas das necessidades, contestações e desejos ocultos nos atos dos agentes escolares que podem ser identificadas por intermédio de suas falas. (SOUSA; 2015, p. 42)

**Gráfico 36: Quais as ações você indica para unificar família e escola como contribuição de maiores avanços nesses aspectos (diminuição do índice de violência)?**

QUAIS AS AÇÕES VOCÊ INDICA PARA UNIFICAR FAMÍLIA E ESCOLA COMO CONTRIBUIÇÃO DE MAIORES AVANÇOS NESSES ASPECTOS (DIMINUIÇÃO DO ÍNDICE DE VIOLÊNCIA)?	QUANTIDADE
Projetos preventivos	6
Conversas	3
Elaborar informativos/Criar espaços	1
Formar grupos entre as crianças	1



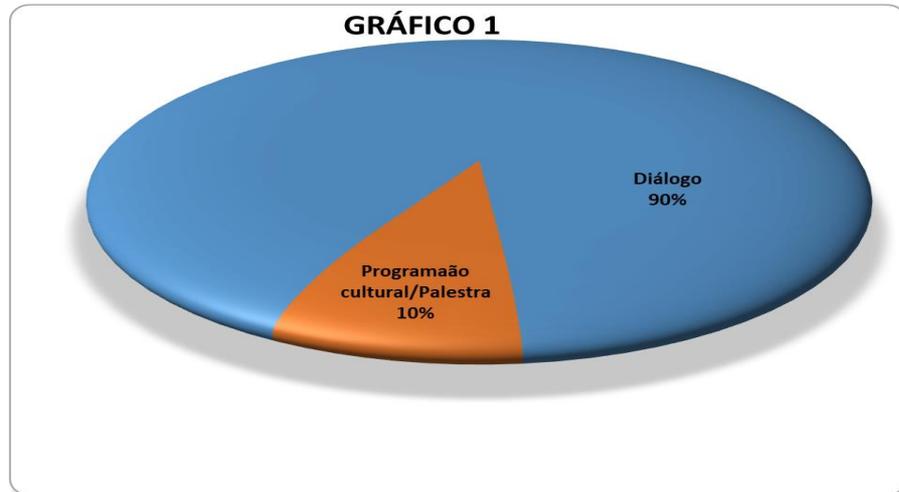
Fonte: O Autor

Como suporte às redações acima, vale frisar, pelos colaboradores da pesquisa, o que já é feito de maneira funcional (gráfico 37). Nove deles falaram do diálogo com as famílias e com os discentes, por intermédio de reuniões e atendimentos; enquanto um se lembrou das programações culturais e das palestras.

[...] podemos dizer que, se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, pelos impasses enfrentados em sala de aula, ela também participa da transformação desses valores, pois é um lugar fundamental na produção de sujeitos, sejam professores ou alunos. (PRATA, 2005, p. 114)

**Gráfico 37: O que já é feito de maneira funcional?**

O QUE JÁ É FEITO DE MANEIRA FUNCIONAL?	QUANTIDADE
Diálogo	9
Programação cultural/Palestra	1



Fonte: O Autor

Ao divulgarem se percebem se o cotidiano do aluno fora da escola pode afetar seu cotidiano escolar (1ª tabela / gráfico 38), todos reagiram a favor. Sobre quais aspectos e por parte de quem, dos dez entrevistados, seis apontaram como exemplo a conduta dos adultos, que pode influenciar – com quatro se reportando à família. Os outros quatro responderam ter a base do trabalho escolar como contribuinte para reflexão da ação, embora uma das profissionais tenha dito que as dificuldades vivenciadas no cotidiano transformam-se em turbulências mentais que desajustam o comportamento dos estudantes, os quais não dão conta de compreender e de lidar com equilíbrio nessas condições. Importante apontar, ainda, que a passividade, por parte de todos, aflorou nessas devolutivas, de forma genérica, com quatro deles evidenciando a aplicabilidade coerente do trabalho acadêmico desenvolvido para determinar os conflitos pautados no compromisso de atender a prática cidadã.

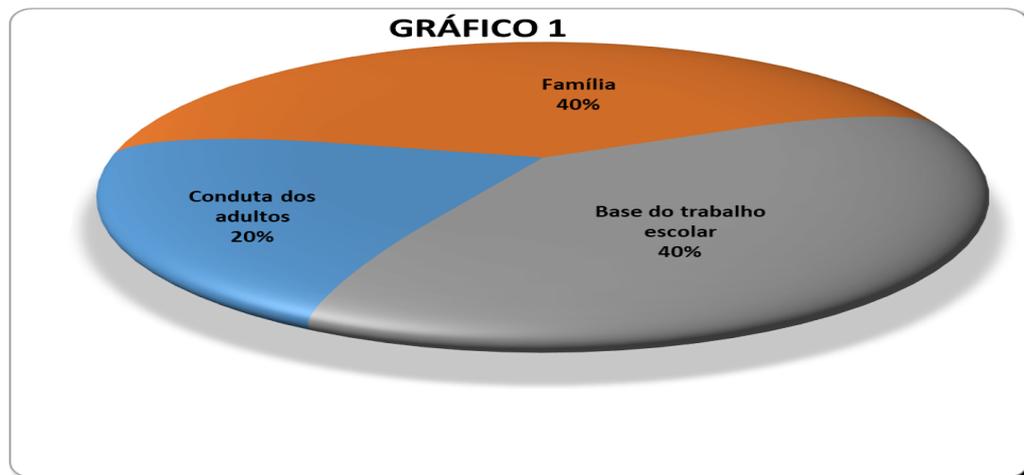
Para as resoluções dos conflitos, três profissionais acrescentaram a participação do professor, que age como fonte segura para decretar o desafio; onde outro apoiou o auxílio da orientação educacional, devido à unificação de táticas pertinentes (2ª tabela / gráfico 39). Vale como registro apontar que os resultados não totalizaram a quantidade máxima pelo fato de nem todos responderem apropriadamente.

O sujeito da experiência é um sujeito exposto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a oposição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de expor-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se

põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p. 161)

**Gráfico 38: Você percebe se o cotidiano do aluno fora da escola pode afetar seu cotidiano escolar? Sobre quais aspectos-especificamente de quem?**

VOCÊ PERCEBE SE O COTIDIANO DO ALUNO FORA DA ESCOLA PODE AFETAR SEU COTIDIANO ESCOLAR? SOBRE QUAIS ASPECTOS-ESPECIFICAMENTE DE QUEM?	QUANTIDADE
Conduta dos adultos	2
Família	4
Base do trabalho escolar	4



Fonte: O Autor

**Gráfico 39: Como o trabalho é desenvolvido para resolver os conflitos?**

COMO O TRABALHO É DESENVOLVIDO PARA RESOLVER OS CONFLITOS?	QUANTIDADE
Professor	3
Orientador Educacional	1
Não responderam	6



Fonte: O Autor

Em se tratando de qual impacto a relação do educador pode favorecer o cotidiano na escola nas relações apaziguadoras (gráfico 40), três profissionais responderam pela aproximação do educador junto ao aluno, qualificando o papel significativo e potente que tem pelos artifícios da afetividade, a partir do que foi gerado; com uma fala dispendo sobre o instrumento de pesquisa: “- Num famoso trabalho de formiguinha é possível adquirir resultados avassaladores!”. A fusão entre família e escola para providenciar transformações foi resposta de outros dois entrevistados; enquanto o trabalho em equipe como confirmação da harmonia no local de trabalho foi apontado por um. Entretanto, quatro deixaram sem resposta.

Em cima dessas questões, podemos considerar, pelas escritas de CARVALHO e FERRAÇO, que:

Esta busca de estabelecer uma proximidade com o outro não resulta em uma abordagem pessoal, individualista, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros e dedica especial atenção ao que é tecido entre elas. Assim, em nossas ações no/com os cotidianos das escolas, a atenção está voltada para as práticas realizadas nas redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo. (2012, p. 12-13)

**Gráfico 40: Qual impacto a relação do professor pode favorecer a convivência na escola nas relações apaziguadoras?**

**QUAL IMPACTO A RELAÇÃO DO PROFESSOR PODE FAVORECER A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA NAS**

**QUANTIDADE**

RELAÇÕES APAZIGUADORAS?	
Aproximar educador e aluno	3
Fusão entre família e escola	2
Trabalho em equipe	1
Não responderam	4



Fonte: O Autor

Em outra questão, e por conta de uma conversa articulada, os profissionais entrevistados descreveram como percebem a interlocução entre educação, escola, violência e segurança pública (gráfico 41); e, na troca de concepções, um deles sinalizou essa existência a partir do momento em que há espaço para falas e intervenções entre as instituições por meio de palestras e eventos de conscientização para não violência. Para outro, a educação é pouco visualizada pelas partes, sem integridade; e quatro deles afirmaram que as instâncias são egoístas, ou seja, trabalham de forma individualizada, acentuando a carência comunicacional. Um vê a segurança pública como um setor passivo, onde seus objetivos parecem ter fim neles mesmos, sem interesse de alcançar seus arredores; enquanto outro endossou a segurança pública como mediadora primordial para maximizar a educação entre os indivíduos. Entre uma fala e outra, destaco a de uma professora de inglês, que detalha o seguinte:

Uma educação efetiva é a base para a não violência. A escola é importante nesse processo, promovendo debates e desenvolvendo o senso crítico do aluno. Atualmente, vivemos um momento difícil em relação à educação e à segurança pública. O aluno leva o comportamento do meio em que vive, gerando conflitos e violência. Por outro lado, não há investimento na segurança pública, o que gera a falta de ação na sociedade (Professora da escola).

E, não menos importante, acrescento a abordagem da professora de Educação Física, ao esclarecer a ausência na interlocução:

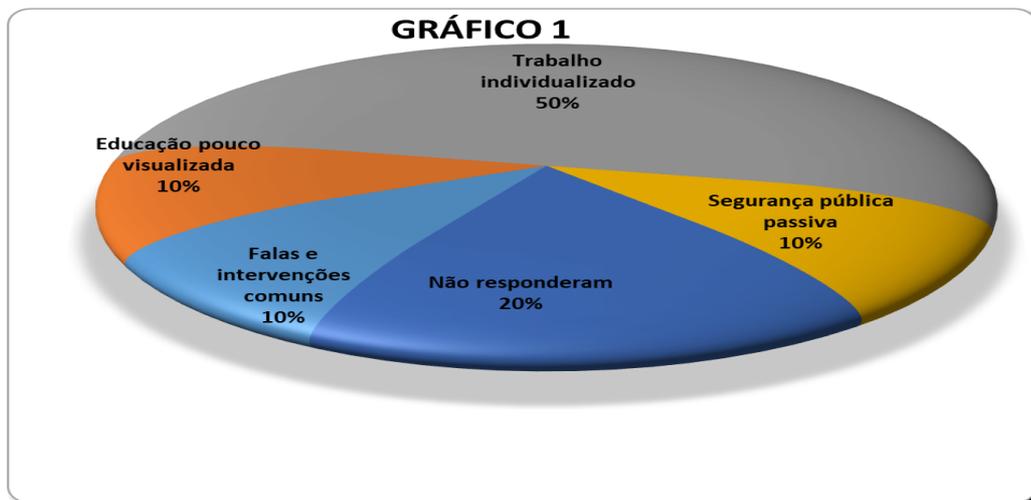
Percebo crianças que cada vez mais encontram menos espaços para brincar e relacionar. Diante a tanta violência na sociedade, deparamos com pais mais neuróticos e ausentes, relações mais fechadas, crianças ligadas a jogos eletrônicos em seu próprio mundo. Esta interlocução precisa estar harmoniosa e unida, eles dependem um do outro para uma sociedade mais saudável e feliz, somos reféns da impunidade e da injustiça (Professora da escola).

Importante frisar, ainda, que dois dos dez entrevistados não se pronunciaram nesta questão. Em destaque, no ano de 2017, uma manchete lançada como “Data alerta para o combate ao bullying e violência nas escolas”, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC), abordou:

Para combater a violência na escola, o Ministério da Educação coordena ações que visam capacitar docentes e equipes pedagógicas para promover a cidadania, empatia e o respeito, numa cultura de paz e tolerância mútua. (BRASIL, 2017).

**Gráfico 41: Como percebe a interlocução entre a educação, a escola, a violência e a segurança pública?**

COMO PERCEBE A INTERLOCUÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, A VIOLÊNCIA E A SEGURANÇA PÚBLICA?	QUANTIDADE
Falas e intervenções comuns	1
Educação pouco visualizada	1
Trabalho individualizado	5
Segurança pública passiva	1
Não responderam	2



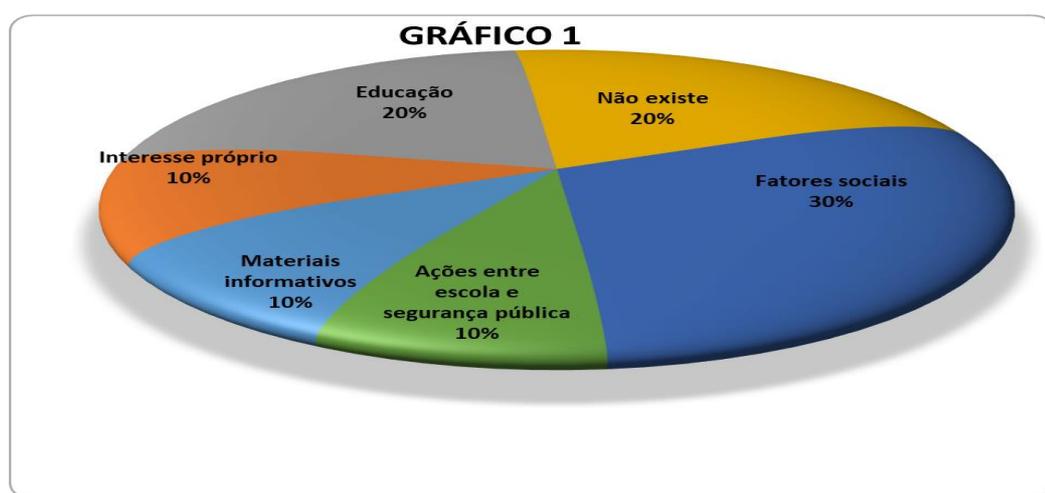
Fonte: O Autor

Ao que cabe no item disposto em descobrir de que maneira essa interlocução é estabelecida (gráfico 42), um dos entrevistados foi categórico em lembrar os panfletos e as cartilhas informativas, num modo alternativo de comunicar temáticas no entorno das violências; uma professora disse que essa questão ocorre quando há fator específico solicitado, ou seja, “quando têm interesses próprios ligados escancaradamente à politicagem e às relações de poder”, nas palavras dela; enquanto outra falou que é através da educação. Outros dois profissionais indagaram que não existe interlocução de forma necessária e suficiente, apontando que existe, sim, pouco debate, pouca ação e pouco orçamento; enquanto três deles disseram que acontece em meio a fatores de diversas ordens na sociedade e que permeiam a escola, caracterizando ações violentas dentro da instituição. Um colaborador afirmou que essa interlocução é estabelecida a partir das reflexões realizadas entre escola e atores da segurança pública.

**Gráfico 42: De que maneira essa interlocução é estabelecida?**

DE QUE MANEIRA ESSA INTERLOCUÇÃO É ESTABELECIDADA?	QUANTIDADE
Materiais informativos	1
Interesse próprio	1
Educação	2

Não existe	2
Fatores sociais	3
Ações entre escola e segurança pública	1



Fonte: O Autor

Em outra questão levantada na entrevista realizada com os profissionais, para esta pesquisa, foi perguntado a eles o que pode ser constituído para evitar o movimento cíclico das violências entre as crianças na escola (gráfico 43), com a proposta de articular, inicialmente – entre eles e com eles – uma prática que possa atingir a totalidade (do corpo discente) com eficácia, buscando um bem comum a todos.

Diante das devolutivas, cinco profissionais mostraram ser possível envolver ações educativas regulares, que capacitem as famílias, as instituições escolares e as comunidades do entorno escolar, tanto para a prevenção quanto para o combate às violências, a exemplo de palestras, de campanhas, da observação ativa e rigorosa dos sinais de alerta (de violência) dentro da escola; da confecção e leitura de informativos, cartilhas e painéis; da elaboração de programas culturais, na promoção de jogos colaborativos e de gincanas solidárias; de oportunizar vivências entre os alunos com relatos de experiências e autoavaliações, com a proposta de possibilitar a igualdade para todos.

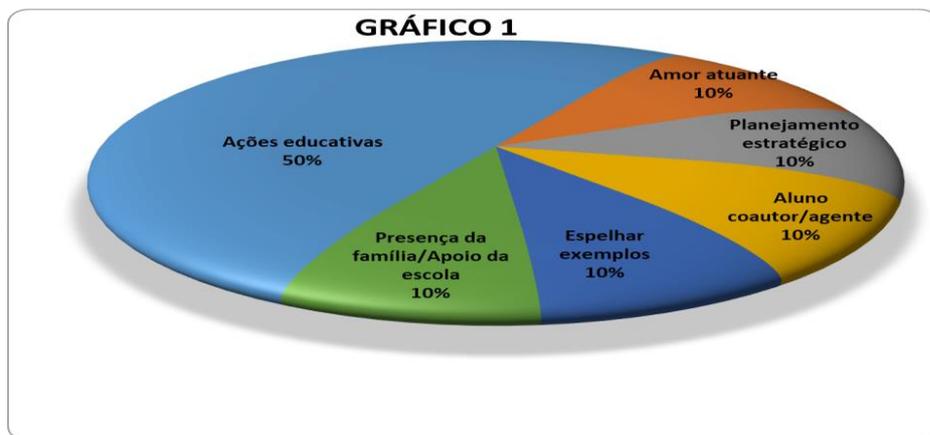
Numa outra declaração, apontou-se em levar o amor por onde for fixado. Outro

profissional, em breve depoimento, disse que “a elaboração de um planejamento estratégico junto à equipe multidisciplinar, a fim de que as intercorrências com as ferramentas de controle sejam possíveis de novas adequações” pode contribuir para um resultado positivo. Enquanto outra educadora avalia que a mudança é possível, dando fim aos ciclos hostis, quando o aluno passa a ser coautor das intervenções ou o agente multiplicador das boas atitudes. Sob a ótica de outro profissional, a opção está em buscar exemplos em casos de sucesso que já existem, para serem multiplicados; e outro acredita que atrair maior presença das famílias, com apoio da escola, é a solução.

Assim, nas “rotinas” que se configuram como “rupturas”, múltiplos são os caminhos, itinerários e encruzilhadas vividas, não havendo possibilidade de percorrê-las sempre dos mesmos modos, com as mesmas frequências ou regularidades. Nessas “andanças” pelo universo do cotidiano – ao contrário do que, durante muito tempo, se acreditou – aparece o “corte”, o “rompimento”, a descontinuidade, pois nele as interseções e relações se aproximam e se distanciam em movimentos indomáveis de mudanças, permanências, fragmentações e infinitas possibilidades que se “compõem e recompõem continuamente”. (PIONTKOVSKY, 2013, p. 169)

**Gráfico 43: O que pode ser constituído para evitar o movimento cíclico das violências entre as crianças na escola?**

O QUE PODE SER CONSTITUÍDO PARA EVITAR O MOVIMENTO CÍCLICO DAS VIOLÊNCIAS ENTRE AS CRIANÇAS NA ESCOLA?	QUANTIDADE
Ações educativas	5
Amor atuante	1
Planejamento estratégico	1
Aluno coautor/agente	1
Espelhar exemplos	1
Presença da família/Apoio da escola	1



Fonte: O Autor

O que podemos avaliar, mesmo diante das percepções ambíguas assinaladas, é que a instituição educacional enfrenta obstáculos diariamente e que dizem respeito às causas diversas. Mesmo assim, mostra-se disponível para atender àqueles que dela precisam desfrutar. Se em algum momento a escola é refém, acaba desafiando-se a pluralizar-se e, pluralizar-se não é ser refém, é invenção cotidiana de modos de resistência.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONVERSAS E ENREDAMENTOS SEM FIM

- Educadora: - Ingrid, minha amiga, gostaria de dar uma palavrinha com você. Posso entrar?
- Orientação Educacional: - Ei, minha querida! Oba. Gosto de conversar. (risos)
- Educadora: - Sabe Ingrid, tenho reparado as crianças e algumas atitudes me chamam a atenção, porque remetem a intolerância e a agressividade, permeadas de ciúme e, até mesmo, de inveja, segundo elas mesmas relatam, pelo o que colega tem, desde um objeto até um amigo, tornando uma disputa desenfreada que gera conflitos. Estou preocupada com a recorrência desses fatores em minha sala e, sinceramente, me sinto impotente diante desse desafio.
- Orientação Educacional: - Te entendo. A educação é desafiada a todo o momento. Há, ao menos é o que me parece, fatores mais sedutores e mais ágeis na resolução do que possam interessá-las e que reforçam tais comportamentos. Como se, na compreensão das crianças, agir dessa maneira representasse um troféu; a garantia da conquista. Será mesmo uma conquista para elas sobrepor alguém com gritos, tapas, desdém? Por meio de quê ou de quem? Sinceramente, não percebo as crianças violentas, embora se manifestem com atitudes agressivas quando se deparam com uma situação na qual não conseguem resolver sozinhas. Penso, pela convivência que tenho com elas, que se constituem através da convivência e, mesmo de forma inconsciente, colocam em prática as percepções acerca do seu entorno.
- Educadora: - Pois é, Ingrid, eu também percebo dessa maneira. Tenho elaborado estratégias com dinâmicas para promover espaços com mais reflexões sobre os porquês dessas ações. Inclusive, planejei, para hoje, uma roda de conversa, conforme havia me orientado certa vez ao usar questões disparadoras, como meio de sistematizar o nosso olhar e as intervenções prudentes para ajustar as intercorrências existentes.
- Orientação Educacional: - Importante professora registrar esses momentos, sempre que puder ou quando notar que é necessário, para retomar com os alunos como autoavaliação. Quem sabe esse movimento possa favorecer o autocontrole dos nossos meninos, gerando mais leveza para pensarem e agirem quando se sentirem desconfortáveis emocionalmente, por exemplo.
- Educadora: - Isso! Você tocou num assunto interessante, porque as crianças justificam seu comportamento agressivo dizendo que perderam a paciência, que estavam com raiva, que não pensaram, que o colega faz assim por isso revidou, e por aí vai. Quando não apontam que fazem (isso) porque o pai manda reagir assim para aprender a se defender. Veja se pode! Acho que esses dois casos recentes de furto, que ocorreram em minha sala na mesma semana, também podem ser considerados exemplos da falta de algo que a criança sente e, por não entender o que se passa com ela, manifesta suas angústias desse jeito.
- Orientação Educacional: - De fato são relatos constantes dos quais ouço ao longo da minha caminhada profissional. Por isso o fator primordial é mantermos o diálogo vivo para abortarmos qualquer possibilidade de alimentar as percepções dos alunos nesse sentido, bem como estimular o relato daquilo que não está satisfazendo, como meio de ajudá-los a extravasarem através das palavras ao invés de gestos e atitudes impetuosas e inconsequentes. Precisamos trazer a temática da violência para abrir espaços para pensarem sobre a importância de fazer diferente. E que diferente é esse e qual significado tem para os nossos educandos? O que podemos promover para sentirem as diferenças? Afinal, uma hora haverá de fazerem escolhas, não é verdade?
- Educadora: - Nossa! Quanta coisa! (risos) Fiquei até perplexa. A nossa função é desafiada toda hora. Sempre nos convocando a olhar para o

nosso aluno de forma integral. Não basta saber ler e escrever na escola. Conviver tornou-se fundamental. Mas há também a importância de trazer os responsáveis para junto de nós, que são os verdadeiros parceiros e as peças preciosas nesse contexto.

- Orientadora Educacional: - Certamente. São colaboradores fundamentais nesse processo de investigação e descoberta. Bem, eu gostaria de acompanhar a dinâmica quando for desenvolvê-la na turma. É possível?

- Educadora: - Claro! Será ótimo. Faremos juntas, então. Preciso ir agora. Meu horário de planejamento terminou. Acabou a moleza. (risos)

- Orientadora Educacional: - Pode contar comigo. Estaremos juntas, ativas e potentes! Até. Beijos.

- Educadora: - Eu sei disso. Sempre! Beijos.

(Diálogo na escola, com professora de 2º ano).

As crianças aprendem o tempo todo, em especial o que vivem e colocam em prática: os seus experimentos. Como pesquisadora, fui porta-voz dos sujeitos envolvidos na rota guiada pelas ocorrências que espelhavam os movimentos violentos no âmbito escolar. Afinal, o que pensar na escola com o cotidiano que experimentamos?

Mesmo com pensamentos naturalizados e engessados na educação que parecem ecoar “não tem jeito! Todo ano é assim”, eu mantinha firmeza em pensar o quanto era necessário ter jeito; o quanto as produções precisavam ser amplamente divulgadas para, justamente, se tornarem subsídios de estudo, favorecendo o fazer pedagógico dialógico que fortalecesse os relacionamentos exemplares, consolidando a convivência assertiva e validando quesitos enriquecedores, nessa gestão.

Em tom de urgência, o trabalho foi desenvolvido sem papo furado. Dar voz à criança inspira atenção e requer cuidados. Para elas, violência não se trata de desobediência, nem tampouco agem de tal maneira porque são más. Pelo contrário, o que entendemos é que elas não se percebem violentas e fazem pouca distinção e classificação dessa temática, embora, ao serem esclarecidas, conseguem identificar os atos. Não se trata de falar grego. Com diálogo, compreendem que quando algo violento acontece pode ser decorrente da dificuldade por disputar espaço na expectativa de garantir sua própria vontade, principalmente quando não controlam a velocidade de suas ações.

Essas crianças falam da escola como um lugar de aprendizagem e a veem como um

ambiente legal, exaltando o jeito de tratar os alunos como uma marca de referência. No que tange aos aspectos de melhoria, as provas e os deveres são lembrados com veemência, assim como as brigas entre os colegas. As próprias crianças exaltam que as experiências na escola perpassam seu cotidiano fora desses muros, ou seja, percebem que podem sofrer influências do meio no qual convivem, nos ambientes extraescolares.

É sabido que as crianças, através de seus dizeres, aliam a conversa como alternativa mais eficaz para a exclusão das atitudes agressivas, sendo que poucas não têm essa prática, salvo em momentos de dinâmicas ou quando estão envolvidas num conflito. Nesse aspecto, reforçam a vontade de terem mais espaços de diversão como bloqueador do stress.

Assim como os educadores trazem significativas contribuições para os processos pontuais cabíveis na intervenção à violência, com ações educativas, uma vez que, dentre suas atribuições, está a mediação como papel primordial na tarefa de assistir o aluno, propondo alternativas que visem o combate às violências, tornando a convivência igualitária e democrática.

Em meio à pesquisa, desenvolvida em uma escola particular de Vitória, no Espírito Santo, com alunos e profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFI), aperfeiçoei junto aos educadores nossa prática para adotar os desafios que envolvem violência e educação, em busca de processos adequados e na tentativa de minimizar as condições de comportamentos agressivos no ambiente escolar. Para tanto, problematizamos algumas ações, pois alguns docentes surgiam inquietos, angustiados e ansiosos por esses encontros para refletir, partilhar e, até mesmo, instituir ideias para os desafios enfrentados, principalmente em sala de aula.

O teor da pesquisa enraizou movimentos entrelaçados, na interdisciplinaridade dos *fazeressaberes*, e flexibilizados, que dialogassem com as necessidades dos alunos, num motim de esperança pela transformação dos procedimentos agressivos.

A direção lembrada pelos educadores acerca da relação de educação e violência enaltece a primeira como base estrutural, apesar de seguirem rotas opostas. Quanto

à maneira como a violência aparece, pontuaram a (violência) verbal como a mais marcante. Apesar das percepções sobre a violência na convivência dos alunos, a irritabilidade entre os mesmos caminha em simetria com a transferência da responsabilidade familiar para o espaço acadêmico.

Segundo os educadores, em sua maioria, as violências perpassam ora velada ora visivelmente materializada em forma física e verbal. Nesses casos, o diálogo vem como eixo norteador, um salvador, um aconchego em tomadas de decisões vigorosas e potentes. Assim sendo, aprendemos que a escola constitui-se de momentos macros, em que toda ela se move para engendrar táticas de mudanças, e, também, em encontros e linguagens micros, quando se pretende estabelecer parcerias e, assim, nos contagia com as possibilidades de conquistas diante dos contextos de impotência. Os projetos preventivos são elencados como condição apropriada para a diminuição do índice de violências, pelos educadores em questão. A adoção de ações mobilizadoras educativas pode efetivar a interlocução eficaz e eficiente entre a educação, a violência, a escola e a segurança pública como meio de unificar práticas diferenciadas que se configuram como oportunidades para contemplarmos o encerramento do ciclo violento na escola, haja vista a importância da construção coletiva por todos que convivem com esses desafios e seu engajamento contínuo. A de convir, que a atitude colaborativa beneficia toda a comunidade. Prates (2016) defende os afetos e as práticas políticas de amizade enquanto coletivo de forças na escola, por propiciarem aprendizagens afetivas e valorosas em encontros que podem permanecer pela vida a fora.

Comumente, acompanhar como pesquisadora os passos percorridos pelos atos agressivos propiciou refletir sobre os desafios e atribuir novas diretrizes na perspectiva de criar situações para os sujeitos estabelecerem maiores afinidades entre si e se fazerem conhecidos. O trajeto almejado corresponde a uma via de mão dupla, que significa atuar de forma precisa e presente, num cotidiano dinâmico e desafiador.

Dessa forma, a metodologia adotada garantiu a percepção do contexto escolar sobre as práticas de atitudes agressivas para o desenvolvimento deste estudo. Tal informação direciona a rota para as tomadas de decisões perante as dificuldades

enfrentadas, bem como instrui a superar os desafios com olhar criterioso para os avanços e os limites dos alunos, tanto que foi possível entender que educadores não são onipresentes nem detentores dos saberes e das soluções.

Prates (2016) lembrou que:

Com Espinosa entendemos que mesmo não sabendo como uma pessoa aprende, toda aprendizagem envolve afeto, envolve experiência. Podemos dizer, assim, que os processos formativos envolvem possibilidades de encontro, afetos e experiências? Mas como e quando eles acontecem no sentido de transformar a tensão que está na escola em algo potente para todo mundo? Potência de existência docente e das crianças e não “bons professores” ou crianças “inteligentes” (p.149).

Para tentar colocar um ponto, que não é final, neste relato, vale deixar o registro que as andanças trilhadas têm suas marcas, agora ilustradas pelos chãos da escola. Minha aposta é de que, em cada conversa ao pé do ouvido ou nas ressalvas dadas como num alto falante, revitalizaram os que, por ventura, passavam ofegantes nesse caminhar.

Nossas conversas, reflexões, problematizações, em resumo, nossos momentos, formam a composição do quanto ainda nos falta seguir. Fica, como sugestão, a continuação por trafegar em caminhos sem fim, em busca de enriquecer pesquisas futuras relativas às representações de violências. Como pesquisadora e, mais ainda, enquanto educadora, alimento o desejo de perpetuar, de maximizar e de expandir as teias das redes cotidianas tecidas com gestores da educação para poder desvencilhar das armadilhas tramadas pelas condutas hostis.

No que depender de mim, nossa conversa não terá hora para acabar. Até o próximo encontro!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, et. al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38, 2001.

ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, C.E. **As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial. 13<sup>o</sup> edição, 1996.

AVANCINI, Marta. A Criança Contemporânea. **Revista Educação**. São Paulo/SP. Ed. 208. 01 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/a-crianca-contemporanea/>>. Acesso em 18 dez. 2019.

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 18 dez. 2019.

CARVALHO, J. M. **CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas**. Revista Teias, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan/abr 2011. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253/17232>>. Acesso em: 01/05/2019.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/a/a4/De\\_Certeau\\_Michel\\_A\\_invencao\\_do\\_cotidiano.pdf](https://monoskop.org/images/a/a4/De_Certeau_Michel_A_invencao_do_cotidiano.pdf)>. Acesso em 29 abr. 2019.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. In: OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida. Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - UNICAMP, Campinas.

DATA Alerta Para o Combate ao Bullying e Violência nas Escolas. **Ministério da Educação**. 06 abr. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47161-data-alerta-para-o-combate-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas>>. Acesso em 18 dez. 2019.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R.L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 18 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito Curso dado no College de France (1981-1982)**. São Paulo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/19/a-etica-do-cuidado-de-si-como-pratica-da-liberdade/>>. Acesso em 23 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. (L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris,

1971.). Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Colège D'e France; PR.NUNCIADA EM 2 DE DEZEMBRO DE 1970 Tradução: *Laura Fraga de Almeida Sampaio I*". edição: abril de 1996 t, 111)1 • LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1996.

Disponível em:

<[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod\\_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf)>. Acesso em 01 maio 2019.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva (1997)**. In: \_\_\_\_\_. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade (1980-1981)**. In: \_\_\_\_\_. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar; 1997. Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/03/FOUCAULT-Michel.-Resumo-dos-cursos-do-College-de-France.pdf>>. Acesso em 24 maio 2018.

GOMES, M. R. L.; FERRAÇO, C. E. **Sobre a potência inventiva das práticas curriculares e formativas: esperanças e “curtições” de educar**. Ver. Fac. Educ. (Univ.do Estado de Mato Grosso, vol. 22, ano 12, n.2, p. 15-29, jul./dez. 2014.

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**.

Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432)>. Acesso em 18 dez. 2019.

KOHAN, Walter. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG:

Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. **A Infância da Educação: o conceito devir- criança**. In: Lugares da Infância: filosofia. DP&A. 2004.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002. L

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Coleção Educação: experiência e Sentido. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACIEL, M. A. **Representações sociais de violência na escola: um diálogo com alunos e professores da Paraíba**. Recife, 2015. Dissertação - UFPE.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 2011.

NJAINE, K., ASSIS, S. G., and CONSTANTINO, P. **Impactos da Violência na Saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, p. 418. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/7yzzw/pdf/njaine-9788575415887.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2019.

PEREIRA, J. M. S.; SCALON, E. F.; MÁRQUES, F. T. **Enfrentamento da violência escolar: o que diz a literatura**. Cadernos da Fucamp, v.16, n.25, p.71-84/2017.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007.

PIONTKOVSKY, Danielle. **Hibridizações Curriculares nos cotidianos de uma escola de Ensino Médio: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita**. Vitória, 2013. TESE – UFES.

PRATA, M. R. S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, 2005.

PRATES, M. R. C., **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. Vitória, 2016. TESE – UFES.

QUASE Metade dos Alunos de Escola Pública Relatam Sofrer Violência Física ou Verbal. **Folha Vitória**. 03 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.folhavitória.com.br/saude/noticia/02/2019/quase-metade-dos-alunos-de-escola-publica-relatam-sofrer-violencia-fisica-e-verbal>>. Acesso em 18 dez. 2019.

REALENGO, Janaúba e outros: Episódios de Ataques em Escolas no Brasil. **G1**. 13 mar. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/episodios-de-ataques-em-escolas-no-brasil.ghtml>>. Acesso em 18 dez. 2019.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. Disponível em: <[https://www.academia.edu/31754388/REVEL\\_Judith.\\_Foucault\\_-\\_Conceitos\\_Essenciais.pdf](https://www.academia.edu/31754388/REVEL_Judith._Foucault_-_Conceitos_Essenciais.pdf)>. Acesso em 01 maio 2019.

SILVA, Ludimila Oliveira. Graduanda em Direito na FACIHUS (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais). 2017. **Direito & Realidade**, v.6, n.5, p.27-40/2018. Dissertação - UECE.

SOUSA, Harley Gomes De. **Violência no universo escolar: narrativas e saberes locais**. FORTALEZA – CE, 2015. Dissertação - UECE.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola X Violência da escola**. UNIFRAN, 2008. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/586\\_903.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/586_903.pdf)>. Acesso em 24 maio 2018.

UNICEF. A Educação que Protege Contra a Violência. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao\\_que\\_protege\\_contra\\_a\\_violencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf)>. Acesso em 18 dez. 2019.

VASCONCELOS, I. C. O de. **Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 897-917, out/dez. 2017.

## ANEXOS

### ENTREVISTAS - VESTÍGIOS DE CONVERSAS

- **Para início de conversa**

Idade:

Ano/Turma/Turno: Só alunos

Há quanto tempo está na escola?

-Trabalha em qual segmento? Só educador

-Qual função desempenha na escola? Só educador

Como atua no cotidiano da escola? Só educador

Para você, o que é escola?

Como você vê a escola?

Qual é a marca da escola:

### ALUNOS

- **Cotidiano de afetos em conversas ou Atravessamentos afetivos em conversas**

1- O que pensa sobre a escola?

2- O que há nela que te encanta?

3- O que pode ser melhorado na escola?

4- Como você se vê pertencendo à sua escola? Ou Você se sente parte da escola?

5- Quais as contribuições da escola para o seu desempenho?

6- As experiências que vive na escola também são vividas fora de seus muros?

- **Conversa panorâmica**

1- O que entende por violência?

2- Você já presenciou formas de violências na escola? De quais maneiras?

3- Você tem compreensão do motivo pelo ocorrido?

4- Você já fez ou faz uso de violências em suas relações? Se sim, você sempre age assim/com frequência? Age com a mesma pessoa? Tem um motivo específico?

5- Se sentiu influenciado por alguém? De que maneira?

- 6- Você acredita que a violência vivida na sociedade pode afetar na escola?
- 7- Quais os tipos de violências que mais vê em seu entorno ou que mais presencia?
- 8- Quais indicadores pontuaria como colaboradores para o ciclo das violências?
- 9- Você já sofreu com violências na escola? Como?
- 10- Algo te leva a pensar que com violências conseguimos resolver nossas inquietações/pendências/conflitos/insatisfações?
- 11- Caso aja com violência, o que sugere para promover uma melhora em você mesmo nesse aspecto? Há algo que te faz persistir em resolver questões com violência?
- 12- O que faz/Como age quando percebe que alguém está passando por isso?
- 13- O que é possível fazer para acabar com o ciclo da violência? Quais ações você sugere?

- **Conversa em dia**

- 1- A conversa pode contribuir para o convívio escolar? De que maneira?
- 2- Em quais circunstâncias há conversas na escola?
- 3- Geralmente, quem participa das conversas? O que é conversado? Existe um local específico para conversar?

- **Conversa Intencionalizada**

- 1- Para você, a escola é um espaço de encantamento/de enriquecimento/de motivação?
- 2- O que falta para torná-la um lugar melhor?
- 3- Quais mudanças foram efetivadas e que deram certo?

## EDUCADORES

- **Conversa Pretensiosa**

- 1- Que relação faz de educação e violência?
- 2- Que visão/experiência tem das violências no local de trabalho?
- 3- Quais percepções têm sobre o tema violências em relação a convivência de seus alunos no âmbito escolar?
- 4- Como a violência perpassa pelos *espaçostempos* no cotidiano escolar?
- 5- Em quais perspectivas esse tema é discutido/refletido/sugerido?
- 6- Quais tomadas de decisões são postas quando a violência surge na sala de aula/na escola?

- 7- As atitudes agressivas podem desencadear violências? Nesse contexto, percebe se há influência das redes cotidianas?
- 8- Como você se vê nessa ação pedagógica? Como vê a sua turma?
- 9- Durante sua intervenção, o que pensa sobre como a equipe te vê?
- 10- O que promove nessas ocasiões?
- 11- Quais ações você indica para unificar família e escola como contribuição de maiores avanços nesse aspecto? (redução do índice de violência?)
- 12- O que já é feito de maneira funcional?
- 13- Você percebe se o cotidiano do aluno fora da escola pode afetar seu cotidiano escolar? Como/De que maneira/ Sobre quais aspectos/ Por parte especificamente de quem? Como o trabalho é desenvolvido para resolver os conflitos?
- 14- Qual impacto o papel/a relação do professor pode favorecer/trazer para a convivência/o cotidiano na escola nas relações apaziguadoras?

- **Conversa Articulada**

- 1- Como percebe a interlocução entre a educação, a escola, a violência e a segurança pública?
- 2- De que maneira essa interlocução é estabelecida?
- 3- O que pode ser constituído para evitar o movimento cíclico das violências entre as crianças na escola?

## QUESTÕES DISPARADORAS – CONVERSÇÕES BRINCANTES

**Como uma espécie de acordo, um combinado, complete conforme o que vê e entende...**

- **Quando as crianças chegam no recreio...**
- **Fulano assistiu um filme violento ou brincou de vídeo-game ontem em sua casa e...**
- **Quando a professora chega na sala após o recreio...**
- **Fulano transformou a sua tesoura quebrada numa arma, durante a aula, e...**
- **Meu colega agiu comigo com agressividade e eu...**
- **Na escola eu vi crianças brigando, mas / e...**

- Eu vou à sala da orientadora educacional quando / se...
- Quando me envolvo em conflito com colegas é porque...
- O aluno escreveu um recado preconceituoso/desrespeitoso a um colega que...
- Fui esbarrada no recreio por um colega que corria muito, então eu...
- Eu vi meu colega agredir minha professora com vários tapas e, depois disso, eu...
- Ao pensar no que pode fazer e, que se for bem feito, fará uma grande diferença quando/na/ao...

## PROJETO ELO – ENCONTROS E LINGUAGENS E ORIENTAÇÕES

**Proposta:** Multiplicar posturas dinamizadoras e dialógicas através dos alunos, no cotidiano escolar, por meio das redes de conversações, em suas redes cotidianas, estabelecendo um elo entre as possibilidades da educação com a segurança pública.

**Público alvo:** Alunos do EF1 (Ensino Fundamental 1).

**Parcerias firmadas:** Educadores, considerando todos os membros da escola e de suas redes cotidianas.

### JUSTIFICATIVA

Na sociedade, as considerações acerca da violência vêm mantendo visibilidade nos espaços escolares. Dessa forma, confirma que ainda há envolvimento frequente de estudantes vítimas da hostilidade. Tal premissa é refletida em posturas agressivas, de ordem física e/ou psicológica, o que nos leva a compreender a dimensão preocupante desse ato contínuo. Nesse contexto, o que se pode notar, ainda que de forma empírica, é que a educação, longe de se consolidar como aliada das estratégias de superação da criminalidade, converte-se num dispositivo de ratificação das estruturas socioculturais geradoras da própria violência. Como o

problema do comportamento agressivo é permanente na vida escolar, as propostas pedagógicas que as enfrentam são necessárias e pertinentes.

O trabalho, neste projeto, basear-se-à nas abordagens sobre violências e atitudes agressivas, assim como nas considerações sobre as redes cotidianas do entorno das crianças, para esclarecimento e compreensão do processo acerca da transformação dimensional do indivíduo no tempo.

É sabido que tais problemas perpassam nossa historicidade devido ao modo como as crianças, nossos educandos, são abordados pela sociedade consumista, sem contar o estímulo à disputa desenfreada pelas próprias famílias.

Educadores são convocados a refletir (e agir sobre atitudes) frente às situações que envolvam ações limitadas e opiniões divergentes entre os educandos, para reforçar o questionamento de premissas relacionadas a práticas educativas tradicionais, buscando modelos inovadores e mais eficazes.

Nesse sentido, o Projeto ELO – que faz luz aos Encontros e Linguagens e Orientações – em conexão com os acontecimentos intensos, propõe mudança, movimento, articulação e transformação da realidade observada no cotidiano escolar, tendo o diálogo como elemento primordial para intervenção em situações de conflito, bem como em discussões de ideias e opiniões.

Vale ressaltar que, para fomentar a cultura da paz, na instituição, a equipe deve se mobilizar, continuamente, para não ser (metaforicamente) apenas uma gota d`água no oceano da discussão sobre essas questões; mas um alimento, com ideias consistentes para reforçar as possibilidades de amenizar fatores que não colaboram para esse fim.

Desenvolver e fortalecer a conduta da não violência é uma ação de caráter educativo e preventivo. Um olhar de amor em rumo à vida de nosso discente. Portanto, vale a missão de inspirar, engajar, motivar e conscientizar nossas crianças num movimento global para reduzir atitudes agressivas, preparando-as para uma convivência mais equilibrada e extensiva às relações em outros espaços sociais.

Paulatinamente, pretende-se garantir aqui, acima de tudo, que o engrandecimento é ver o desenvolvimento do espírito de solidariedade e de equipe despertando em nossos educandos e educadores; e, assim, poder perceber que estamos formando protagonistas no processo de fortalecimento de uma cultura pacificadora, pautada nos valores cristãos. Espera-se que os alunos tornam-se incentivadores entre eles e se despertem para a importância da integração entre família e escola, como também sobre a influência de limite e de afeto na construção de seu conhecimento, por meio das tarefas designadas.

Em suma, faz-se necessário reforçar que todas as possibilidades de ação pedagógica engatinham com o intuito de promover atitudes para o efetivo exercício, onde os educandos promoverão a prática de um futuro mais humano. Mais preparados para os seus papéis, nossos educandos, gradativamente, se transformarão em colaboradores da mudança de hábitos e de comportamentos inadequados e, com a orientação dos educandos, serão preparados para resgatar ações, atuando como agentes educadores do processo de reeducação e revitalização dos valores éticos, tão essenciais ao convívio em sociedade. Nossa intervenção trata-se de uma atuação globalizada, ao invés de localizada.

É interessante nos atentarmos com clareza, em meio a um leque de opções permeadas pelas tentações das redes cotidianas, o fortalecimento de nossas crianças num singelo “Vamos combinar? Então, está combinado!”.

## **OBJETIVO GERAL**

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo compreender as influências das redes cotidianas nos processos de subjetivação, especialmente no tocante aos riscos sociais manifestados por crianças do Ensino Fundamental I, matriculadas nos turnos matutino e vespertino, e seus desdobramentos relacionais em termos de violências a partir de estratégias de intervenções pedagógicas singulares, numa rede de conversações que envolverão aqueles que compõem o entorno das mesmas.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender o que as crianças aprendem com tudo o que veem e o que fazem com isso;
- ✓ Identificar quais sentidos de escola prevalecem a partir do que os alunos, entre outros membros, pensam sobre a mesma;
- ✓ Contribuir com estratégias de intervenções preventivas para fazer os resultados funcionais;
- ✓ Descobrir em que as punições e regras afetam;
- ✓ Estabelecer momentos de encontros, linguagens e orientações numa rede de conversação sobre temáticas distintas acerca das necessidades de ordem relacional, comportamental e social, em busca de resolvê-las;
- ✓ Dialogar com várias áreas do conhecimento em *espaçostempos* distintos, desenvolvendo reflexões com atividades vivenciais para construir elos de amor, respeito e honra;
- ✓ Promover ações de impacto social no elo da educação com o campo da segurança pública, que concretizem em oportunidades para a vida;
- ✓ Garantir mudança de hábito, tanto na forma de ensinar quanto na de aprender, exercitando a habilidade do saber ouvir;
- ✓ Valorizar a diversidade existente no âmbito escolar, bem como os interesses pessoais e percepções peculiares;
- ✓ Desvincular a população da ideia de cultura da violência, que foca na necessidade de uma sobrevivência constante;
- ✓ Produzir verdades com a realidade adquirida através das redes de conversações, bem como as redes cotidianas;
- ✓ Discutir ideias para melhorias práticas em busca de soluções pacíficas diante de conflitos e divergências;
- ✓ Oportunizar movimentos entre alunos de escolas públicas e privadas, com visão multidisciplinar e interdisciplinar;
- ✓ Alimentar o desejo de sucesso na aprendizagem e nas relações em redes cotidianas;
- ✓ Cauterizar quaisquer turbulências na ordem das políticas públicas;

- ✓ Convocar a sociedade educativa para atuar com engajamento;
- ✓ Intensificar a formação de hábitos, atitudes e valores;
- ✓ Provocar o pensamento sobre as formas de educação que se pode ter e seus efeitos que podem atingir a estruturação da personalidade dos alunos;
- ✓ Repercutir o bem agir diante das situações estressantes;
- ✓ Afetar nos participantes um espírito construtivo e cooperativo;
- ✓ Manter nos alunos o encantamento pela escola, através do encorajamento e do estímulo à sua capacidade de aprender e avançar;
- ✓ Resistir às condutas repressoras, agressivas e punitivas, substituindo-as por procedimentos mais humanizadores;
- ✓ Ponderar os conflitos, entendendo-os como oportunidade de crescimento e de solução pacífica;
- ✓ Pretender múltiplas manifestações, de maneira inclusiva e parceira, nos encontros e linguagens e orientações estabelecidas ao aborto das violências;
- ✓ Fortalecer lideranças positivas, inspiradoras da paz;
- ✓ Incluir a dimensão afetiva na prática pedagógica;
- ✓ Aprimorar a criatividade, a investigação, a inovação e a persistência;
- ✓ Seduzir outros profissionais para compor essa empreitada, abrindo canais de contatos e possibilidades, validando a qualidade social da educação;
- ✓ Instigar alunos e educadores a partilhar as experimentações vividas ao longo de todo o percurso ELO, enquanto construtores e multiplicadores que operam em atitudes de equidade, em prol do crescimento da sociedade; e
- ✓ Cooperar na mudança de um pensamento fragmentado, onde pais, escola e representantes da sociedade civil pouco se integram, para contribuir na construção de um pensamento sistêmico onde esses importantes grupos que compõem a realidade do educando poderão juntos trilhar caminhos com finalidades comuns.

## **META**

Há grande expectativa de que o projeto contribua para melhor compreensão desse fenômeno e colaboração para a redução das violências. Na vida, em sociedade, atua em busca de relações mais dinamizadoras e dialógicas, nas quais as crianças, futuros cidadãos e num rumo fora os muros da escola, possam atuar como próprios

monitores de suas atitudes, com a perspectiva de garantir melhor segurança pública a todos, contribuindo para auxiliar no enfrentamento às dificuldades e insatisfações. O empenho da escola é para instigar mudanças! Creditar melhorias.

## **METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO**

Esse projeto tem como marco inicial as atividades realizadas com as crianças, em sala de aula, bem como em espaços onde os alunos atuam como protagonistas de seu fazer – mão na massa, a exemplo de ações com intencionalidade pedagógica, como técnicas para detectar quais fatores provocam nos educandos a persistência em não utilizar, por exemplo, a escola como espaço de entrosamento. Assim, estão programadas dinâmicas motivadoras para o relato espontâneo do que gostam e do que não gostam (o que vai bem e o que vai mal) no ambiente escolar; pontuações de dicas para esfriar o temperamento e canalizar as emoções desagradáveis, com indicadores para uma boa comunicação; sinalizações no espaço “Orientação em Ação: Eu pesquiso, eu defino, eu exponho, eu sugiro, eu debato, eu resolvo”, com palestras e estratégias variadas para momentos de bate-papo, assim como a montagem de uma metodologia numa rede de conversações para a resolução de atritos acerca da visão sobre as relações. Importante frisar que todas as produções serão contempladas em arquivos, como portfólio. Quem sabe, a partir desses movimentos, criar um grupo atuante, com ideias colaborativas e preventivas com olhar específico à segurança integral de nossas crianças, no que tange aos modos de pensar e agir, nomeado GASES (Grupo de apoio à segurança na escola)?

Por meio da observação das crianças nos *espaçostempos* da escola, tendo em vista a proposta de um convívio harmonioso e do que se entende por desenvolvimento infantil, vale iniciar a elaboração das queixas em cada turma/ano, bem como de como serão distribuídas as atividades de acordo com a necessidade dirigida num cronograma mensal, já que é imprescindível garantir a atração e o envolvimento de todos os alunos no resgate às mudanças comportamentais. Nesse contexto, sinalizo àquelas que compõem o momento presente, referente às questões socioemocionais, relacionais e comportamentais que configuram isolamento, tristeza, agressividade e dificuldade de aprendizagem. Respeitosamente, o trabalho evoluirá com as

parcerias entre os docentes, equipe pedagógica e pais e/ou responsáveis.

Todo o percurso é previamente planejado com horários bem organizados/estruturados para atender às turmas de acordo com as demandas, desde dinâmicas de encontro à orientação educacional, no que se refere à prevenção de conflitos violentos. É sabido que, diariamente, as conversas com essas crianças também acontecem como estratégias de intervenção articuladas ao exercício de aprenderem a pensar sobre o próprio pensar, como um processo de autoavaliação.

As tarefas diversificadas têm não só cunho relacional, como também solidário. Instigados a novas contribuições, os alunos são convidados a desempenhar atribuições de monitores de atitudes, com o intuito de seduzir os colegas de outras turmas a contribuírem com ações que garantam o relacionamento sadio, ao respeito e à convivência pacífica; enfim, uma postura cidadã, conduzindo as atividades como verdadeiros multiplicadores da excelência no conviver, ser, conhecer, fazer e transformar. Tais possibilidades serão concretizadas em dicas destrinchadas em panfletos, banner e cartilhas, contendo orientações para alunos e educadores; incluindo a elaboração de logo, a ser confeccionada em camisas; além de campanhas, através de vídeos entre outras criações, sempre com o intuito de divulgar essas ações para haver semeadura.

Cabe destacar que o percurso a ser vivenciado para a construção de uma proposta voltada para dar novo perfil aos movimentos relacionais, propositalmente, calhará na importância de oportunizar aos nossos educandos experiências de autocontrole – isto é, autorregulatórias – que remetem às condições de superação em que percebem, por meio de estratégias metacognitivas, a grandiosidade do seu fazer em seu ser.

Vale evidenciar, ainda, experiências de tarefas parceiras que abordam o protagonismo, incluindo os projetos existentes na instituição escolar, onde os alunos participam efetivamente para validar a proposta da mudança urgente e para valorizar as concepções do cuidar numa convivência democrática. Tanto a variedade de recursos no espaço físico quanto a própria dimensão do mesmo proporcionam o

deslocamento das crianças, atraindo-as para opções abrangentes – incluindo dias de chuva – além de integrá-las num rodízio que as desvinculem de possíveis desentendimentos. Decerto, os momentos experimentados poderão ser registrados em sites e/ou outros instrumentos de divulgação.

Agrada, além de enriquecer, contemplar habilidades no espaço escolar que caracterizam o respeito pelo outro e por si mesmo. A integridade, a compreensão, a negociação e a simplicidade do fazer pelas boas ações, fortalecendo a inspiração de uma consciente e ativa frente à desordem e à violência.

Prudente ressaltar, nesse aspecto, que a intenção é que as soluções venham do grupo de alunos pelo simples fato de terem clareza do quanto há competência em resolver insatisfações através de uma boa conversa. Enobecedor! Se tornar um aluno cidadão, bom de papo, contribui para a alegria, enriquece os laços, amplia as amizades, fortalece as relações e busca, no espaço de conversação, oportunidades para resolver ou extravasar as emoções, preventivamente e com eficácia.

## **CRONOGRAMA**

A pretensão é que o projeto ELO inicie em março de 2020 e dê segmento aos anos letivos seguintes, inovando com dicas e sugestões enriquecedoras, através das experiências vividas com seus membros envolvidos, estabelecendo uma sintonia entre as escolas públicas e privadas. Assim, convidaremos também as famílias para assistirem à palestra de sensibilização através de uma circular enviada num instrumento de comunicação, juntamente com a ficha de participação anexada.

A construção conjunta favorece ao êxito e à eficácia do projeto, o qual não será construído unilateralmente. Estima-se que o propósito do trabalho mantenha-se ativo por onde puder se fazer presente, pois há necessidade de sobrepor quaisquer condições que façam regredir e engessar sistemas de evolução, haja vista que a sociedade já vem dando sinais de desagradados em relação ao uso de “camisa de força” e sistemas próprios de vigilância para atribuir às suas reivindicações à famosa expressão: “- Faça justiça com as próprias mãos!”.

No tocante do que podemos entender acerca do controle sobre a vida, torço que seja firmado como legado que educar é uma tarefa relacionada ao amor à vida e que a nós cabe defendê-la e preservá-la.

#### **ORÇAMENTO:**

<b>FONTES / RECURSOS</b>
Data show e pen drive – slides, vídeos
Xerox de textos – artigos, músicas, atividades, mensagens
Livros para a biblioteca
Som, microfone, máquina fotográfica e filmagem
Panfletos, banner, cartilha, cartazes, pasta para portfólio
Camisa com a logo ELO
Canetas coloridas, tintas, pinceis, giz de cera, lápis, borracha
Durex, varal, pregadores, grampeador
Papeis, tecidos
Cadeiras, mesas, almofadas, cangas, toalhas
Certificados, Palestrantes
Lanches – suco, água, café com ou sem açúcar, biscoitos, copos descartáveis, guardanapo

Todo o planejamento será traçado numa proposta de custo zero, pois haverá mobilização para doações, de acordo com a disponibilidade de tempo, habilidade e competência mediante a tarefa e/ou produção pretendida, e materiais disponíveis em determinado momento.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

À Direção do xxxxxxxx

A/C. xxxxxxxx

Endereço: xxxxxxxx

Eu, Ingrid Mendonça de Avellar Gomes, brasileira, inscrita no CPF: 008.073.697-13, graduada em Pedagogia e Mestranda em Segurança Pública na Universidade Vila Velha, venho por meio deste, solicitar a essa conceituada instituição de ensino na qual faço parte do quadro de educadores, permissão para realizar pesquisa na escola, com alunos, professores e demais sujeitos que compõem o cotidiano escolar do EF1 – Ensino Fundamental 1.

Para desenvolvimento do projeto, necessito de campos de pesquisa que possibilitem compreender a percepção de atores da escola (crianças e educadores) sobre a (s) influência (s) das redes cotidianas nas relações de atos de violências nos contextos escolares.

O Grupo de Pesquisa, no qual faço parte, tem registro no Conselho Nacional de Pesquisa, atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, compondo a linha de pesquisa: “Direitos Humanos, justiça e cidadania” e tem registro na Universidade Vila Velha, enquanto Projeto de Pesquisa que vigora de 2018 a 2020, intitulado: “VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: CRIANÇAS NAS TRAMAS DAS REDES COTIDIANAS CONTEMPORÂNEAS”, sob orientação da Professora Doutora Maria Riziane Costa Prates.

Esta pesquisa atua metodologicamente a partir da composição com a *Pesquisa NOS/DOS/COM os cotidianos das escolas*, como acompanhamento dos processos experimentados. Como instrumentos, poderei fazer uso de diários de campo, portfólios, questões para rodas de conversas, registrando discursos/diálogos e entrevista. Não há

intensão de exposição da escola e de seus sujeitos. Sendo assim, não é interesse da pesquisa, identificá-los, mas acompanhar os enredos para a produção científica de modos de pensar tais relações e acontecimentos. Nesse sentido, peço a vossa atenção, colocando-me à disposição para uma parceria e solicito sua autorização para a efetivação da mesma.

Agradeço, desde já, a compreensão.

Atenciosamente,

**Ingrid Mendonça de Avellar Gomes**

**Mestranda em Segurança Pública**