

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

**PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE ESCOLA:
EFEITOS E SENTIDOS COMPARTILHADOS ENTRE OS
PRATICANTES**

LUCAS FIGUEIREDO

VILA VELHA
MAIO/2019

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

**PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE ESCOLA:
EFEITOS E SENTIDOS COMPARTILHADOS ENTRE OS
PRATICANTES**

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

LUCAS FIGUEIREDO

VILA VELHA
MAIO/2019

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

F475p	<p>Figueiredo, Lucas. Práticas de violências nos cotidianos de escola: efeitos e sentidos compartilhados entre os praticantes / Lucas Figueiredo. – 2019. 123 f. : il.</p> <p>Orientadora: Maria Regina Lopes Gomes. Coorientadora: Simone Chabudee Pylro.</p> <p>Dissertação (mestrado em Segurança Pública) - Universidade Vila Velha, 2019. Inclui bibliografias.</p> <p>1. Segurança pública. 2. Educação. 3. Cotidiano de escolas. 4. Violências. I. Gomes, Maria Regina Lopes. II. Pylro, Simone Chabudee. III. Universidade Vila Velha. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 363.3</p>
-------	--

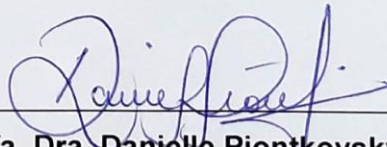
LUCAS FIGUEIREDO

**PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE ESCOLA:
EFEITOS E SENTIDOS COMPARTILHADOS ENTRE OS
PRATICANTES**

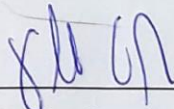
Dissertação apresentada à Universidade
Vila Velha, como pré-requisito do
Programa de Pós-graduação em
Segurança Pública para a obtenção do
grau de Mestre em Segurança Pública

Aprovado em 28 de maio de 2019

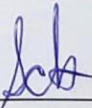
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Danielle Piontkovsky – (IFES)



Prof. Dr. Pablo Ornelas Rosa – (UVV)



Profa. Dra. Simone Chabudee Pyro – (UVV)
Presidente da Banca

Agradecimentos

Gratidão

*É preciso agradecer o tempo
Que se fez barulho
Que se fez silêncio*

*É preciso agradecer as flores
Que se fez poesia
Que se fez essência*

*É preciso agradecer a sincronicidade
Que se fez presente
Que se faz presente
É preciso agradecer a Deus
Que faz o tempo, as flores, a sincronicidade
É preciso agradecer a vida
Que se fez dor
Que hoje se faz límpido e puro amor.*

Shana Pavarin

Conta-se que todos nós somos ligados a fios invisíveis e podemos definir nossos caminhos, mas jamais alterar os encontros traçados na teia da vida. Assim, sou grato a Deus pela vida e por tantos encontros maravilhosos, alegres e enriquecedores experimentados durante o curso de mestrado.

Movidos por esses sentidos de vida, agradeço!

Agradeço a minha esposa amada Keila, que me apoiou nos momentos difíceis vividos no percurso do curso, ao meu filho querido de 11 anos – o Luquinha, por sua compreensão nas minhas ausências.

À professora e orientadora querida Maria Regina Lopes Gomes. Sem ela, faltariam, neste trabalho, graça, cores e sensibilidade que só “seu toque” pode trazer para o texto, e modos de compreender os cotidianos de escolas.

À professora co-orientadora Simone Chabudee Pylro, pela gentileza, simpatia e ajuda.

À professora Danielle Piontkovsky e ao professor Pablo Rosa, pela importante participação e observações levantadas no exame de qualificação e presença na banca de defesa final.

À diretora da escola pesquisada, pela paciência de nos receber sempre; aos coordenadores, professoras, estudantes e funcionários que compartilharam suas histórias; em especial ao meu irmão Marconi e ao Sr. Jocimar pela contribuição e cuidados quando da feitura do jardim da escola.

Ao amigo Josimar Grippa, egresso do Mestrado em Segurança Pública/UVV, por suas contribuições e trocas para a finalização desta dissertação. Do mesmo modo, agradeço à Aline, Roseana, Isabela, Mari, Luândara, Samara e Nívia, alunas do grupo de pesquisa da iniciação científica do CNPq “Currículos-formação em redes, cotidianos de escolas e direitos humanos”, que trabalharam comigo na produção dos dados e intervenções coletivas da escrita. Agradeço a todos os professores do PPGSPo/UVV que me ajudaram a entender o campo da Segurança Pública para além das práticas de vigilância, disciplinares e repressivas. Vocês foram fundamentais na minha formação!



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A RELAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA	28
3 PROCESSOS E CONSTITUIÇÕES DAS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....	35
3.1 ALGUMAS IDEIAS QUE ORIENTAM O ESTUDO/PROBLEMATIZAÇÕES	35
3.2 PENSANDO UM POUCO MAIS NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES	37
4 OS CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	52
4.1 AS PRÁTICAS DE PESQUISA COM OS COTIDIANOS.....	52
4.2 SOBRE CONTEXTOS E SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA..	63
4.3 SOBRE OS ESPAÇOS TEMPOS DA PESQUISA	74
5 SOBRE AS PRÁTICAS POLÍTICAS TECIDAS NOS COTIDIANOS: processos de violências produzidos <i>entre</i>.....	83
5.1 A INVENÇÃO DE PRÁTICAS POLÍTICAS DE CONTROLE E SEUS EFEITOS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DE VIDA E ESCOLAS.....	83
5.2 CONVERSAS COM OS DADOS DA ESCOLA	103
6 TENTATIVAS DE CONCLUSÃO E OUTROS POSSÍVEIS NA ESCOLA ..	110
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE 1	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Projeto de mediação na escola	13
Figura 2- Bairro Boa Vista, cena de violência.....	13
Figura 3- Localidade da escola	15
Figura 4- Intervenção no <i>espaçotempo</i> do jardim	16
Figura 5- Professora de Artes e seus alunos	17
Figura 6- Desigualdades... ..	20
Figura 7- Equipe de Voleibol	36
Figura 8- Porta quebrada pelo invasor	43
Figura 9- Sala de informática interditada.....	44
Figura 10- Lixo no jardim.....	44
Figura 11- Aula de Educação Física e estudantes de castigo.....	45
Figura 12- Momento do lanche e de conversas	52
Figura 13- Café com o líder comunitário, Sr. João	58
Figura 14- Usos dos instrumentos-conversas	60
Figura 15- Imagens dos cotidianos	62
Figura 16- Cenas do bairro e parte da escola	64
Figura 17- Rua do bairro	66
Figura 18 - Quadra de esportes	66
Figura 19 - Quadra de esportes e estado do piso	67
Figura 20- Parquinho da pracinha.....	69
Figura 21- Quadra da pracinha	68
Figura 22- Espaçotempos	74
Figura 23- Cenas dos cotidianos e espaçotempos da escola.....	75
Figura 24- Convite do projeto de dança.	77
Figura 25- Mural da escola.....	77
Figura 26- Sonhos das crianças.....	77
Figura 27- Time de voleibol.	78
Figura 28- Ainda sobre os sonhos das crianças.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Estudantes do ensino fundamental matutino	50
Gráfico 2 – Respostas dos Estudantes sobre o acompanhante no trajeto escolar.....	76
Gráfico 3- Total geral de infrações	101
Gráfico 4- Salas pesquisadas.....	101
Gráfico 5- Total geral das infrações leves	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- 1º ANO A.....	86
QUADRO 2- 1º ANO B.....	87
QUADRO 3- 2ºANO A.....	88
QUADRO 4- 2º ANO B.....	89
QUADRO 5- 3º ANO A.....	89
QUADRO 6- 4º ANO A.....	91
QUADRO 7- 4º ANO B.....	94
QUADRO 8- 5º ANO A.....	95
QUADRO 9- 5º ANO B.....	98
QUADRO 10- Exemplos de infrações	107

RESUMO

FIGUEIREDO, Lucas. **PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE ESCOLA: efeitos e sentidos compartilhados entre os praticantes.** Vila Velha, 2019. 123f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Segurança Pública, Universidade Vila Velha – ES. Orientadora: Prof^a Dra. Maria Regina Lopes Gomes. Co-orientadora: Prof^a Dra. Simone Chabudee Pylro.

Esta pesquisa problematiza diferentes processos de produção de violências tecidos nos cotidianos de uma escola de ensino fundamental, considerando que violências em contextos escolares também tem sido uma questão relevante para elaboração de políticas de segurança pública para as infâncias e adolescências. Objetiva *compreender os processos de produção de violências em uma escola de ensino fundamental, situada no bairro Boa Vista, no Município de Vila Velha, procurando pistas, indícios dessas praticaspolíticas* de violências e seus efeitos nas relações e sentidos de escola tecidos, a fim inventar, com os praticantes cotidianos, outros modos de habitar nesses cotidianos que sejam mais amorosos, acolhedores e solidários contribuindo para minimizar os processos de violências que nesses cotidianos se tecem. Assume como referencial teórico-metodológico-epistemológico-político a tessitura do conhecimento em redes e o pensamento complexo como possibilidades de compreender esses processos de produção de violências, e as orientações das *pesquisas com os cotidianos*, com foco nas teorias das práticas cotidianas, como políticas dos cotidianos. Na produção dos dados, para se aproximar a complexidade das redes e acompanhar suas tessituras, fez usos de instrumentos-conversas, conversas, documentos oficiais da escola, encontros com o coordenador, a diretora e com a pedagoga, imagens-narrativas, textos dos estudantes entre outros procedimentos como uma maneira de ampliar as relações com esses cotidianos e tentar compreender os movimentos dessas redes que tramam as *praticaspolíticas* que nos interessaram durante a pesquisa *com os cotidianos*. Os trabalhos de campo envolveram ainda uma articulação com o grupo de pesquisa do CNPq “Currículos-formação em redes, cotidianos de escolas e direitos humanos”, por meio da pesquisa Redes que tecem Educação, Culturas, Currículos e Direitos Humanos: situações de fracasso escolar, cotidianos de escolas, violências e direitos humanos, que também é realizado com as crianças e adolescentes do 1º ao 5º anos que praticam e sofrem violências na escola, incluindo aquelas em situações de fracasso escolar. Partindo dessas orientações teórico-metodológicas e políticas, os dados produzidos foram tratados numa perspectiva qualitativa e quantitativa. Seguiu as orientações dos intercessores teóricos “Michel de Certeau”, “Humberto Maturana”, “Jorge Larrosa”, “Carlos Eduardo Ferraço”, “Nilda Alves”, “Miriam Abramovay”, “Bernard Charlot” entre outros que auxiliaram nas problematizações e análises dos dados produzidos. Os resultados deram *pistas* de que as *praticaspolíticas* de violências tecidas em meio às redes cotidianas apontam certo modo de *pensarfazer* às dinâmicas escolares impregnado pelas burocracias e legalismos, pela disciplina e controle dos corpos, evidenciando muitas vezes certos distanciamentos das diferenças,

dos modos de viver, dos valores, das expectativas e desejos, das questões sociais entre outros elementos que falam das existências das infâncias e adolescências que habitam nesses cotidianos. Indicaram ainda que essas *práticas políticas* tecidas pelos docentes, pedagoga, coordenador entre outros praticantes cotidianos também são afetadas pelas angústias, sofrimentos, desesperanças, doenças, tristezas, descasos, sensação de incapacidade que têm pertencido a vidas de professoras na atualidade. Outros fios de redes, ao mesmo tempo, indicaram uma vontade viver pela solidariedade, afetos, amizades e aposta na escola como um *espaçotempo* de ampliação e potência da vida.

Palavras-chave: Segurança Pública; Educação; Cotidianos de Escolas; Violências.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Lucas. **PRACTICES OF VIOLENCE IN SCHOOL DAILY: effects and meanings shared among practitioners.** Vila Velha, 2019. 123 f. Master's Dissertation - Master's Degree in Public Security, University Vila Velha - ES. Advisor: Prof. Dr. Maria Regina Lopes Gomes. Co-Advisor: Prof. Dr. Simone Chabudee Pyro.

This research problematizes different processes of production of violence fabricated in the daily life of a primary school, considering that violence in school contexts has also been a relevant issue for the elaboration of public safety policies for children and adolescents. It aims to understand the processes of violence production in a primary school located in the Boa Vista neighborhood, in the Municipality of Vila Velha, looking for clues, indications of these political practices of violence and its effects on the relationships and senses of school fabrics, in order to invent, with everyday practitioners, other ways of dwelling in these daily lives that are more loving, welcoming and supportive, contributing to minimize the processes of violence that are woven in these everyday lives. It assumes as a theoretical-methodological-epistemological-political reference the knowledge structure in networks and the complex thinking as possibilities to understand these processes of violence production, and the orientations of the researches with the daily ones, focusing on the theories of the daily practices, as policies of daily life. In the production of data, in order to approach the complexity of the networks and to follow their tessituras, made use of instruments-conversations, conversations, official school documents, meetings with the coordinator, the director and the pedagogue, narrative images, texts of the students among other procedures as a way to broaden relations with these everyday and try to understand the movements of those networks that plot the political practices that interested us during the research with everyday. The fieldwork also involved an articulation with the research group of CNPq Curriculum-training in networks, daily school and human rights, through the research Networks that weave Education, Cultures, Curricula and Human Rights: situations of school failure, everyday of schools, violence and human rights, which is also carried out with children and adolescents from the 1st to 5th years who practice and suffer violence at school, including those in situations of school failure. Based on these theoretical-methodological and political orientations, the data produced were treated in a qualitative and quantitative perspective. He followed the orientations of the theoretical intercessors "Michel de Certeau", "Humberto Maturana", "Jorge Larrosa", "Carlos Eduardo Ferrazo", "Nilda Alves", "Miriam Abramovay", "Bernard Charlot" among others that helped in the problematizations and analyzes of the data produced. The results gave evidence that the political practices of violence carried out in the midst of everyday networks point to a certain way of thinking about school dynamics impregnated by bureaucracies and legalisms, discipline and control of bodies, often revealing certain distances from differences, ways of living, values, expectations and desires, social issues among other elements that speak of the existence of childhood and adolescence that inhabit these everyday. They also indicated that these political practices played by teachers, pedagogues,

coordinators and other everyday practitioners are also affected by the anguish, suffering, hopelessness, illness, sadness, disqualification, feeling of incapacity that have belonged to the lives of teachers today. Other threads of networks, at the same time, indicated a willingness to live by solidarity, affections, friendships and bets on the school as a space of expansion and potency of life.

Keywords: Public Security; Education; Everyday Schools; Violence.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata de discutir e problematizar processos de produções de violências nos cotidianos de escolas. Pensar práticas de violências em contextos escolares tem sido uma questão relevante, uma vez que enfrentamos, na sociedade contemporânea, diversas situações e fatos que nos afetam cotidianamente, causando sentimentos de insegurança, medo, pânico, indignação, perplexidade, que, muitas vezes, despotencializam uma vida. Em meio a esses processos e contextos de produção de violências, a escola se enreda e, em nossa opinião, apesar das mazelas que enfrenta, ainda continua sendo um *espaçotempo*¹ (ALVES, 2001) de acolhimento dos sofrimentos que vários praticantes enfrentam em seus cotidianos.

Figura 1- Projeto de mediação na escola



Fonte: Grupo de pesquisa

Figura 2- Bairro Boa Vista, cena de violência



Fonte: Google imagens: acesso em 22/02/2019

Nesse sentido, precisamos considerar que as situações de violências na sociedade também afetam os cotidianos de escolas e seus praticantes. Assim, apostando na escola como potencializadora de outros possíveis, ou seja, de uma vida mais solidária e *amorosa* (MATURANA, 1998), ouvimos de crianças, adolescentes e de alguns educadores, suas demandas, desejos, expectativas, “pedidos de socorro”, às vezes manifestados pelos silenciamentos e

¹Estética de escrita aprendida com Nilda Alves como um modo de superar dicotomias ainda presentes e de tentar, ao unir palavras, criar outras tantas decorrentes da junção delas.

isolamentos e gritos, invisibilizados por políticas educacionais cotidianas pautadas nas padronizações, disciplinamentos, produções de verdades, controle e sanções que negam e/ou não consideram os processos de diferenciação vividos, presentes *entre* as culturas da escola e discente.

Nessa direção, esta dissertação se coloca entre os campos da educação e da segurança pública pelo entendimento ético-político de que são campos que se atravessam e se fortalecem na produção de um pensamento acerca da segurança pública para além dos sistemas de repressão. Compreendemos que a educação e a escola cumprem politicamente um papel de ampliação e expansão de uma vida pelo conhecimento e, nessa direção, precisam assegurar os direitos e acesso e permanência das crianças e adolescentes e jovens em seus cotidianos.

Pesquisas na área da segurança pública, têm indicado que a maioria das crianças e adolescentes que habitam as instituições sócio-educativas e dos adultos dos sistemas prisionais possui baixa escolaridade.² Ou seja, podemos inferir, com essas informações, que se torna urgente uma aproximação e cooperação entre esses dois campos de estudos e pesquisas, considerando que quando a educação se fortalece como política pública de direitos, cumpre o papel de ampliar os sonhos e projetos de vida dessas crianças e adolescentes na contramão dos processos de violências a que estão submetidos quando se encontram fora da escola ou dela evadem ou são “convidados da sair”, em função dos modos de viver e se colocar no mundo que muitas vezes diferente daquilo que chamamos de cultura escolar.

Assim, vale dizer que a ideia de cultura³ que nos interessa refere-se a atos da vida cotidiana (CERTEAU, 1994). Ou seja, um entendimento da cultura como modos de praticar, viver, ser, estar no mundo que, para nós, precisam ser acolhidos nas diferenças que os constituem.

[...] a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (...) [Assim] a cultura negra pode

² O Atlas da Violência, 2016, é um importante documento para compreensão desse pensamento.

³ A ideia de cultura que usamos é uma forma de pensar. Não negamos e/ou desconhecemos que outros estudos existem sobre essa complexa questão.

ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (ALVES, 2005, p. 4).

Com a pesquisa de campo, propomo-nos a ouvir os “gritos” que têm sido silenciados nas escolas... Movidos por esse desejo, algumas questões surgiram e nos acompanharam no campo de pesquisa: O que querem nos dizer as crianças quando manifestam atitudes “violentas”? O que querem nos dizer as crianças quando faltam muito e/ou abandonam a escola, ampliando os indicadores de evasão escolar? O que dizem sobre a escola as crianças que enfrentam situações de fracasso escolar?

Figura 3- Localidade da escola



Fonte: Arquivo próprio

Preocupados com essas e outras questões e defendendo a hipótese de que, nessas redes tecidas, as crianças em situação de fracasso escolar também sofrem e praticam violências nos cotidianos de escolas, interessou-nos *compreender os processos de produção de violências em uma escola de Ensino Fundamental, situada no bairro Boa Vista, no Município de Vila Velha-ES, procurando pistas e indícios dessas praticaspolíticas de violências e seus efeitos nas relações e sentidos de escola tecidos, a fim de inventar, com os praticantes cotidianos, outros modos de habitar nesses cotidianos que sejam mais amorosos, acolhedores e solidários, contribuindo para minimizar os processos de violências que nesses cotidianos se tecem.*

Partindo desse objetivo, interessou-nos ainda transitar em outras redes de pertencimento desses estudantes, *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) da

escola, procurando entender que relações estabelecem nesses *espaçotempos* que habitam *dentrofora* (ALVES, 2005) dessa instituição. Com essa intenção, também procuramos percorrer e conhecer um pouco do bairro onde a escola se localiza e seus habitantes. Que redes se tecem entre esses diferentes contextos de pertencimentos dos estudantes que muitas vezes funcionam como elementos que justificam práticas de violências na escola? Buscamos conseguir algumas *pistas, indícios* (GINZBURG, 1989) que nos ajudassem a “responder” essas questões que nos moveram durante a pesquisa.

Aprendemos com Alves (2005) que

Nesses processos, [...] é indispensável compreender que no caso do cotidiano escolar, ao contrário do que foi dito em outras pesquisas, é impossível a existência de ‘muros’ entre as escolas e os ‘contextos externos’ ou a ‘vida’, por mais grades que sejam colocadas em torno das primeiras (ALVES, 2005, p.2).

Com esse entendimento e também de que o pesquisador está intimamente ligado ao que pesquisa (FERRAÇO, 2003), uma intervenção no *espaçotempo* (ALVES, 2001) do jardim da escola também fez parte da metodologia proposta como tentativa de criação de *praticaspolíticas* educacionais cotidianas “com” esses praticantes – estudantes e professoras –, que se aproximassem dos seus interesses, desejos e expectativas, ampliando e inventando outros modos de habitar nesses cotidianos com aprendizagens mais amorosas, acolhedoras e solidárias. Ou seja, *praticaspolíticas* que surgiram de um “*fazer com*” (CERTEAU, 1994) como maneira de provocar um sentido de pertencimento desses praticantes ao contexto escolar e (re)significar os sentidos de escola produzidos...

Figura 4- Intervenção no *espaçotempo* do jardim



Fonte: Arquivo próprio

É um desafio encontrar caminhos para produção de uma “cultura harmônica” e solidária que promova a paz, justiça social, respeito ao outro e a segurança, tendo como balizador as soluções não violentas dos conflitos (BIJOS, 2013).

Por essa razão, não usamos uma ideia de harmonia desconsiderando os conflitos e processos de negociação, que são tão importantes quando pensamos as escolas como *espaçotempo* (ALVES, 2001) de todas as pessoas. Trata-se de uma ideia que se aproxima da arte, da música e da cozinha: com diferentes cores, ritmos, sons, cheiros, temperaturas, sabores, tempos...

Figura 5- Professora de Artes e seus alunos



Fonte: Arquivo próprio

Assim, os processos de construção e de ampliação da cidadania também são pensados em meio às interações sociais experienciadas e vividas. Nesse sentido, os tempos de escola se tornam uma oportunidade para se trabalhar e pensar em uma formação para uma vida mais bonita – uma escolarização onde caibam todos/as, mais solidária, cooperativa, coletiva, que *acolha o outro como legítimo na convivência* (MATURANA, 1998). Uma formação que se coloque na contramão das políticas de diminuição do outro.

Sobre as *políticas de diminuição*, Larrosa nos diz:

Tratar-se da experiência de diminuir dentro dos outros, de que 'o homem, no mais profundo do seu ser, depende da imagem de si mesmo que se forma na alma alheia, ainda que essa alma seja cretina', de que cada um de nós somos definidos e criados na alma dos demais, de que nós mesmos definimos e criamos aos outros com as imagens que formamos deles (LARROSA, 2004, p.265).

Assim, a partir desse pensamento de Larrosa (2004), defendemos com Gomes (2011), que:

[...] ao contrário do discurso das *políticas de diminuição* – que alimentam o desprezo e a negação ao próximo e, nesse momento em que as instituições educacionais estão sendo “convocadas” a responder e a “resolver” diferentes situações que se desdobram de processos discriminatórios e desqualificantes que atravessam, sem pedir licença, os cotidianos escolares – contribuir para provocar e fortalecer outros modos de ser e estar nesses *espaçostempos* dos cotidianos vividos que afirmam *novas possibilidades de compreensão da realidade social* (p.67).

Pino (2007) nos ajuda quando aponta que se a educação não é a solução para acabar com as violências, sem educação as violências não têm solução. No entanto, para ampliar nossa compreensão sobre as práticas das violências nos cotidianos escolares, se faz necessário pensá-las em sua complexidade (MORIN, 2013), bem como levar em conta os praticantes da escola – estudantes, professores, pedagogos, coordenadores, diretora e demais funcionários – em seus atravessamentos sociais, políticos, históricos, culturais, as relações de poder, seus entrelaçamentos e desdobramentos (DELBONI et al., 2016, p. 264).

Dessa maneira, concordando com Delboni (2016), usamos também, para composição da pesquisa, informações que constam em um arquivo de informática existente na escola e que mostram os graus de “violências” e as punições que são aplicadas aos estudantes do 1º ano. A criação dessa tecnologia/ferramenta de controle foi uma iniciativa de um dos coordenadores, elaborada com base em uma resolução que aprovou o “Regimento Disciplinar das Instituições Escolares da Rede Municipal”, com o intuito de organizar os registros que constavam, por exemplo, no livro de ocorrências e outros. Esse

trabalho do coordenador começou no ano letivo de 2018, com objetivo de “facilitar” o acesso ao histórico da vida escolar dos estudantes⁴...

Trata-se de uma prática cotidiana e de informações relevantes para nossa pesquisa, pois evidencia certa sofisticação e a força de *práticas políticas* de disciplinamento, controle, punição como modos de assegurar a ordem. Além disso, chama-nos atenção, e podemos estabelecer relações com as *práticas fabris* que desconsideram os processos vividos pelos sujeitos e nos indicam as padronizações de procedimentos e os modos de produção com menor esforço e cada vez mais ágeis...

De outro modo e ampliando essas argumentações e maneiras de pensar, com ajuda a de Certeau (1994) vamos aprendendo que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” e, pensando assim, podemos supor que um “ato agressivo” também pode ser uma maneira de pedir amor, atenção, carinho, respeito ou ser uma forma encontrada por alguns para dizer que existem e têm uma vida que se coloca (re) existindo às diferentes formas de opressão e incompreensão... Portanto, se de fato desejamos compreender esses cotidianos, é preciso deles se aproximar e ouvir o que seus praticantes têm a dizer... (CERTEAU, 1994).

Conforme algumas pesquisas demonstram, as violências, sofridas e experienciadas em nossa sociedade não são apenas um fim maquinado por mentes perversas (PINO, 2007). Precisam ser pensadas também nas interações dos seres humanos com o ambiente em que vivem (MATURANA, 1998). Portanto, podem se manifestar como um meio onde o que importa é a satisfação dos desejos materiais do autor da violência (DELBONI et al., 2016).

Outra questão que consideramos com Morin (2013) refere-se a uma sociedade que ainda traz as marcas das desigualdades sociais⁵... Para alguns, uma ausência das condições mínimas necessárias para uma vida digna; para outros, um excesso de bens materiais e possibilidades de existir.

⁴ Os dados da pesquisa do arquivo da escola e o gráfico serão objeto de análise no capítulo 05.

⁵ Não se trata aqui de fazer uma discussão acerca dessa questão. Interessou-nos evidenciar essas questões que não podem ser negadas e, como nos indica Morin (2013), ainda estão afetando as relações que produzimos no mundo em sua complexidade.

Figura 6- Desigualdades...



Fonte: Google imagens acesso em 20/04/2019

Uma sociedade que, muitas vezes, valoriza “o ter”, o consumo, esquecendo-se de levar em conta “o ser”, o convívio com o próximo e a *complexidade* do ser humano (MORIN, 2013). Esse autor nos indica que essas questões estão presentes nas relações que produzimos e vivemos, no entanto, não podem nos aprisionar... Nessa direção, convoca-nos a pensar uma vida na complexidade, nos processos de sua constituição...

Continuando com a ajuda desse estudioso, vamos compreendendo que em um país de elevada desigualdade social e de pobreza acentuada/sedimentada pela prática leviana do consumismo, os atos de violências tornaram-se um meio de aquisição de valores monetários para inserir no mercado o marginalizado pelo sistema. Tal sistema elevou como valor supremo a posse de bens materiais, desconsiderando a humanidade das relações. O ser humano passa a girar em torno do consumismo de bens e produtos, se esvaziando de valores como a solidariedade, o amor, a cidadania e até de sua espiritualidade (MORIN, 2013).

Para Morin (2013), a sociedade capitalista está adoecida moralmente e psicologicamente. O consumismo nos assola e afeta nossos modos de viver, corroendo valores de solidariedade e comprometimento com o outro; o que parece importar é ter a vontade de consumir satisfeita. Assim, nossas ações agridem a natureza, alimentam as desigualdades e fortalecem comportamentos individualistas (MORIN, 2013).

Talvez possamos dizer com as contribuições de Borges, Alecar et al.(2016, p. 82) que “[...] a lógica do mercado, que produz um sujeito

consumista, conduziria as pessoas a uma vida individualista e utilitarista, pela qual se desligariam do mundo e voltariam para seus interesses e preferências na busca da própria felicidade”. E, no “frenesi” pelo consumo, nessa *sociedade do espetáculo*, como elucidam Negri (2003) e outros estudiosos, acabamos por produzir as mais variadas formas de violências uma vez que perdemos a dimensão coletiva do viver... Do viver *com*... Do entendimento que existimos nas relações produzidas *com* o outro, nos diria Certeau (1994). O dinheiro, que poderia ser um meio para conquistar a satisfação de necessidades, torna-se, cada vez mais, um objetivo de consumo e acúmulo (MORIN, 2013).

Contribuindo com essa argumentação, alguns discursos produzidos pelos governos têm indicado uma relação entre violências e favelas, violências e periferia, violências e escolas públicas, violências entre estudantes pobres, negros, jovens entre tantos outros discursos que nos levam a estabelecer relações de causa-efeito quando estamos diante de pessoas oriundas das camadas populares e/ou mais pobres e vulneráveis desse país. Apesar da complexidade dos processos de produção de violências, esse argumento parece se confirmar quando, utilizando os registros no Atlas da Violência 2018, verificamos que no Espírito Santo os indicadores de vitimização ainda são bastante seletivos: as vítimas preferenciais são homens, jovens e negros. Porém, mesmo com esse perfil, verifica-se que as políticas públicas de combate aos homicídios ainda atingem de maneira bastante distinta a população negra e a não negra.

Assim sendo, torna-se um desafio para os pesquisadores dos cotidianos realizarem um “enfrentamento” da problemática das violências nas escolas, com suas interfaces na dimensão social, política e cultural (CALIMAN, 2013) intencionando contribuir com outros modos de viver e habitar os cotidianos mais solidários e amorosos, apostando em uma vida bonita pela educação. No entanto, isso nos parece fundamental quando consideramos os dados dos documentos oficiais que servem de referência para se pensar políticas públicas de segurança, por exemplo, o texto do Atlas da Violência 2018⁶.

⁶ DA VIOLÊNCIA, Atlas. **Ipea e FBSP**. Rio de Janeiro, 2018. Acesso em 21/03/2019:<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>

Usando algumas informações que constam nesse texto do Atlas da Violência 2018, constatamos um retrato do que é chamado de “juventude perdida” – 33.590 jovens foram assassinados em 2016⁷, apresentando um crescimento do número de jovens mortos violentamente em relação ao ano anterior. “As vítimas preferenciais são homens, jovens e negros”...

Outros dados espantosos do Atlas da Violência 2018 referem-se aos estupros: em que 68% dos registros no sistema de saúde, encontram-se indicativos de estupro de crianças e quase um terço dos agressores (das crianças até 13 anos de idade) são amigos e conhecidos da vítima, e outros 30% são familiares mais próximos como pais, mães, padrastos e irmãos. Além disso, quando o perpetrador era conhecido da vítima, 54,9% dos casos tratam-se de ações que já vinham acontecendo anteriormente e 78,5% dos casos ocorreram na própria residência.

Dessa maneira, não podemos desconsiderar que esses processos de produção de violências afetam a vida das crianças. Durante a pesquisa, foram registradas três ocorrências de abuso sexual na escola.

Duas dessas ocorrências nós acompanhamos de perto:

– *Uma estudante que foi encontrada chorando dentro do banheiro e a coordenação quando procurou saber a razão do choro, ficou sabendo pela criança que sua calcinha estava suja. Neste momento, levantou-se uma suspeita de prática de violência sexual. A equipe da escola chamou a Guarda Municipal e o Conselho Tutelar para iniciarem um trabalho de “investigação” do caso e implementação as medidas judiciais cabíveis. O estupro foi comprovado. O padrasto e a mãe estavam envolvidos...*

– *Uma aluna que “espalhou” uma notícia na escola de que ela estava grávida. A coordenação, em conversa com essa menina, tomou conhecimento de uma situação de assédio e suspeita de estupro por parte de um do avô paterno. Nesse caso ficou comprovado que não houve estupro, houve assédio.*

Nesse contexto, também não é incomum encontrarmos meninos e meninas sendo, por exemplo, abordados e revistados por policiais em função de certo estereótipo considerado “de risco” – cor de pele negra, tatuagem, anéis, bermudas caindo, sandália de dedo, jeito de andar, entre outras “etiquetas”- estigmas que produzem no tecido social pré-conceitos como

⁷ O atlas da violência 2018 trabalhou com os dados e estatísticas do ano de 2016.

verdades sobre o outro (GOFFMAN, 2013), que é diferente de mim, e sem conhecer a realidade do outro se tece um mapa, uma etiqueta social.

Certos grupos sociais dominantes podem, por exemplo, estabelecer regras de conduta que lhes convenham, impô-las aos demais sujeitos, e rotular/discriminar os que não assumem e/ou não se submetem a essas regras. Alguns passam a ser vistos como desviantes, violentos, indisciplinados, perigosos e..., carregando esses rótulos onde quer que estejam (BECKER, 2008). Na escola, por exemplo, podemos estabelecer os distanciamentos muitas vezes sentidos/vividos entre *a cultura escolar e cultura discente* na produção desses rótulos/estereótipos...

Em uma conversa com uma professora, perguntei:

– O que, em sua opinião, produz violências na escola? (PESQUISADOR)

– [...] As crianças **não têm limites, não são santinhas, está no sangue**, as **famílias deixam as crianças na rua** e elas chegam à escola e querem fazer o mesmo que fazem na rua. Ninguém pode falar nada com elas. (PROFESSORA)

Continuando a conversa, pedi que desse um exemplo:

– *Ela disse que havia chegado **um menino enorme** na sala, que veio por transferência e que **ela o tratava muito bem para evitar problema**, mas um dia **ele entrou na sala comento um biscoito e ela fingiu que não estava vendo porque pensou que ele poderia estar com fome e não tinha tomado café em casa**. No entanto, as outras crianças cobraram dela para tomar uma atitude já que elas não podiam. Então ela disse para o aluno que não poderia comer na sala de aula e imediatamente **o aluno a mandou tomar no ...**, **disse vários palavrões, a ameaçou e foi transferido de escola** (PROFESSORA) (grifos nossos).*

O QUE PODEMOS PENSAR A PARTIR DESSA CONVERSA COM A PROFESSORA?

Será que os processos de produção de preconceitos e estereótipos são biológicos, **estão no sangue?** Que aposta é feita nas crianças quando já dissemos que elas **não têm limites e não são santinhas?** Que expectativas

há em relação às famílias quando **deixam as crianças na rua**? Será que esse **menino enorme** estava com fome? Será que tem o que comer em casa? Por que estaria comendo naquele momento?

Charlot (2002) nos ajuda quando fala sobre a *cultura escolar* – uma série de práticas e normas, ritos, ritmos, hierarquias, ordenamentos, classificação, linguagens, homogeneidades entre outros elementos – que parece não comportar essas diferenças e heterogeneidades. No entanto, o imperativo dessas regras escolares nos dá *pistas* (GINBURG, 1989) e nos encaminham a pensar que *se as demais crianças não comiam naquele momento, ninguém mais podia comer*. Ou seja, fazem-nos, muitas vezes, perder a sensibilidade e as oportunidades de as demais crianças aprenderem relações mais solidárias, nas diferenças. Por outro lado, o aluno **a mandou tomar no..., disse vários palavrões e a ameaçou**. Será que ele não fez isso por não ter educação ou porque **as famílias deixam as crianças na rua**? Que outros processos estão passando e sendo vividos? Será que a melhor atitude foi tê-lo transferido de escola? Que outros modos de lidar com essas questões podem ser pensados para além das transferências?

Maturana (2001, p. 39) nos permite afirmar a possibilidade da produção de redes que considerem e respeitem o outro, mesmo que ele esteja em "[...] um domínio de realidade diferente do meu, que é igualmente válido, ainda que não me agrade".

Diante dessas questões e movimentos de pensar, faz-se necessário dizer *o que estamos compreendendo por violências em contextos escolares*. Para tanto, valemo-nos inicialmente de algumas reflexões de Abramovay (2018) produzidas quando da sua pesquisa em escolas do Ceará, e publicadas em materiais para professores e estudantes intitulados “Reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar”. A pesquisadora nos convoca a pensar que “a convivência e a violência nas escolas são fenômenos múltiplos, multifacetados [...]” (p. 29).

Para essa autora,

É importante afinar o conceito de violência escolar mostrando que não é somente a violência dura – aquela que está no código penal, nem mesmo a violência física senão **a violência do cotidiano, aquela que acontece entre alunos, adultos da escola, famílias etc., que rompe o diálogo e a capacidade de negociação. São as**

pequenas violências do dia a dia, as chamadas microviolências, principalmente, que prejudicam o ensino, aprendizagem e o clima escolar, impossibilitando o uso do diálogo e da comunicação não violenta (ABRAMOVAY, 2018, p. 29). (grifo nosso)

Abramovay (2018) aponta como práticas de violências ou microviolências, os gestos, bem como atos físicos (agressões) e verbais, tais como ameaças, insultos e humilhações. Outros exemplos são os atos de comunicação não verbal, como olhares, silêncios, zombarias e isolamento do grupo; as situações conflituosas e sociais de racismo, homofobia, desigualdade social, de gênero; as situações relacionais que são os conflitos face a face e as tensões que são forças contrárias prolongadas em uma situação.

Retomando a conversa com a professora e usando as orientações de Abramovay (2018), podemos supor que essas *violências dos cotidianos*, as *microviolências* estão presentes nas práticas do aluno quando mandou a professora “tomar no..., disse vários palavrões e a ameaçou” e também na “aplicação da norma” sem considerar as diferentes experiências de vida e realidades dos estudantes.

Ou seja, o que se passa *entre* nos parece ser o foco de nossas atenções se desejamos compreender os processos de produção dessas *praticaspolíticas* de violências e não julgá-las. Ainda assim, perguntamos: Que outros modos de lidar com essas questões podem ser pensados para além das transferências que tiram e violentam o direito de estar na escola? Que outras aprendizagens são possíveis? Por que as transferências só são atribuídas aos estudantes? Por que as regras do regimento escolar parecem não incluir os adultos da escola?

Por exemplo, ouvimos uma fala da coordenação: “ fico indignado quando certos professores usam celulares em sala e se justificam que ralaram muito para estar na posição de professor”. Por isso, podem usar celular em sala?

Por outro lado, Abramovay (2005) aponta as limitações de se definir ‘a’ violência dentro de espaço e tempo cronológico:

Apresentar **um conceito de violência** requer uma certa cautela, isso porque ela **é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável**. Suas

representações, suas dimensões e seus significados passam por **adaptações à medida que as sociedades se transformam**. A dependência do **momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais** (ABRAMOVAY, 2005, p. 53). (grifo nosso)

Desse modo, vale lembrar que, em contextos de escolas, as *praticaspolíticas* educacionais “[...] cotidianas denunciam também tensões, conflitos e descasos com a educação pública, as escolas, educadores e alunos” (GOMES, 2011).

Partindo dessas argumentações, acreditamos que outros movimentos precisam ser feitos, e essa pesquisa se propõe a contribuir com os *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) na construção de outros possíveis em meio às redes tecidas na escola, a fim de que a solidariedade, os afetos, a alegria, o respeito pelo outro, o trabalho coletivo, as aprendizagens, as escutas e negociações se constituam como fios dessas redes se nós desejamos cotidianos de escolas que *acolham o outro como legítimo na convivência* (MATURANA, 1998).

Concordamos com Gomes (2011), e ela nos ajuda a pensar essas questões de violências em contextos de escolas, quando diz:

Talvez, com essas práticas arrogantes de diminuição do outro (LARROSA, 2004) presentes na condução das políticas, estejamos esquecendo o amor, como um domínio de ações nas quais o outro é constituído (MATURANA, 2001), e silenciando relações, práticas comuns que apontam processos mais solidários e cooperativos, que abrem caminhos e criam condições de possibilidades para uma vida outra, mais cooperativa e solidária, nesses cotidianos vividos (GOMES, 2011, p. 111).

Seguindo esses argumentos e intenções de pesquisa, organizamos esta dissertação em seis capítulos além da parte introdutória. No capítulo dois procuramos estabelecer uma relação com o que pesquisamos trazendo algumas implicações com a temática da pesquisa. No capítulo três apresentamos as teorizações e estudiosos que funcionaram como intercessores para as análises, considerações e problematizações que apresentamos. Depois nos capítulos quatro e cinco trazemos os caminhos

teóricos-metodológicos-epistemológicos e políticos que acompanharam as trajetórias da pesquisa no ano de 2018 e início de 2019 e os encontros produzidos nos cotidianos da escola. No capítulo final, procuramos dizer de nossas aprendizagens, resultados e produto final da pesquisa.

2 A RELAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA

...ando devagar, porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais, hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei [...], é preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir [...], penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente⁸...

(ALMIR SATER, 1990)

Pensar as violências em contextos de escolas e a força da educação na vida de crianças sempre nos interessou...

Após os cursos de Bacharel em Administração pela FAESA – Faculdades Integradas Espírito Santenses, de Graduação em Direito – pela Faculdade Estácio de Sá de Vitória –, da Pós-Graduação *lato sensu* em Direito Público Material, realizada pela Universidade Gama Filho, ingressamos no Mestrado em Segurança Pública da Universidade Vila Velha. Além dos processos de formação, iniciamos a carreira no Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Espírito Santo, em 1997. Atualmente, ocupamos o posto de 2º sargento chefe de equipe, após 20 anos de trabalho.

Para além das atividades formais da carreira, nos momentos de folga, atuamos como voluntário, ministrando palestras de cunho “motivacional” em escolas públicas de Ensino Fundamental. Assim, sempre estivemos em contato com o mundo infantil e educacional, seja por força das palestras inerentes às ações do Corpo de Bombeiros ou dos afazeres como voluntário.

Por um tempo participamos, pelo Corpo de Bombeiros, de algumas reuniões de um projeto da prefeitura municipal de Vitória chamado “Papo Reto”.⁹ Nessas andanças pela área de educação, nos encontros com diferentes crianças, adolescentes e jovens, (re)afirmamos a importância das escolas como *espaçostempos* (ALVES, 2001) de força e luta pela construção de uma sociedade mais humana. Depois de ler o texto “Eu, caçador de mim”

⁸Composição de ALMIR SATER, lançamento do ano de 1990, no álbum de 25 anos da cantora Maria Bethânia.

⁹ Esse projeto foi objeto de pesquisa de alguns colegas, inclusive que fizeram o Mestrado em Segurança Pública da UVV.

(Ferraço, 2003), compreendemos que foram também as experiências de criança que nos trouxeram e nos movimentaram para realizar essa pesquisa.

Por prazer e modo de viver, sempre estivemos envolvidos com os livros e diversos tipos de literatura. O ingresso no Mestrado foi uma concretização de um sonho e a busca pela obtenção do título de mestre, uma realização importante, que tem possibilitado compartilhar conhecimentos por meio das literaturas, das aulas, dos contatos com os docentes e colegas discentes, dos encontros com o grupo de pesquisa,¹⁰ entre outros *espaçostempos* (ALVES, 2001) de aprendizagem acadêmica.

Quando organizávamos as disciplinas para cursar, procurávamos as que discutiam, de algum modo, as infâncias, violências e a educação, a fim de que pudessem ampliar conhecimentos sobre essas temáticas pensando na pesquisa pretendida em uma escola e com as crianças, e o encontro com a professora orientadora também nos convidou a olhar esses cotidianos de modo mais complexificado. Ou seja, precisávamos “abandonar” certas verdades, julgamentos e preconceitos para realizar esse estudo/pesquisa. Esse foi e está sendo um exercício diário!

Pelas aprendizagens necessárias, iniciamos a pesquisa com as leituras indicadas e por um “projeto piloto”, de *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2001) nos cotidianos da escola, a fim de nortear/ampliar a definição do problema a ser pesquisado, com a construção do projeto que orientou a produção dos dados na escola e com a escrita desta dissertação.

Escrevemos esses parágrafos movidos pela emoção de quem teve diferentes conquistas e uma vida “difícil”, e com certo receio também... É muito delicado falar de uma vida...

Carrego¹¹ dentro de mim um inconformismo com as “injustiças” sofridas ao logo de minha infância, no interior de Minas Gerais. Como estudante pobre, percorria vários quilômetros para estudar, enfrentando chuva, frio, animais bravos nos pastos e nos faltava “tudo” – atenção, alimentação, acompanhamento de pais, carinho... No entanto, éramos tantos no mesmo

¹⁰ Grupo de Pesquisa do CNPq Currículos-formações em redes, cotidianos de escolas e direitos humanos, coordenado pela professora Maria Regina Lopes Gomes.

¹¹ Aqui uso a primeira pessoa do singular para escrever, mesmo povoado por tantos outros...

barco que nem sabíamos do que sentíamos falta... Hoje vejo um pouco do que me foi negado, talvez a infância, quem sabe?

Por um período curto na escola onde estudei, entrou um diretor, o senhor Paulo Matias, homem muito enérgico, com um espírito muito forte e que impactou nossas vidas. Até a chegada desse diretor fazíamos “vaquinha” para garantir um pouco de comida. Ele, como tantos outros que fazem as escolas públicas acontecerem, principalmente nas localidades mais distantes, pela sua dedicação e empenho, lutou, por exemplo, para que a escola tivesse merenda escolar. Conseguia também alimentos para distribuir para as famílias que mais precisavam... Certo dia, ele me chamou no pátio do colégio e perguntou se eu gostava de ver coisas bonitas. Colocou as mãos em meus ombros, abaixou (ele parecia um gigante) e apontou para o reflexo do sol batendo na água que projetava uma luminosidade linda na parede, incrementada com o balançar das vassouras das serventes limpando o pátio. A sua atenção e sensibilidade do gesto marcaram minha “vida dura”, mas não pude contar a ele essa história, porque faleceu muito cedo.

Às vezes, desejo ser um Paulo Matias, fazer a diferença para algumas outras crianças... Tomado pelos desejos e lembranças de escola, fico perguntando “como posso contribuir um pouco mais com o mundo em que vivo”? A escola foi uma “salvação” e fez bastante sentido em minha vida e penso que ela pode contribuir para produção de outros sentidos de vida para tantas crianças “abandonadas e perdidas” em meio às práticas de violências, em uma sociedade que é afetada e produtora dessas violências.

Além desses incômodos sentidos, diferentes pesquisas no campo da segurança pública têm indicado a força da educação e da escola como um contraponto às violências sofridas e como *espaçostempos* (ALVES, 2001) de muitos possíveis... Alguns dados de pesquisas tecidas no PGPo/UVV¹² que

¹² As dissertações “A educação como força política para a (re) integração social: a visão dos cidadãos egressos do sistema prisional do Espírito Santo”, de Livia Ferrari Heringer Frugulhetti, “Os processos de formação de professores na Modalidade Eja: um estudo sobre a educação em valores em uma escola penitenciária”, de Angela Maria de Aguiar Mendes e “Processos de constituição de violências em contextos escolares em sua articulação com outras redes de contextos de vida dos estudantes-adolescentes: uma aposta na escola como espaçotempo de potência de vida, de Josimar Barbosa Grippa, por exemplo.

tratam da educação nos sistemas prisionais, por exemplo, indicam a *baixa escolaridade* e *evasão escolar* como elementos importantes para pensarmos práticas de violências e a força e os *sentidos das escolas e da educação* na vida dos sujeitos que habitam os sistemas prisionais.

Temos aprendido que as questões não estão localizadas nas pessoas, mas no que as pessoas produzem *entre si* no mundo, nas práticas e relações que tecemos. De qualquer modo, perguntamos: como falar com as crianças dessa sociedade atual para prosseguirem com esperança, sem compreender suas vidas, sem um “*fazer com*” (CERTEAU, 1994)? Pensamos que a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) da escola nos ajudou nessa empreitada e aproximação.

Assim, procurando ouvir e *compreender o outro* trilhamos essa pesquisa e orientamos uma trajetória de vida/conhecimento...

Outra questão que precisamos considerar e que nos incomodava na escola e ainda hoje, refere-se às tentativas de identificação e rotulação das crianças e adolescentes e jovens que habitam as escolas. De modo contrário a essa ideia, aprendemos que as infâncias e juventudes se constituem em/nas redes de pertencimento desses *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994): mídias, escolas, religiosidades, família, bairro, cidade, lazer, afetos, punições, violências, solidariedade, entre tantas outras que atravessam os muros da escola e afetam significativamente as relações que se tecem nesses cotidianos...

Com Piontkovsky (2013), precisamos considerar que

[...] no caso dos *jovenspraticantes* da pesquisa, há uma criação discursiva que busca “produzir” e preservar uma dada localização identitária para esses sujeitos... Entretanto, reconheço esse *trabalho de investigação* como *potente* para a produção de discursos que apostem em *outros tantos sentidos* para esses jovens! Proponho pensar na *pluralidade de subjetividades* que vai sendo formada nos processos vividos *entre* eles, nos diferentes contextos que habitam e nas relações que estabelecem com pessoas, objetos, mídias, ideias... Uma *pluralidade* que desmistifica a possibilidade de localização desses jovens em identidades fechadas, generalizáveis ou estereotipadas, ou seja, que vai na contramão do *discurso colonial*

que garante visibilidade à diferença e que busca nomear, qualificar, identificar para dar governabilidade ao *estereótipo*, estabelecendo uma fixidez proposital (PIONTKOVSKY, 2013, p.26).

Nessa direção, Kohan (2003) nos convida a pensar as infâncias, do ponto de vista de uma micropolítica, como acontecimento, experiência, revolução, resistência, criação que interrompe a história. Pensar as infâncias como devir amplia, assim, os seus sentidos de muitas maneiras e nos coloca na contramão de uma visão hegemônica das crianças e da infância.

Reconhecendo as multiplicidades e pluralidades dos processos de constituição das infâncias e adolescências e juventudes, faz-se necessário considerar que o acesso aos diferentes conhecimentos e aprendizagens para as crianças e jovens brasileiros ainda traz as marcas das diferentes oportunidades que acabam aprofundando desigualdades sociais.

Quando ampliamos nosso olhar para as *praticaspolíticas* curriculares¹³ e que se tecem nos horários regulares das aulas e durante as atividades consideradas “extra-escolares”, ainda encontramos mundos distintos: enquanto algumas crianças, adolescentes e jovens continuarão com oportunidades curriculares ampliadas, que incorporam as diferentes disciplinas e conhecimentos, outros terão que escolher, por exemplo, “percursos curriculares” mesmo sem ter garantidas das ofertas nas escolas... Também as oportunidades de contato com museus, cinema, música, apoio aos estudos, viagens, esportes entre outras pertencentes ao mundo que habitam socialmente e culturalmente, muitos outros habitam (quando podem) as ruas e, quando a escola regular proporciona, participam de algumas aulas que ocorrem fora da escola, em outros *espaçostempos* da cidade. Além disso, quando é oferecido na escola regular onde estudam e quando conseguem vaga, frequentam a educação em tempo integral, geralmente, destinada às crianças suscetíveis à violências simbólicas, físicas e materiais.

Apesar dessas diferenças de oportunidades e acesso aos conhecimentos, falamos no Brasil de princípios constitucionais que indicam: “todos têm o direito a educação e que todos são iguais perante da lei”. Porém,

¹³ A reforma do ensino médio e das orientações curriculares da BNCC são exemplos dessas questões na atualidade. Não são elementos de discussão nessa pesquisa, mas precisam ser lembradas uma vez que afetarão os processos de produção de conhecimentos e políticas públicas para as crianças, adolescentes e jovens no nosso país.

as oportunidades de acesso aos conhecimentos e bens culturais são desiguais... De acordo com alguns estudiosos, essas desigualdades de acesso podem ser um indicador de comportamentos violentos pela produção de preconceitos e desqualificação que produzem. Ampliando nossas conversas, usamos um fragmento da entrevista da prof^a Inês Barbosa de Oliveira (2019)¹⁴ que a partir das discussões e intenções da BNCC e da reforma do Ensino Médio, enfatiza:

O que a gente observa nessa proposta dos itinerários é o agravamento das desigualdades do país no acesso à educação de qualidade, na medida em que caberá aos sistemas de ensino definir o que eles vão e o que não vão oferecer em termos de itinerário formativo. Isso significa que estudantes das cidades menores, os estudantes de lugares pobres, das escolas pobres, não terão acesso a alguns dos conteúdos hoje considerados obrigatórios pra eles e para todos (OLIVEIRA, 2019, p. 1).

Considerando tais argumentações e os desmontes das políticas educacionais que procuraram garantir e assegurar uma educação para todas as pessoas, procuramos conhecer um pouco mais as redes que os estudantes pertencem *dentrofora* (ALVES, 2005) da escola, como modo de encontrar *pistas, indícios* (GINZBURG, 1989) dos desejos e sonhos que povoam as crianças e adolescentes da escola da pesquisa, seus modos de viver, as amizades, as famílias, entre outras redes e contextos vividos como um modo de tentar compreender as atitudes de violências produzidas, os mundos que habitam e que também são nossos.

Usamos aqui uma consideração de Gomes (2011), a partir de alguns estudiosos dos cotidianos. A autora nos fala que

[...] trabalhar com os cotidianos requer trabalhar com sentimentos, emoções, valores, histórias de vida..., pois são estudos que [...] acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas concretamente (GOMES, 2011, p. 91).

Ainda com Gomes (2011), aprendemos que não podemos esquecer que nas *pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) nos interessam as *relações* entre as pessoas e os contextos vividos pelos *praticantes*, o *sujeito ordinário* como os chama Certeau (1994). Apostando nos encontros e nas

¹⁴ www.epsjv.fiocruz.br

conversas com os esses praticantes cotidianos, fomos trilhando os caminhos dessa pesquisa... e, quem sabe, com certa sensibilidade do diretor Paulo Matias em seu compromisso ético-político com as crianças que mais precisavam da escola...

3 PROCESSOS E CONSTITUIÇÕES DAS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

3.1 ALGUMAS IDEIAS QUE ORIENTAM O ESTUDO/PROBLEMATIZAÇÕES

Iniciamos essa conversa usando as orientações de Alves (2005) e pensando que as práticas de violências são complexas e com múltiplas faces, e que estão inseridas em todas as áreas dos campos sociais. Por essa razão, os *usos* (CERTEAU, 1994) da palavra e compreensões dos sentidos serão colocados no plural – violências. Um plural que nos leva ao encontro dessa multiplicidade de relações que se estabelecem *dentro/fora* (ALVES, 2005) da escola e nos coloca diante das diferentes práticas de saber e poder.

Com isso, reiteramos, com Grippa (2016), a ideia de que as violências praticadas nos *espaçostempos* (ALVES, 2001) das escolas não podem ser pensadas distantes dos outros contextos de vida dos estudantes. Ou seja, passamos a entendê-las e afirmamos as práticas de violências como processos de produção que se *tecem entre...*

Compreendemos que os diferentes contextos de vida dos sujeitos praticantes dos cotidianos estão interligados por atravessamentos que fazem parte dos seus contextos de vida. Sendo assim, torna-se importante **compreender as violências praticadas no interior da escola e sua articulação com outros contextos de vida dos estudantes**, buscando evidenciar a influência dessas violências nos sentidos de escola apresentados pelas crianças (GRIPPA, 2016, p.57, grifo nosso).

Contrário à competição que gera exclusão e guerras, está uma força de vida humana que é a cooperação (MATURANA, 1998). Este é um cenário das violências em que estamos imersos e impactam nossas escolas. O caminho apontado por esse autor é o aprender, no convívio, a cooperar com meu semelhante que é legítimo e igual a mim (MATURANA, 1998).

Figura 7- Equipe de Voleibol



Fonte: Arquivo próprio

Neste sentido, foi também evidenciado por Nunes e Gomes (2016, p. 49), quando realizaram pesquisas em escolas públicas do município de Vitória, que:

[...] os estudantes também nos levam a entender que [as] *queixareivindicações* parecem reproduzir uma condição semelhante a que é enfrentada em casa, inclusive do ponto de vista das relações humanas, sociais, materiais e alimentares. Nossas conversas nos indicam que a falta de lazer, de saneamento e a violência, muitas vezes experimentada nos bairros onde moram, fazem com que esperem viver nas escolas experiências mais fraternas e solidárias, ao mesmo tempo em que também produzem relações competitivas, preconceituosas, discriminatórias entre eles e também com os professores.

Pelas literaturas pesquisadas, percebemos que as violências enredam as diversas redes do cotidiano. A escola por ser um *espaçotempo* (ALVES, 2001) privilegiado de encontros e formações que possibilitam vivências e aprendizagens *entre seus sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994), por meio das diferentes interações – brincadeiras, aulas, recreios, passeios, jogos, projetos, músicas, danças e e... Do mesmo modo, também traz os efeitos das normatizações de funcionamento, que podem muitas vezes serem traduzidos pelas tentativas de *adestramento dos corpos* (FOUCAULT, 2014) pelas práticas de homogeneização de atitudes e comportamentos que parecem desconsiderar diferenças. Ou seja, tornam-se práticas de *diminuição da vida* (LARROSA, 2004), portanto, práticas de violências.

3.2 PENSANDO UM POUCO MAIS NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Afirmando a escola como um *espaçotempo* (ALVES, 2001) de múltiplos atravessamentos e de convergência dos diferentes fios que tecem as relações sociais, nessa pesquisa nos interessaram também os fios de algumas mazelas enfrentadas atualmente pela (des)garantia dos direitos humanos fundamentais de emprego, moradia, saúde, educação, por exemplo...

Além dessas (des)garantias, os fios da corrupção, privilégios, baixos salários, favorecimentos de alguns, preconceitos, criminalidades, feminicídios, homofobia e outras tantas violências que têm nos afetado e provocado tristeza (encontros tristes) e indignação, ou seja, a *diminuição da vida* (LARROSA, 2004), também atravessam vidas de praticantes que habitam nos cotidianos escolares. Todos nós vivemos tempos que têm produzido certa desesperança, ao mesmo tempo que forçam lutar por uma vida bonita (lembrando, mais uma vez, do senhor Paulo Matias...).

Mergulhados nessas redes, diversas famílias, pais, responsáveis e demais praticantes da escola enfrentam essas e outras formas de violências. As crianças, os adolescentes e os jovens que também habitam nesses cotidianos e são constituídos nessas relações, tecidas nos múltiplos contextos que pertencem, de algum modo, expressam em atos, modos de viver e compreender o mundo (cultura discente) que muitas vezes se coloca distante da *cultura escolar* (TURA, 2016).

Nessa direção, entendemos que se torna necessário considerar as redes tecidas *entre* essas diferentes culturas escolares e discentes, quando nos referimos aos direitos de aprendizagens das crianças e adolescentes que frequentam as escolas e enfrentam inúmeras violências produzidas e praticadas, na contramão dos sentidos de vida com justiça social. A *cultura escolar* – uma série de práticas e normas, ritos, ritmos, hierarquias, ordenamentos, classificação, linguagens, homogeneidades entre outros elementos – muitas vezes parece não comportar as diferenças e singularidades dos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) da escola. Assim, parece-nos importante problematizar esses distanciamentos muitas vezes sentidos *entre* a

cultura escolar e a cultura discente, produzidos nas relações cotidianas, como fatores que também têm contribuído para essas produções das situações de fracasso escolar e violências no contexto da escola.

Usando algumas problematizações que feitas, sobre as constantes tentativas de padronizações e homogeneizações de procedimentos e práticas, no grupo de pesquisa que pertencemos,¹⁵ passamos a compreender que a origem das escolas não está marcada pela presença das diferenças e singularidades. Por uma estrutura idealizada para a educação de poucos, o processo de universalização do ensino no Brasil, movido pelas demandas sociais e econômicas, esses espaços escolares ampliam suas funções e passam a receber os grupos sociais até então negligenciados, ou seja, a população mais pobre desse país se aproxima dos contextos escolares e isso têm forçado uma revisão do tradicionalmente instituído e uma invenção de outros modos de habitar a escola.

Apesar das insistências dessas tentativas *é importante destacar que no interior dos espaços escolares, em que se instituiu uma cultura fortemente homogeneizada, convivem diferenças culturais* (TURA, 2016). Continuando com suas inquietações, Tura (2016) nos esclarece dizendo que entende como cultura escolar ou culturas escolares, os sistemas simbólicos, como uma rede de significados socialmente construídos e que é o elemento mais dinâmico e imprevisível das mudanças que se efetivam nas diferentes organizações sociais. No entanto, lembra-nos que no campo da educação e, especialmente da educação escolar, e para nós, no campo da segurança pública, é preciso

[...] reconhecer a perspectiva de que estamos vivendo um momento de aceleradas mudanças culturais, que têm um grande impacto naquilo que se instituiu como cultura escolar ou culturas escolares. Há nesse processo, um confronto de temporalidades e de significantes que marcaram as buscas pela escolarização de massas, a democratização de oportunidades escolares e a construção dos currículos (TURA, 2016, p. 11).

Outros estudos e pesquisas que nos ajudam nessa argumentação sobre os distanciamentos da cultura escolar e discente, foram realizados por Moreira e Candau (2003). Esses estudiosos nos falam que

¹⁵ Grupo de Pesquisa do CNPq “Currículos-formação em redes, cotidianos de escolas e direitos humanos”.

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, [...], são frequentes [...] indagações relativas ao (à) aluno(a) concreto(a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

Continuando as argumentações eles se referem a certos efeitos que esses distanciamentos provocam nos cotidianos das salas de aula e escolas. Para esses autores,

Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. Não dão conta, acreditamos, do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (Ortiz, 1994), que tanto têm intensificado a cisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

Essas e outras questões também nos encaminham para uma conversa sobre o que estamos entendendo por violências e indisciplina nos cotidianos da escola. Trazemos isso, em função dos dados da pesquisa que produzimos nos encontros na escola.

Primeiramente salientamos que os conceitos definidores de indisciplina e de violência são complexos e se enredam, se misturam e um ato pode ser entendido como indisciplina para um, no entretanto, este mesmo ato pode ser considerado para outro indivíduo uma violência. O modo das interações sociais, dos relacionamentos e também da formação docente irá influenciar no entendimento e na definição de quais atos se encaixam neste ou naquele conceito (SILVA NETO; BARRETTO, 2018).

A indisciplina está ligada à quebra da ordem do regimento escolar, já na violência, geralmente, há ruptura do regimento combinado com a ruptura da relação com o outro, através do desrespeito, da negação do outro, da

destruição do seu semelhante (SILVA NETO; BARRETTO, 2018). Estes atos fazem parte do cotidiano da escola pesquisada e aprendemos com estes autores que:

Considerar esses argumentos significa admitir que na produção da indisciplina ou da violência não há unilateralidade, ou que elas não constituem traços de personalidade dos alunos. Significa fundamentalmente reconhecer que tais fenômenos são produzidos no processo de socialização, sobre o qual os profissionais têm grande responsabilidade[...] (SILVA NETO; BARRETTO, 2018, p.03).

Precisamos considerar ainda o que Grippa (2016, p. 64) nos informa sobre a força das mídias nesses processos de constituição das relações sociais tecidas na escola quando afirma que “[...] as mídias também contribuem de modo significativo para a disseminação das violências em todos os campos sociais, uma vez que o seu discurso é assimilado e proliferado nas diversas camadas existentes”.

Assim, percebemos que as mídias também contribuem na produção de atitudes e comportamentos considerados violentos nos cotidianos. Portanto, vale lembrar mais uma vez que os *espaçostempos* (ALVES, 2001) das escolas não estão isentos desses atravessamentos de redes e, as mídias e as redes sociais têm uma força bastante significativa na produção de sentidos de vida na sociedade que produzimos na contemporaneidade.

A partir dessa compreensão de que a escola não está distante dos outros espaços de convivência/conhecimento/relação (DELBONI, 2016) encontramos *pistas* (GINZBURG, 1989) da força das mídias nos cotidianos da escola muitas vezes “determinando” algumas atitudes, estéticas e comportamentos. As crianças nos disseram, por exemplo, que *em casa não há violência, só nas novelas*; e ainda *Eu vi cena de novela que incentivava a traficar*. Sobre isso, Morin (2013), indica-nos que a sociedade de consumo é bastante afetada pelas mídias e redes sociais...

Em um dos encontros realizados com estudantes das turmas dos 4º e 5º anos que participaram da pesquisa, procuramos compreender o que pensam/sentem, as “experiências e sentidos que produzem sobre as

violências”, a partir das diferentes redes de pertencimento que tecem *dentro/fora* (ALVES, 2005) da escola.

– *Eu não gosto de violência não, mas quando a pessoa vem me bater eu bato também.*

– *É crime!*

– *Quando eu tinha 08 anos vi os caras que tinham guerra com o “Meia Nós” matarem alguém quase na minha frente.*

Essa questão também aparece na escola nas falas:

– O que traz tristeza para vocês na escola? –quando o pessoal faz buling com o primo do meu colega. –buling. –Você sofre buling? –já sofri no ano passado .–Aqui na escola vocês já viram alguma cena de violência? –várias ...quando (outra criança) bateu no colega. – Quando eu falo a palavra violência o que vêm à mente de vocês? – bater, – morder, – beliscar, – gritar, xingar, – sufocar, xingar, – chutar...- Na escola vocês presenciaram ou perceberam algum tipo de violência? – na escola não; – não...-Todas as crianças balançaram as cabeças em um gesto de que nunca viram ou presenciaram cenas de violência na escola. No entanto, percebemos que elas estavam desconfiadas, e ocultando suas verdadeiras opiniões, tentamos contornar a conversa com o intuito de extrair mais dados, mas foram enfáticas em dizer não. Então, prosseguimos com a conversa.

Desse modo, outra discussão que não podemos abandonar são as violências praticadas pela instituição escolar. Esses processos banalizam as relações e fornecem *indícios* (GINZBURG, 1989) para nos aproximarmos dos sentidos de escolas enunciados pelos alunos, especialmente aqueles que enfrentam os desdobramentos das *situações de fracasso escolar* (CHARLOT, 2002). Dessa vez, essas falas apontam e nos levam a pensar sobre os desafios e a complexidade das relações que afetam os direitos de aprendizagens e docências. Em um dos conselhos de classe que participamos ouvimos de professoras:

– *Ele [aluno] reprovou porque é debochado e brincou o ano inteiro. Ele gosta de pegar onda, é surfista e foi abandonado pela mãe.*

Falas que nos levam a pensar também que as questões das aprendizagens estão relacionadas às situações de vida e aos fatos que parecem pertencer ao que está fora da escola ou com o outro. Ou seja, que não se relacionam, por exemplo, aos encontros das aulas.

– *Muitos teriam sido aprovados se possuíssem professores de educação especial, mas muitos não têm laudos apesar de ser perceptível que possuem TDAH.*

– *Vamos seguir a orientação da secretaria municipal de educação e vamos aprovar aqueles que atingiram a média 50, pois, em muitos casos, o aluno tem problemas sociais, é cuidado pela avó analfabeta, mas o menino tem potencial.*

– *Ele foi aprovado, mas fica no mundo da lua o tempo todo, não produz nada, e o pai esteve na escola questionando as notas. Esta criança falta muito, ficou afastada mais de um mês e o pai não aceita que a criança é especial apesar de tomar medicamento controlado. Este pai não traz os atestados e fica irritado com a escola.*

– *Ele [aluno] já é reprovado, é muito lento e não escreve direito, é imaturo, fica brincando, mas sua mãe é presente na escola.*

Chamou-nos atenção alguns fios dessas conversas com os professores que evidenciaram certa desesperança e descrença nas relações cotidianas da escola, pelas violências que também sofrem e/ou as afetam. Elas diziam:

– *Estou indo embora dessa escola. A experiência foi traumática. Em um passeio da escola um aluno quis me agredir fisicamente. Penso apenas nos alunos bons.*

– *Muitos alunos da minha turma [5º ano] não sabem escrever e a turma é muito difícil e só não peguei atestado porque tenho um grupo bom e em respeito a este grupo que merecia levarei até o fim.*

... talvez, ao invés de indagarmos as razões que afetam os processos de aprendizagem, parece que nos conformamos com os dados da reprovação escolar e/ou das situações de fracasso. Será que estamos, de certo modo, naturalizando esses processos?

– *A taxa de reprovação está dentro da normalidade pelos critérios adotados pela secretaria de educação do município.*

Será que as formalidades se tornam mais importantes que os investimentos nas diferenças e no reconhecimento de que *o menino tem potencial*?

Nesse sentido, essas práticas de violências podem ser pensadas para além das violências físicas. Desse modo, concordamos com os apontamentos de Abramovay (2005, p. 53) quando aponta as limitações de se definir ‘a’ violência dentro de espaço e tempo cronológico.

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A

dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Pensando dessa maneira podemos acreditar que as vidas se cruzam, afetam-se e produzem afetos quando damos conta que de outros modos de viver são possíveis...

Nesse sentido, vale considerar que nos cotidianos se desencadeiam o jogo *entre* os fracos e os fortes, e as trajetórias percorridas pelos primeiros são indeterminadas e incertas, cheias de invenções e astúcias, táticas de sobrevivência (CERTEAU, 1994).

A sociedade moderna é complexa, produzindo, em muitos casos, conflitos entre os interesses individuais e aqueles apontados e desejados pelas instituições. Neste contexto, encontram-se muitas de nossas crianças nas escolas que não se “encaixam” em certo padrão de comportamento, talvez, pelas histórias que trazem e pela “falta de habilidade dos profissionais” da educação em atenderem as demandas do cotidiano escolar de hoje (PYLRO; BRITO; MARQUES, 2016).

No entanto, para CHARLOT (2002), a violência escolar pode ser percebida de maneira distinta em três categorias (*na; à; da*): *violência na escola, violência à escola e violência da escola*.

A *violência na* escola acontece quando essa instituição se torna o ambiente onde o fato violento (externo) pode ocorrer. Não está conectada com as atividades educacionais. Por exemplo, invasões para acerto de contas e roubos poderiam ter ocorrido em outro lugar qualquer.

Como tantas outras, a escola da pesquisa foi invadida durante a noite, numa tentativa de furto que foi frustrada porque, ao perceber a invasão, o vigia da escola conseguiu chamar, em tempo, a polícia.

Figura 8- Porta quebrada pelo invasor



Figura 9- Sala de informática interditada



A segunda categoria é a *violência à escola* que, para Charlot (2002) tem uma motivação direta ligada às atividades que a instituição desenvolve, podendo ser atos de violência contra os professores, funcionários, edificações e equipamentos. Apesar de contar com uma boa estrutura de prédio escolar, durante o ano de 2018, os professores e estudantes não puderam usar

a sala de informática em função de risco de desabamento do muro da escola. Além disso, a área livre, desde que chegamos à escola, encontrava-se sem condição de ser habitada pelos praticantes da escola em função dos riscos desse muro “desabar” e machucar alguma pessoa. As burocracias da

Figura 10- Lixo no jardim



Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha impediram que o conserto fosse feito em um tempo razoável, para que esses praticantes não fossem privados desses usos do *espaçotempo* (ALVES, 2001) escolar. Do mesmo modo, os restos de obra e lixo que se acumulavam no “jardim” não convidavam aos usos...

Essas atitudes contra o patrimônio da escola que desconsideram o sentido de espaço público e, portanto, do direito coletivo, também são evidenciadas quando os próprios usuários, ou seja, os praticantes que habitam nesses cotidianos realizam atos que rompem com os direitos comuns. Por exemplo, a diretora nos informou que o banheiro próximo à sala de informática passou por uma reforma e, antes de ser liberado para o uso, um estudante “chutou a porta e a destruiu”.

Diante desse fato, a direção da escola tomou a providência de *transferir esse estudante imediatamente...* Mais uma vez, as práticas de transferência parecem superar as possibilidades de aprendizagens que atos dessa natureza provocam quando entendemos a escola como *espaçotempo* (ALVES, 2001) de socialização, de conviver (*viver com*), de *interações* (DELBONI, 2016) que, em nossa opinião, não deveria estar desconectada das aprendizagens “cognitivas”. No entanto, não podemos deixar de pensar também que algumas atitudes podem romper o *diálogo e a capacidade de negociação*. Seriam as chamadas

de *microviolências*, indicadas por Abramovay (2005) que, principalmente, *prejudicam além do ensino e aprendizagem, o clima escolar, impossibilitando o uso do diálogo e da comunicação não violenta?* Precisamos considerar que nem sempre é “fácil” lidar com algumas atitudes que parecem romper com os investimentos feitos nas relações e na manutenção dos prédios escolares, em meio a tantos abandonos de governos...

Figura 11- Aula de Educação Física e estudantes de castigo



A terceira categoria apontada por Charlot (2002) é a da *violência da escola...* Uma violência institucional, ou seja, atos praticados em função do desempenho das atividades da escola e os estudantes acabam vítimas dessa violência pela burocracia e padronização do ensino, pelo tratamento recebido dos funcionários e professores. Parecem-nos práticas vinculadas à *cultura escolar* (TURA, 2016)

impregnadas pelas normas, controles e disciplinamentos impostos a partir de documentos oficiais e também dos *usos* (CERTEAU, 1994) que são feitos desses “documentos”, pelos adultos da escola, a partir de seus interesses... Ou seja, usos impregnados pelas relações de saber-poder que muitas vezes produzem exclusões.

A professora da escola permanecia sentada em uma cadeira no canto da quadra e recolheu o plano de aula dos estagiários da Universidade Vila Velha que ministravam as brincadeiras e jogos. Ela informou que toda atividade ali desenvolvida estava de acordo com o plano de aula desenvolvido para a escola. Os alunos se mostravam interessados, participativos e seguiam as regras e orientações dos estagiários com animação e alegria. Ao perguntar o motivo dos alunos estarem sentados fora das brincadeiras ela informou que uma menina e outros três estavam de castigo e fazendo um relatório das atividades que eles não fizeram na aula passada.

Um menino, negro, de óculos com um grau avançado que é possível ver pelas laterais do vidro, de chinelo, encolhido em um cantinho da quadra de futebol me chamou atenção e quis saber a motivação dele estar ali. A professora, com um tom de quem está brigando, informou que este aluno

esqueceu de vir de tênis e já era a terceira vez, então estava de castigo e iria ver se dava uma advertência.

O menino percebeu que a conversa era sobre ele e aproximou com uma brandura que me tocou o coração, solicitou “por favor, não me dê uma advertência não, vou vir de tênis da próxima vez”. A professora disse que ia ver o caso e ele voltou a se sentar encolhido.

Fui até ele e perguntei se estava com frio, pois era um dia chuvoso e a temperatura estava bem baixa para o clima costumeiro de Vila Velha. Ele respondeu que sim. Perguntei se possuía agasalho e ele disse que sim, perguntei porque não vestia então, ele disse que havia esquecido também e voltou a me prometer que não iria esquecer mais como se eu fosse um professor dele também. Sua decepção e tristeza eram perceptíveis pelos seus olhos e pelo olhar lento e de baixo para cima. Olhei para seus pequenos braços e pernas, estavam todos arrepiados do frio, suas roupas apresentavam já bem gastas com o uso.

Dirigi-me à professora da Universidade Vila Velha que coordenava os estagiários que aplicavam as atividades na aula de Educação Física e perguntei sobre a escola, como era. Ela disse que trabalha no projeto em parceria há mais de 7 anos e que muitos alunos se mostram mais independentes e resolvem seus atritos pela força, fazendo uso do aprendizado da rua, que é de sobrevivência, estes passam muito tempo na rua quando saem da escola e não tem atividades para realizarem. Suas características são de lideranças de grupos, no entanto, estes mesmos têm grandes dificuldades em seguir regras, mas ao serem ensinados, percebem a segurança que tem com os professores, obedecem, interagem e se mostram carinhosos a ponto de chorar quando um grupo de estagiários os deixam devido o fim do curso.

Esse poder de “impor violência” através de uma instituição disciplinadora é denunciado por Foucault:

O aparelho da penalidade corretiva age de maneira totalmente diversa. O ponto de aplicação da pena não é a representação, é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. O corpo e a alma, como princípios dos comportamentos, formam o elemento

que agora é proposto à intervenção punitiva. Mas que sobre uma arte de representações, ela deve repousar sobre uma manipulação refletida do indivíduo (FOUCAULT, 1987, p.114).

Essa problemática não é fruto isolado, mas sim um reflexo do contexto social que, muitas vezes, a escola está inserida de pobreza e desigualdade, bem como por ser um espaço de convergência predileto da juventude da periferia e que padece de falta de políticas públicas de valorização desse espaço de convivência (DELBONI et al., 2016).

Dessa maneira, a escola não é uma mera reprodutora passiva das práticas de violências. Nos cotidianos, encharcados de forças em disputa e que se opõem, desafiam-se e se relacionam, também são inventadas e produzidas, nessas relações, essas violências. Esta relação se dá entre aluno, professor, funcionário da escola, pai e comunidade (PYLRO; BRITO; MARQUES, 2016).

Os conflitos são atos naturais da vida em sociedade. Aprender a contornar essas questões é imprescindível no processo de educação. O que pode ser resolvido por meio de um saudável diálogo muitas vezes tem se tornado uma via de “vida ou morte” e a escola pode mostrar o caminho saudável para esse problema (BASTOS; ÂNGELO; COLNAGO, 2007).

As pesquisas sobre violência escolar apontam ser um fenômeno de alta complexidade, com múltiplas facetas que salientam a necessidade de um olhar voltado sobre os atravessamentos sociais, políticos, históricos, culturais, nas relações de poder estabelecidas em toda sociedade. Este é um olhar necessário para se conhecer as profundas questões que desencadeiam as práticas de violência nos cotidianos das escolas e suas redes de ligações. A ideia de violência deve ser percebida com certa sensibilidade, considerando a complexidade do tema e suas diversas maneiras de manifestações, seja na escola, no seio da família ou na comunidade onde os sujeitos se encontram e se relacionam (PYLRO; BRITO; MARQUES, 2016).

A falta de uma adequação das práticas de ensino que continuam engessadas sem acompanhar as mudanças sociais e a falta de sensibilidade dos atores responsáveis pela escola também pode ser uma razão da violência chegar a esta instituição. Outra razão é que a própria escola reproduz em algum grau os processos e mecanismos de exclusão social das crianças e

jovens da periferia e a falta de compreensão destes atores causa resistências e conflitos. Portanto, se a escola pode contribuir para a formação de seres humanos pacíficos, ela própria terá que reformular suas práticas para exercer sua influência na construção desses valores nos alunos (PINO, 2007).

Compreender esta relação que se passa na escola e pela escola nos faz lançar um olhar sobre as práticas do cotidiano escolar, sobre as políticas de formação de professores, sobre os pátios das escolas com seus gritos de alegria, gargalhadas, choros, brigas, confusões, disciplina, etc. Neste mergulho certamente estarão nítidas as várias violências sofridas e praticadas pelos sujeitos dentro da escola (DELBONI et al., 2016)

A própria negação de produzir o saber através da reprovação pode gerar exclusão, perda de autoestima e dos sonhos das crianças, bem como produz a evasão escolar e pode fomentar um ciclo de repetição de violências praticadas pelas instituições do Estado que deveriam estar acolhendo, mas, no entanto, se tornam veículos de segregação dos indivíduos e de produção de violências (DELBONI et al., 2016).

No atual cenário de carência de investimento em educação, percebe-se a necessidade do emprego dos conhecimentos psicológicos conquistados sobre o desenvolvimento da criança, bem como o emprego do ensino interdisciplinar necessário na formação do indivíduo para promover a aprendizagem sem cometimento de práticas de violências contra o aluno de modo reiterado e cotidianamente, fato que produz e intensifica a dor e a exclusão conforme salientam as pesquisas em segurança pública sobre a carência de uma escola humanizada (DELBONI et al., 2016).

O ambiente escolar vai, além disso, tornando-se um espaço de interação entre seus participantes. É o espaço onde as crianças, adolescentes e jovens aprendem diferentes conhecimentos para além dos escolares: valores, crenças, disputas, solidariedade, ética, estética, projetos de vida, afetos entre outros tantos, que estão presentes quando precisam vencer os desafios cotidianos vividos nos espaçostempos sociais (DELBONI et al., 2016, p.274).

Neste contexto, como uma maneira de aproximação com os cotidianos de escolas, escolhemos um caminho teórico-metodológico-epistemológico e

político que, em nossa opinião, ajuda-nos a ampliar nosso “olhar” e “sentir” as redes que se tecem nos cotidianos de escolas.

Em conversa com o porteiro da escola perguntei se já ocorreram atos de violências ali e como era o local de trabalho dele, em resposta contou que um pai tentou entrar na escola para bater em uma criança que agrediu seu filho, no entanto, o porteiro foi conversando até que o pai se acalmou e foi permitido o pai falar com a coordenação. Também falou que muitos pais o distratam, mesmo ele estando apenas cumprindo ordem da administração do colégio. Disse que uma mãe o agrediu com xingamentos apenas por não permitir entrar em uma reunião que estava tendo no colégio.

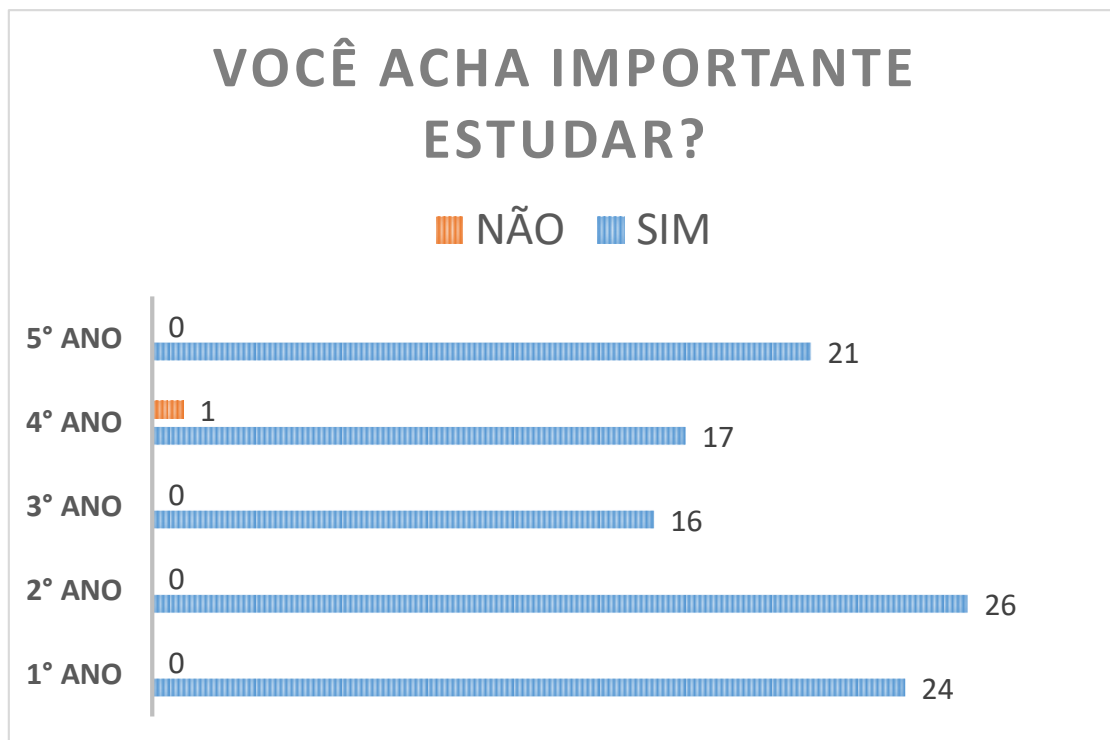
Na busca por compreender as “violências” que a comunidade escolar vive, voltamos para os ensinamentos de Foucault (1987) sobre os instrumentos utilizados pelo poder para dobrar o ser humano numa figura obediente ao sistema. Tais instrumentos são os horários rígidos e cronometrados, os atos movimentos obrigatórios, as limitações, as imposições de silêncio, de respeito, de bons hábitos. Tudo isso aplicados como mecanismos de subjugação do outro.

Pouco a pouco, mas principalmente depois de 1762, o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês a mês, de ano a ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente [...]. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1987, p.134).

Assim, nos leva a entender que estamos em uma sociedade que privilegia apenas “um modo de ser” que seja correto, por exemplo, a busca pelo acúmulo de riquezas. Por outro lado, temos um sistema de ensino reprodutor da ideia dominante onde muitos são “descartados” por não se moldarem ao padrão institucional. Com o passar dos tempos, este modelo culminou na crise de segurança vivida por nossa sociedade, resistindo a essas forças as crianças

mostram resiliência, reconhecendo a importância da escola. O gráfico abaixo faz parte da pesquisa desenvolvida com o grupo de iniciação científica (IC) e deixa claro como a escola é importante para as crianças, houve praticamente uma unanimidade nas respostas, conforme podemos observar:

Gráfico 1- Estudantes do ensino fundamental matutino



Fonte: Grupo de pesquisa

Justificando a pergunta da pesquisa os estudantes responderam:

PORQUÊ?- Porque é importante. Se a gente não estudar ficamos burros e vamos morar na rua. Porque a escola é bonita. Porque tenho que aprender. A gente aprende muito! Porque eu gosto de vir para escola. É legal. Porque aprendo mais. A gente tem que aprender. Quanto mais estudo, mais ganho presente. Já tirei nota oito. Porque sim. A gente vai aprender a ler. Para arrumar emprego quando crescer. Para aprender a ler e quando crescer arrumar um emprego. Para aprender ler. Porque é bom, mas dá muito trabalho. Porque faz eu ficar inteligente. Porque eu quero aprender. Eu quero ser inteligente. Porque estudar me deixa inteligente. Para ler, escrever e aprender mais. Eu já sei ler. Porque precisamos aprender. Para ser alguém na vida. Aprender para nos ajudar; criatividade. Para ler e fazer dever. Porque “quando crescer, caso não estude, vai virar um burro. ” Bom ler. Porque é legal e bom para aprender.

Na escola fico inteligente, aprendo trabalhar para não virar mendigo. Para passar de ano e ir para faculdade. Tenho que aprender a ler, é

muito importante. Para a gente aprender. É melhor para aprender as coisas. Para ficar mais inteligente e ainda tenho medo, porque se não estudar terei que carregar carroça. Para ficar mais esperto. Porque eu gosto de estudar. Porque cresce com sabedoria. Porque acho importante para não ficar burro. Para ter trabalho. A gente aprende mais coisas. Porque você fica mais inteligente. Para aprender. É muito legal, a gente aprende coisa nova todo dia. Saber ler. Para ser alguém na vida. Porque sim; porque não quero reprovar e nem ficar burra; pra não ficar burra; para ter uma boa profissão; tem que aprender a ler e escrever; porque senão reprova. Porque é bom para aprender; porque preciso me formar para trabalhar; porque a gente aprende coisas novas; estudar você aprende mais as coisas; para ter uma vida melhor; futuro depende de estudo; crescer e ter bom emprego; para ter um futuro melhor; porque aprendo.

Senão não conseguirei trabalhar; porque se não estudar, não serei ninguém na vida; não terei condições de concorrer a um alto salário; para ser alguém na vida e ter mais oportunidades; é chato; é bom que a gente não fica burro; para ter uma vida melhor; para conseguir emprego bom; porque você aprende a estudar; aprender, conseguir um bom emprego.

Pra não ficar burro; eu quero ser alguém na vida quando eu crescer; porque sei que não tem futuro; pra eu fazer ensino médio, faculdade e ter uma ótima vida; estudar é muito bom; porque senão não vou conseguir ter uma profissão boa; porque vai mudar a nossa história; porque estudamos; porque muitas pessoas não acham isso importante e estão passando aperto no mercado de trabalho; porque eu não vou ser nada sem estudar. Porque se a gente não estudar, nós vamos ficar burros; pra não ficar burro; porque por meio da escola a gente no futuro terá uma profissão; porque você aprende; para ser alguém na vida; para ser alguém na vida quando crescer; é legal; porque sem estudar não vou ser ninguém quando crescer; porque a gente aprende; para aprender e ensinar aos outros.¹⁶

As expectativas e crenças de que, pela escola, temos algo a fazer e de que a escola produz sentidos de vida outros, de ampliação de sonhos e expansão da vida também nos emocionaram...

¹⁶ Dados do grupo de pesquisa com a aplicação de instrumento-conversa.

4 OS CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 AS PRÁTICAS DE PESQUISA COM OS COTIDIANOS

Durante essa pesquisa buscamos *compreender os processos de produção de violências em uma escola de ensino fundamental, situada no bairro Boa Vista, no Município de Vila Velha, procurando pistas, indícios dessas praticaspóliticas de violências e seus efeitos nas relações e sentidos de escola tecidos, a fim de inventar, com os praticantes cotidianos, outros modos de habitar nesses cotidianos que sejam mais amorosos, acolhedores e solidários contribuindo para minimizar os processos de violências que nesses cotidianos se tecem.* A fim de dar conta da intenção de *inventar outros modos de habitar*, realizamos intervenções no espaço escolar que se aproximassem dos interesses, desejos e expectativas dos estudantes como tentativas de inventar, com os praticantes, outros *espaçostempos* (ALVES, 2001) de convivência na escola.

Figura 12- Momento do lanche e de conversas



Fonte: Arquivo próprio

Essas intervenções integram um produto final da pesquisa que está comprometida com a escola e com a comunidade onde esses processos escolares se efetivam.

De modo mais específico buscamos uma aproximação dos cotidianos da escola buscando evidenciar práticas de violências; acompanhar as diferentes

redes tecidas *entre* as crianças, *entre* professores e crianças, *entre* educadores, pais e demais profissionais da escola; examinar os documentos oficiais com registros de práticas de violências; visibilizar as práticas cotidianas que extrapolam o currículo formal, mas que atendem às necessidades, desejos, expectativas das crianças; provocar encontros com as crianças para conversas buscando pistas dos sentidos de escola produzidos; participar de encontros na sala professores, tentando encontrar indícios de violências nos discursos produzidos entre/por eles, e das apostas que fazem ou não nas crianças que habitam nos cotidianos da escola; e realizar oficinas, brincadeiras e outras atividades envolvendo pais, crianças, alunas de Iniciação Científica (IC) da UVV e educadores trabalhando, de modo coletivo, relações de pertencimento à escola. Esse último objetivo específico não foi realizado em função do calendário escolar, das dinâmicas e de algumas “resistências” de praticantes responsáveis pela orientação pedagógica da escola.

Procurando “responder”, de certo modo, a esses objetivos, assumimos a prática de *pesquisar com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) – uma tarefa bastante desafiadora para nós que, até então, conhecíamos escola na condição de estudante e realizando atividades pontuais em função das atividades profissionais, como dissemos.

Como uma maneira de entrar em contato e compreender as relações das crianças na escola, uma etapa importante foi a realização de um “projeto piloto” que provocou nossa primeira aproximação com o campo, com a escola... Esse momento foi fundamental para que pudéssemos organizar o projeto de pesquisa apresentado no exame de qualificação, e para que tivéssemos uma ideia mais bem “formatada” dos objetivos da pesquisa. Essa atitude também foi significativa para que começássemos a experimentar os desafios e práticas de *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003).

Para tanto, realizamos um “projeto piloto” para uma familiarização com o campo de pesquisa. Fizemos algumas experimentações do instrumento-conversa¹⁷ que usaríamos visando ajustá-lo, se necessário. Por meio desse instrumento-conversa, buscamos compreender as redes de pertencimentos dos

¹⁷ Apêndice 1 – elaborado como um provocador de conversas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, sem a intenção de seguir rigorosamente as questões propostas. Em uma conversa, um fio puxa outro, nem sempre previstos.

estudantes na escola, na família, no bairro e vida pessoal. Elaboramos questões da convivência diária, as diversas atividades de lazer em casa e no convívio com seus familiares, relação da família com a escola, entre outros aspectos da vida dos estudantes. Depois desse momento inicial, as adequações necessárias se procederam visando os *usos* (CERTEAU, 1994) como um procedimento da pesquisa.

No entanto, Certeau (1996) nos sugere uma atitude de pesquisa que nos remeta às ações cotidianas de *morar e cozinhar...* Ou seja, para esse autor é mais importante *o cheiro que vem do forno* (GOMES, 2011), do que a receita que orienta os passos para se fazer uma comida. Os cozinheiros, apesar das receitas, têm seus *jeitos fazer...* Do mesmo modo, chama-nos mais a atenção sobre *a importância dos nossos modos de habitar* do que para as formalidades e rotinas das práticas de morar. Para esse autor, o que importa são as *práticas*, os *jeitos de fazer*. Por esta razão, chama-nos a todos de *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) cotidianos.

Dessa maneira, convida-nos a ir ao encontro desses *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994), que tecem em redes os cotidianos vividos, para pesquisar colocando em questão um pensamento já estruturado, como produção de verdades, dando lugar às percepções das teorias fabricadas nessas redes, ainda pouco conhecidas e estudadas. As *práticas políticas* dos cotidianos (GOMES, 2011).

Para tanto, a professora Nilda Alves (2001) nos convida a exercitar alguns movimentos de pesquisa. Convoca-nos a *mergulhar nos cotidianos com todos os sentidos* e experimentar *o sentimento de mundo* procurando saborear, sentir os diferentes cheiros, estar sensível aos gestos, aos não-ditos, a tocar e sentir as variadas texturas, cores e intensidades dos sons – os gritos e sussurros –, estranhar, deixar-se atravessar uma vez que *os cotidianos se inventam de mil maneiras de caça não-autorizada* (CERTEAU, 1994).

Assim, movimentos *táticos e estratégicos* vão compondo redes que nem sempre podem ser capturadas, redes da ordem do invisível e que não se deixam aprisionar. As *estratégias*, o instituído, dogmas, as ordens e regras do forte, e as *táticas*, os movimentos sorrateiros, astuciosos, nem sempre percebidos...

Para Certeau (1994, p. 104),

Todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos.

Por entre essas *estratégias e táticas*, Alves (2001) ainda nos convida para a sensibilidade do pesquisador e uma escuta interessada “como nos tempos de escuta de histórias narradas da nossa infância”. Nas palavras dessa professora, é necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações tecidas nos cotidianos (ALVES, 2001).

Assim, esta dissertação procura funcionar como um *espaçotempo* (ALVES, 2001) das vozes desses *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) sendo necessário ouvi-los e nos implicar com eles, usando e *aproveitando as ocasiões* (CERTEAU, 1994) para as conversas, acompanhamento de redes que nos aproximaram também de alguns da comunidade e do bairro para uma melhor compreensão da complexidade do campo de pesquisa – uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha. Objetivamos com essa aproximação ampliar as redes *entre* os contextos da escola e do bairro, procurando *indícios* (GINZBURG, 1989) dos processos de produção das práticas de violências produzidas nessas redes.

No entanto, nosso pensamento ocidental nos ensinou a “ver para crer” e isso nos cega diante de outros possíveis... Impediu-nos muitas vezes de compreender que os cotidianos, “[...] mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo é tecido por caminhos próprios, trançados, com outros caminhos”. É preciso entender que são múltiplas e variadas as “fontes usadas para ver”. De acordo com Alves (2001, p. 142), “Ao lidar com o cotidiano [precisamos], portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, [dedicando-se] a buscar outras fontes, *todas as fontes*, na tessitura de novos saberes necessários”. Essa é outra orientação de pesquisa para quem deseja mergulhar nesses mares...

Procurando seguir essas orientações, começamos a rastrear e viver esses cotidianos por, aproximadamente, 10 meses. Desde o início nos chamava atenção a quantidade de crianças do 1ª ao 5º anos que “frequentava” a sala da coordenação e também os comentários que ouvíamos sobre a organização do coordenador e sua atuação. Começamos, então, a nos aproximar desse coordenador e acompanhar alguns processos na tentativa de compreender a razão de tantas crianças na sala da coordenação. Com calma e depois de certos vínculos estabelecidos com esse coordenador, começamos a participar dos atendimentos que fazia a essas crianças. Dessa maneira, ficamos sabendo que são vários os motivos que provocam a saída dessas crianças das salas de aula “rumo” à coordenação.

– *A aluna não faz fila; Não assume quando erra e não aceita quando é chamada a atenção; Dançando na sala de aula pelas costas da coordenadora; O aluno não colabora com o andamento das aulas; A aluna não obedece as orientações da professora na sala de aula; No recreio empurrou o Matheus¹⁸ e este lhe empurrou; A aluna demora para retornar à sala depois do recreio; A professora solicita atendimento junto à família; O aluno não respeita a organização escolar; Não cumpre atividades; Conversa e atrapalha o tempo todo; Atrapalhou a aula de outro professor ao sair para ir ao banheiro.*

Além de ouvir alguns relatos desses praticantes – estudantes e coordenador – ficamos curiosos pelos registros que são feitos dessas situações e acabamos entrando em contato com um “sofisticado” sistema de controle. Como era de conhecimento da direção e da coordenação da escola os objetivos da nossa pesquisa, pedimos para ver “o livro de ocorrências” onde ficavam registradas essas “faltas disciplinares” dos estudantes. Além desse livro e outros papéis, no início do ano de 2018, a coordenação implantou um sistema informatizado para controle e encaminhamentos “das infrações”, “das faltas cometidas” pelos estudantes e das medidas que seriam aplicadas – chamar os pais, advertências, conselho tutelar, suspensões e transferências da escola.

Por essa razão, a pesquisa foi realizada tendo o ano de 2018 como sua maior referência para produção dos dados. A partir dos estudos de

¹⁸ Nomes fictícios para a preservação da identidade.

Foucault, podemos dizer que as técnicas de vigilância, disciplinamento, de punição, de controle social e produção de sujeitos também estão se sofisticando a partir do suporte das tecnologias...

Além desses registros oficiais da escola, as *conversas com os autores* reconhecidos CERTEAU, MATURANA, LARROSA, ALVES, CHARLOT e outros, e com os diferentes *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) foram pontos de partida, *fontes*, para as análises e tentativas de compreender as diferentes redes e *praticaspóliticas* realizadas nesses cotidianos que envolveram principalmente os processos de produção de violências. Continuando com as orientações de Alves (2001) e Certeau (1994), se desejamos compreender os processos vividos e as práticas realizadas nos cotidianos é preciso desses praticantes nos aproximar, para ouvir o que eles têm a nos dizer.

Sobre isso, Gomes (2011, p. 13) também nos ajuda quando fala que

[Quando privilegiamos] a ideia/noção de redes e de complexidade para falar das relações, dos saberes, fazeres, poderes, valores, afetos, afecções, significados e dos sujeitos encarnados envolvidos na pesquisa, não nos preocupamos em determinar, em fixar, em recortar um dado campo específico de pesquisa com sujeitos próprios, pertencentes a esse recorte. De fato, ousamos em tentar seguir alguns fluxos, em nos deixar levar pelas redes, pelas conversas que insinuavam possibilidades de outras conversas, com outros sujeitos, em outros *espaçostempos*.

Assim, com o objetivo de produzir os dados a partir do que é vivido na escola e no bairro, procurando compreender as relações que ali se passam, suas motivações e os comportamentos e as redes tecidas, fomos ao encontro dos praticantes do bairro e da escola, usando as *conversas*... Gomes (2011, p. 13), ampliando suas considerações sobre a importância das conversas nos leva a compreender que

As *conversas*, como *movimentos táticos*, insinuam-se, produzem um entrelugar, rompem e borram fronteiras, permitem vários percursos, tecem espaços, jogam, são oportunistas, aproveitam as ocasiões, apresentam continuidades e permanências... São práticas cotidianas...

Tecendo conversas, fomos ao encontro do líder comunitário do bairro onde se situa a escola da pesquisa e mora a maioria dos alunos. Estávamos trocando as primeiras figurinhas e ele, gentilmente, convidou-nos para tomar um cafezinho. Assim, entre uma xícara e outra nos foi apresentando fragmentos das realidades que se articulam com as vivências das crianças na escola...



Fonte: Arquivo próprio

Com Certeau (1994), aprendemos que a vida não está pronta e acabada e que não há uma realidade dada *a priori*, mas que, ao contrário, há uma vida que se tece em redes e se constitui Diferente de uma tentativa de compreender a complexidade das relações que se tecem na escola, incluindo as violentas, evidenciamos nesse gráfico informações que constam de um arquivo de informática existente na escola e que mostram os graus de “violências” e as punições que são aplicadas aos estudantes. A criação dessa tecnologia/ferramenta de controle foi uma iniciativa de um dos coordenadores, elaborada com base em uma resolução que aprovou o “Regimento Disciplinar das Instituições Escolares da Rede Municipal”, com o intuito de organizar os registros que constavam, por exemplo, no livro de ocorrências e outros. Esse trabalho do coordenador começou no ano letivo de 2018, com objetivo de “facilitar” o acesso ao histórico da vida escolar dos estudantes... como *políticas dos cotidianos*, como ensina Gomes (2011, p. 94):

[...] nos movimentos das redes cotidianas de saberes, fazeres, poderes, valores e significados. Políticas que deslizam "em toda parte sobre a incerteza que prolifera nos interstícios do cálculo", visto que elas não se fixam "à enganosa estatística dos sinais objetivos". Políticas que surpreendem, que colocam em questão e escapam, muitas vezes, da rigidez e dos limites das prescrições oficiais, dos programas e diretrizes instituídas, pois "inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais" (CERTEAU, 1994, p. 250).

Dessa maneira, nossa pesquisa buscou *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) que pudessem evidenciar as práticas de violências sentidas e vividas pelos praticantes dos cotidianos da escola. Ao afirmamos, no entanto, que esses cotidianos se tecem em redes e para todos os lados produzindo essas práticas de violências – que, em nossa opinião diminuem a vida e produzem sofrimento e dor –, ao mesmo tempo, tecem fios da amorosidade (MATURANA, 1998) que ampliam uma vida.

Nesse sentido, fazemos uma aposta ético-política na educação e na escola como *espaçostempos* (ALVES, 2001) privilegiados de aprendizagens e vivências que se coloquem na contramão das violências e se encaminhem na direção da solidariedade, de encontros afetivos que, como políticas, expandem uma vida pelo conhecimento. Assim, outra orientação de Alves (2001, p. 13) se torna fundamental.

Essa autora também nos diz que

[...] há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer/pensar, indispensável uma nova maneira de escrever, que remente a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

Muitas vezes, nas tentativas de registrar esses movimentos, acabamos por produzir uma escrita que “não obedece à linearidade de exposição”. Somos levados a uma “escrita que tece, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios...” Uma escrita que duvide, diga e desdiga, muito além de dar respostas (ALVES, 2001, p. 146).

Na produção dessa escrita que “se tece e destece”, as *imagensnarrativas* (FERRAÇO, 2016) foram usadas e pertencem ao texto... Sobre a importância dessas *imagensnarrativas* para as pesquisas com os cotidianos, Ferraço (2016) nos fala dos gestos, rabiscos, jogos, brincadeiras, fotos, falas, entre outros, como

[...] processos que produzem multiplicidades de sentidos nos cotidianos, não se reduzindo apenas à possibilidade de representação de alguma situação vivida, mas estando envolvidas intrinsecamente na invenção/produção dessas situações. Com isso, trabalhar com *narrativasimagens* se coloca para nós como uma

possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, beleza, multiplicidade de estéticas dos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2016, p.37).

Nessa construção, transitamos pela escola e pelo bairro, participamos dos cafezinhos com os professores, estivemos em conselhos de classe, trabalhamos com produção de textos com crianças, perambulamos pelos recreios e salas de aula, participamos de festas e encontros com os pais como movimentos/procedimentos de pesquisa que nos ajudaram a problematizar essas práticas que se tecem nessas redes cotidianas e buscam certo *disciplinamento* (FOUCAULT, 2014) dos corpos que habitam nesses *espaçotempos* da escola.

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos a necessidade de compreender também os atravessamentos históricos, familiares, sociais, políticos e econômicos que se tecem *com* o ambiente escolar. Com Maturana (1998), entendemos esse movimento como uma aproximação do conhecimento e vida que se enredam nas articulações realizadas *dentrofora* (ALVES, 2005) da escola. Nessa esteira de pensamentos, os instrumentos-conversas usados contribuíram para essas aproximações... Importante dizer que os dados produzidos com os colegas do grupo de pesquisa, com as diferentes turmas do 1º ao 5º ano, contribuíram significativamente para ampliar nossas possibilidades de pesquisa.

Figura 14- Usos dos instrumentos-conversas



Fonte: Arquivo do grupo de pesquisa

Lembramos que a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) objetiva compreender os conhecimentos tecidos em cada ação cotidiana com os diferentes praticantes – estudantes, professoras, pedagogas, pais, comunidade – que atuam na escola e, como um caminho teórico-epistemológico-metodológico e político, assume pensar a complexidade dessas redes em meio aos diferentes movimentos experienciados nos múltiplos contextos de pertencimento desses *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994).

Figura 15- Imagens dos cotidianos



Fonte: Arquivo próprio

Acreditando nessas orientações, interessou-nos ainda os modos de habitar desses praticantes... Os modos de habitar as ruas no bairro, as salas de aula, os corredores da escola, as quadras da escola e do bairro, as intervenções nas portas das salas de aula e paredes, as moradias e os pátios podem nos descortinar relances da vida das crianças impregnadas de simbolismos, emoções, forças, fraquezas, diálogos silenciados, pedidos de socorro, alegrias e tristezas, faltas e abundâncias...

Nos diversos encontros nos cotidianos da escola buscamos uma abertura de diálogo com as crianças... “A pesquisa desafia o autor a refletir sobre o que o faz *sentir* o que *sente* quando *sente* o que *sente* e a questionar as ações e os percursos” (FILHO, 2007).

Assim, *mergulhamos* no campo de pesquisa seguindo as indicações da professora Nilda Alves (2015), procurando experienciar sensações e *sentimentos de mundo* (ALVES, 2001) como essa autora lembra: como um corpo entrando rapidamente na “água”, sentindo imediatamente todas as sensações do momento.

4.2 SOBRE CONTEXTOS E SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

(CERTEAU, 1996, p. 31).

Esta produção surgiu a partir das conversas cotidianas com a escola, dos encontros de orientação, dos anseios e reflexões dos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) que apostam numa escola mais bonita. Nesse sentido, acompanhamos os diferentes movimentos, procuramos sentir as intensidades e forças para viver que pulsam nos *espaçostempos* (ALVES, 2001) onde habitam os praticantes da escola, que está localizada em uma região que é “conhecida” e se “destaca” por apresentar altos índices de criminalidades e “vulnerabilidades sociais”.

Segundo Queiroz (2016, p. 42)¹⁹,

Vila Velha é o município mais antigo do Estado do Espírito Santo, integra a Região Metropolitana da Grande Vitória (LIRA, 2014) com população em 2015 estimada em 472.762 habitantes pelo IBGE (2010). Entre os anos de 2008 e 2010, registrou uma média de 55,6 mortes por arma de fogo por 100.000 mil habitantes (WAISELFISZ, 2014). Apesar da importante posição que ocupa no cenário político, econômico e cultural no contexto estadual, verifica-se reduzida a produção científica voltada a analisar o fenômeno da violência.

O bairro, onde está localizada a escola da pesquisa, é considerado periférico e tratado por muitos como um local perigoso, onde as violências, em suas múltiplas facetas, ganham força. Partindo da noção de *redes cotidianas de conhecimentos* e da ideia de que a escola é um fenômeno urbano dentro da qual seus *praticantes* entram *prenhes dessas redes* (ALVES, 2005), as situações de violências também afetam as relações que são produzidas e que os produzem nesses cotidianos.

¹⁹ Egresso do PPGSPo/UUVV.

Nesse bairro, diferentes modos de viver se conectam evidenciando suas múltiplas facetas – prédio do Ministério Público, da Universidade Vila Velha, do Fórum da Justiça Estadual, os condomínios da Praia de Itapoã/Itaparica considerados de “alto padrão” estão bem próximos dos “precários comércios”, das áreas “abandonadas” da escola e do lixo espalhado pelas ruas do bairro que parece não existir, torna-se invisibilizado, se não ousamos percorrer as ruas e becos...

Figura 16- Cenas do bairro e parte da escola



Fonte: Arquivo próprio

Usando as orientações de Ferrazo (2003),

“O QUE ESSAS PISTAS NOS CONTAM SOBRE ESSES COTIDIANOS?”

No dia 23 de abril de 2018, às 7h30 min, quando chegamos próximo à escola, a procura de estacionamento, percebemos uma área livre de aproximadamente 400m² (antiga quadra do bairro citada pelo líder comunitário, o Sr. João²⁰), onde foram construídos algumas casas e restava livre apenas a metade da área que servia de estacionamento para vários veículos. Além disso, esse *espaçotempo* (ALVES, 2001) da rua parecia funcionar como

²⁰ Procurando assegurar a dimensão ética da pesquisa, usaremos nomes inventados.

depósito de lixo, atraindo urubus que disputavam com as baratas e moscas, os restos de alimentos jogados.

Nesses dias em que estivemos na escola e transitando pelo bairro, conhecemos diferentes situações e processos vividos pelos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1996) em relação às ações que envolvem os processos de alfabetização das crianças e adolescentes que frequentam a escola. Por ser uma escola atravessada e afetada por situações de fracasso escolar, exclusões e violências em seu entorno, essas questões permeiam e interferem nos processos das aulas produzindo sentidos de escolas.

Por essas e outras razões, entendemos como necessária uma problematização desses efeitos que também aprofundam as desigualdades sociais ainda presentes em nossa sociedade, conforme podemos constatar na fala do líder comunitário conhecido como Sr. João.

No entanto, reconhecemos com Charlot (2002) que “quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é apenas uma probabilidade, e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiados automáticos [...]”.

O senhor João, uma figura simpática, de agradável conversa e respeitado na comunidade... Bom de conversa, ele permitiu que nosso “bate-papo” fosse gravado. Quando estamos no campo de pesquisa “gravar as conversas e narrativas” nos ajudam muito... Por isso, pudemos trazer, em forma de escrita, um pouco do que conversamos.

Larrosa (2004) nos fala que uma conversa sempre começa antes... No encontro, entramos na conversa. Perguntei para ele como era o bairro e como ele via a vida das crianças. Ele disse de forma “clara e firme”:

– *Hoje não temos um local adequado para as crianças brincarem, um lazer, uma educação física para as crianças, umas coisas que atraiam as crianças, nós temos áreas (espaço físico) que estão abandonadas, e as crianças não têm motivos para irem brincar, não temos brincadeiras, mas isso faz parte da vida da criança e é importante. Na nossa época tinha brincadeiras e hoje não se vê [porque] as crianças não têm onde brincarem.*

Figura 17- Rua do bairro



Fonte: Arquivo próprio

Ele continua:

— *Há 38 anos moro aqui no bairro, sou líder comunitário, às vezes, pecamos nesse lado. Quantas crianças que às vezes vemos assim, jogadas, tristes, podendo ser acolhidas, fazer exercícios, brincadeiras, futebol. Porque futebol, o esporte, por si, é algo muito bom para nossa comunidade, que ajuda a nossa comunidade, podendo tirar as crianças das drogas.*

Quando nos fala dessas questões que envolvem esporte, estávamos próximos a uma quadra existente no bairro e ele chama atenção para várias coisas...

Figura 18 - Quadra de esportes



Fonte: Arquivo próprio

Figura 19 - Quadra de esportes e estado do piso



Fonte: Arquivo próprio

Diz que a “comunidade enfrenta problemas de infra-estrutura e segurança”. Que são poucos os espaços públicos de diversão para as crianças e adolescentes. Que o tráfico de drogas é evidenciado na fala de moradores e profissionais da escola e, para ele, é uma das principais causas das violências produzidas.

No primeiro dia em que fui à escola, logo na entrada, pude conversar com um morador do bairro e perguntei como era o bairro e se ele morava ali. De forma bastante atenciosa e simpática, informou-me que *era um bom lugar, que morava a mais de 30 anos no bairro e era um policial aposentado*. No entanto, ao continuarmos essa conversa, quando perguntei sobre as violências, disse:

– [Há] *sérios problemas com tráfico de drogas, os moradores do entorno da escola invadiram a antiga quadra onde as crianças brincavam e a prefeitura não tomou nenhuma atitude.*

Como, em uma conversa, um fio puxa outro, esse morador disse ainda que *a prefeitura municipal não recolhe o lixo direito, que os políticos só aparecem quando estão em campanha eleitoral e que os moradores amontoam lixo no que sobrou da antiga quadra e deixam o bairro largado...* Falou também que *as crianças por não terem com o que brincar, acabam se envolvendo com os meninos do tráfico e muitas ficam presas nos pequenos apartamentos por não terem opções de lazer. A pracinha está destruída e tomada pelos usuários de drogas, à noite, segundo o sr. João.*

Figura 20- Parquinho da pracinha



Fonte: Arquivo próprio

Figura 20- Quadra da pracinha



Fonte: Arquivo próprio

Interessante notar que, apesar de essas narrativas sobre o bairro *de que as crianças não têm opções de lazer e que a pracinha está destruída e tomada pelos usuários de drogas à noite*, as crianças parecem escapar desses discursos, habitar e experimentar esse *espaçotempo* (ALVES, 2001) de outros modos...

Lendo mais uma vez essas narrativas do líder comunitário e lembrando das conversas com o outro morador, nesse exercício de escrita que também nos faz pensar, se fizermos uma articulação com outros dados produzidos e

organizados pelo grupo de pesquisa que pertencemos na UVV, nos damos conta de que, pelas infâncias, podemos desmontar certos discursos que parecem reafirmar abandono, riscos, descasos, violências nos bairros considerados periféricos e ampliá-los... Não estamos negando que essas questões existam nesses bairros, mas não só.

Além de participarmos das diferentes conversas com as crianças das turmas dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, do turno matutino, que são *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) da pesquisa institucional que realizamos com os demais colegas do grupo de pesquisa/UVV, de modo específico, para atender aos objetivos deste trabalho, procuramos compor outros grupos com os estudantes que enfrentaram/enfrentam *situações de fracasso escolar* e alunos considerados “problemas” porque possuíam/possuem várias “reincidências” de *atos de indisciplinas e violências* e que sofreram suspensões de, no mínimo, 03 dias. Assim, após o levantamento desses dados usando o sistema de arquivo informatizado, de início, organizamos 04 grupos de conversas, num total de 38 alunos, que seriam assim distribuídos:

- 02 alunos do 1º ano; 02 alunos do 2º ano; 06 alunos do 3º ano; 11 alunos do 4º ano; e 17 alunos do 5º ano.

No entanto, desse total, 19 estudantes pediram transferências da escola, no ano de 2018, 01 aluno foi transferido no início do ano letivo de 2019, por desrespeitar o coordenador e a professora, e 05 mudaram de turno porque passaram para o 6º ano.²¹ Em função da movimentação desses estudantes, trabalhamos com um total de 11 alunos, em dois grupos *com 05 alunos* da turma 5º ano e *06 alunos* da turma do 4º ano. Faz-se necessário esclarecer que, em função das movimentações de alunos e atividades de final de ano da escola, as conversas com esses estudantes foram realizadas no mês de fevereiro de 2019.

Quando realizamos essas *conversas* com as crianças do 4º e 5º anos que enfrentaram situações de fracasso escolar e eram considerados “alunos

²¹ No turno matutino só há turmas do 1º ao 5º ano.

problemas”, com várias reincidências de atos de indisciplina e sofreram suspensão, usando um o instrumento-conversas, ampliamos nosso conhecimento sobre o bairro e suas mazelas... Sobre o bairro colocamos duas questões provocadoras das conversas:

– O que vocês mais gostam no bairro onde moram? O que menos gostam no bairro onde moram? As crianças disseram:

– *Eu gosto da pracinha; eu gosto do campo de futebol; eu gosto, porque eu nasci aqui; eu não nasci aqui, eu nasci no hospital, mas morei o resto da vida aqui. Desde pequeno e nunca saí. Meu pai que está construindo aquela casa; faz 6 anos que estou naquela casa.*

– O que menos gostam no bairro?

– *Moro de frente para a rodovia, não tem como brincar; eu só jogo bola, assim, no sábado e domingo, mas se tivesse mais segurança na rua...; eu estava com minha amiga andando no meio da rua perto da prefeitura e mexendo no celular, um cara veio e disse: me entrega o celular e não grita! Eu saí correndo e gritando. Mano, me deu uma crise, eu iria entregar o celular, não iria arriscar minha vida por causa de um celular; na rua tem tiroteio; é o que mais tem na rua, tiroteio; no Boa Vista, no Rio de Janeiro também.*

Pude estar com essas e outras crianças e adolescentes da escola, em diferentes situações. Um dia, estávamos na escola e fomos perguntados se podíamos ficar com a *turma do 5º ano* (aqui também estão incluídas algumas crianças que participaram da roda de conversas) devido a ausência de uma professora. Não perdemos a oportunidade e fomos para sala de aula. Desejávamos conhecer um pouco dos sonhos das crianças (isso sempre nos mobilizou) e, *aguardando uma ocasião*, tinha deixado *sorrteiramente* (CERTEAU, 1994) na mochila, folhas com o título: “Sonhe Alto”. Fizemos uma conversa inicial com as essas *crianças do 5º ano* que, prontamente, lançaram-se nessa produção escrita. Fato que também se tornou um bom *indício* (GINZBURG, 1989) porque os indicativos de reprovação escolar entre esses estudantes, nessa escola, é significativo.

Conforme dados apresentados no conselho de classe final do ano letivo de 2018, a taxa de reprovação está dentro da normalidade pelos critérios adotados pela Secretaria de Educação do Município, foram 23 alunos que passaram pela experiência da reprovação neste ano. Segundo relatos dos professores, alguns se sentiram tristes ao saberem que foram reprovados, outros não se importaram e dois ficaram revoltados e reclamando que foram injustiçados, que se esforçaram muito e mesmo assim foram reprovados.

Falando dos sonhos, as crianças nos deram *pistas* (GINZBURG, 1989) sobre o que acham e pensam do bairro...

– *No meu bairro eu brinco com meus colegas, solto pipa e estudo; o bairro é normal; meu bairro é o mais legal de todos, mas a escola é uma porcaria; moro em um condomínio e lá é bem legal; moro em Cocal 6; moro em Boa Vista II e amo minha família; o meu bairro é perigoso e às vezes quero brincar na rua, mas eu não posso porque minha rua é perigosa; meu bairro é bom, porque é perto de tudo: do shopping, da prefeitura (PMVV), da praia etc.; meu bairro é legal, brincamos de futebol.*

Diante das produções de verdades sobre os bairros “periféricos”, as crianças evidenciam outras facetas dos bairros onde moram e como lidam com as violências cotidianas que muitas vezes estão na porta das suas casas e nas famílias...

– *É muito difícil a polícia subir lá no morro, mas quando sobe fecha o morro todo, então é toda hora as pessoas subindo e descendo lá em casa porque não é fechada.*

Minha mãe está pensando em se mudar para Linhares e morar com minha outra mãe, tipo madrasta, [que] eu considero como mãe. Meu tio já foi dono do Jaburu e minha mãe já foi presa.

As situações de violências evidenciadas pelas crianças indicaram as que envolvem “o tráfico e uso de drogas” – *Eu moro no morro do Soteco, e fiquei olhando para um homem com uma metralhadora. Então ele disse: menino, você está indo para a escola, não fique olhando para isso não, fique longe das drogas e não vai por esse caminho porque vai se arrepender!; meu irmão tá nesse caminho e minha mãe não libera para eu ir na casa dele, ele fica igual mendigo na rua pedindo dinheiro;*

Também indicam e as situações que dizem respeito às “violências contra as mulheres” – *um dia estava na rua, tinha um casal descendo, e o homem mandou a mulher sair da moto e começou a bater no rosto dela, a deitou e começou a chutá-la; tinha uma vizinha que o marido não gostava dela, mais também tinha muito ciúme dela, ele a trancava dentro de casa e não deixava sair, quando ela ia receber o dinheiro dela, ele tirava e batia nela muito,* parecem ser práticas que mais chamam a atenção das crianças nos bairros onde moram.

Evidenciam que têm conhecimentos sobre situações de violências em outros estados – *no Boa Vista, no Rio de Janeiro também,* reafirmando ainda alguns dados do Atlas da Violência, citado.

Outras questões sobre o bairro pertenceram às conversas com as crianças do 4º e 5º anos, que enfrentam situações de fracasso escolar e também muitas vezes estão envolvidas nas questões de indisciplina/violências na escola.

Diante da pergunta: o bairro onde moram/estudam precisa de quê para ficar mais legal?

As crianças disseram:

– *Mais limpeza na rua, mais lixeirinhas; mais educação, tem gente que passa e não joga lixo na lixeira, joga no chão; uma pracinha e quadra de futebol.*

Falas que evidenciam uma percepção dos direitos e necessidades também evidenciadas pela liderança comunitária.

De qualquer modo, os vínculos de afetos com o bairro, pelos vizinhos e colegas, por morar muito tempo, pelo fato do pai estar construindo uma casa, pelas brincadeiras, entre tantas outras situações vividas e sentidas, as crianças nos colocam uma vida que pulsa e que não se aprisiona em um único discurso possível – por exemplo, o bairro é violento! Em meio ao que vivenciam nesse bairro, as crianças habitam com seus jeitos de viver e transitam e brincam e sentem medos e alegrias, entre diferentes práticas de violências e os afetos tecidos que os fazem permanentemente inventar a vida (CERTEAU, 1994).

Nesses contextos marcados por mazelas político-sociais e alegrias, encontramos uma escola que também se tece nessas redes e, em meio a essas múltiplas facetas das violências cotidianas, inventa currículos que potencializam sonhos que pertencem a várias crianças e têm enredado potentes sentidos de escola, do mesmo modo que produz violências, nem sempre percebidas e consideradas.

4.3 SOBRE OS ESPAÇOSTEMPOS DA PESQUISA

Figura 21- Espaços tempos



Fonte: Arquivo próprio



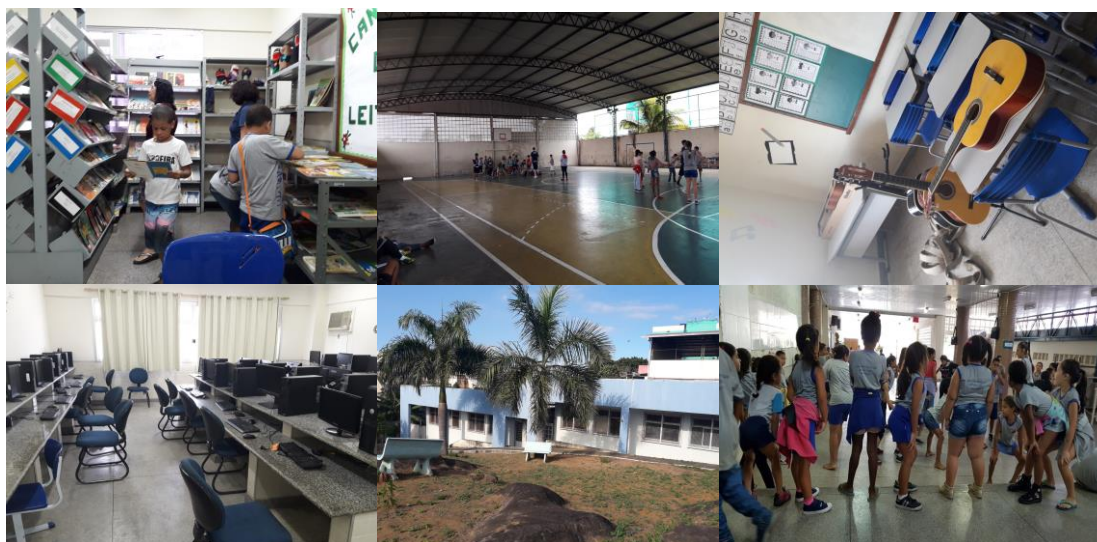
O trabalho de pesquisa de campo foi realizado em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Vila Velha-ES, com as crianças do 1º ao 5º ano, aproximadamente 140 alunos do turno

matutino, variando o número de alunos devido a alta rotatividade e, de modo mais específico, com 38 estudantes do 4º e 5º anos que praticam/sofrem com violências nesses cotidianos e enfrentam situações de fracasso escolar, com professoras do turno matutino (2 responderam ao instrumento-conversa), com 01 diretora, 01 pedagoga, 03 coordenadores, e demais funcionários da escola.

Nos primeiros contatos com a escola percebemos um borbulhar da vida, da alegria, dos diferentes conhecimentos, do amor e carinho que entremeia um viver na escola, e procuramos, “sem preconceitos”, transitar pelas redes que tecem esses cotidianos...

A UMEF Asa Colorida²² conta com uma infraestrutura projetada para execução de suas atividades.

²² Nome fictício para preservação do nome da escola pesquisada.



Fonte: Arquivo próprio

Conta com 74 funcionários, nove salas de aula, salas de multimídia, acesso à internet, biblioteca, quadra de esportes, sala de música/dança entre outros recursos. Atende crianças dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e a modalidade educação de jovens e adultos (EJA) no noturno. Isso possibilita mais oportunidades para os estudantes e moradores do bairro que não tiveram condições de concluir sua escolarização de 6 a 14 anos e, por motivos de reprovações, abandono da escola, defasagens idade-série, mudanças do bairro e/ou outras questões que afetam a vida de muitos/as que habitam nas periferias da cidade, retornam para escola para matrícula na EJA²³.

A maioria dos estudantes mora no mesmo bairro onde a escola está localizada e outros em bairros próximos: Soteco, Coqueiral de Itaparica, Boa Vista II, Santos Dumont, Itapoã, Cocal, Santa Mônica entre outros. Alguns residem em casas e prédios do bairro, outros nos condomínios mais próximos às praias, ao shopping e à UVV, moram principalmente com as mães, irmãos e avós. Contrariando alguns discursos que insistem em dizer da negligência familiar das crianças mais “pobres,” predominantemente as crianças vêm acompanhadas para a escola e dizem gostar muito de seus familiares.

²³ Dados fornecidos pelo grupo de pesquisa.

Esses dados foram produzidos, de forma coletiva, pelo nosso grupo de pesquisa e também evidenciam o quanto a escola produz sentidos de vida *entre* as crianças e, de alguma forma, amplia a vida pelos variados conhecimentos que praticam pelos currículos.

Empréstimo de livros infantis e atividades de contação de histórias e o projeto de robótica.

Esporte e participação nos jogos escolares e as tentativas de aproximação das famílias com a escola, literatura, reciclagem do lixo, comemorações, cinema entre outras variadas práticas curriculares vão ao encontro de alguns desejos dessas crianças e adolescentes que habitam nesses cotidianos e que nutrem uma grande expectativa em relação ao que, em nossa opinião, deve ser o papel político da escola – o de contribuir com a expansão da vida pelo conhecimento.

Figura 23- Convite do projeto de dança.

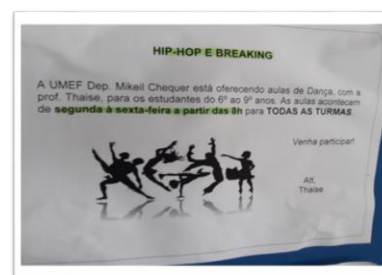


Figura 24- Mural da escola

Procurando atender a algumas demandas dos estudantes, a escola funciona como pólo desse projeto de robótica desenvolvido com o fornecimento de bolsas pelo governo federal. A equipe de robótica ganhou várias medalhas estaduais e nacionais, e formou a primeira equipe de mediação escolar do estado. Também há um projeto de dança que envolve os alunos de outros turnos e animam e fazem apresentações das coreografias no período do recreio da escola.

Quando eu crescer quero ser astronauta para estudar o espaço, universo, as estrelas e etc. Vou ter que estudar muito física e matemática e etc.; meu sonho é ser policial das forças armadas e ser um grande policial da cidade...

Figura 25- Sonhos das crianças

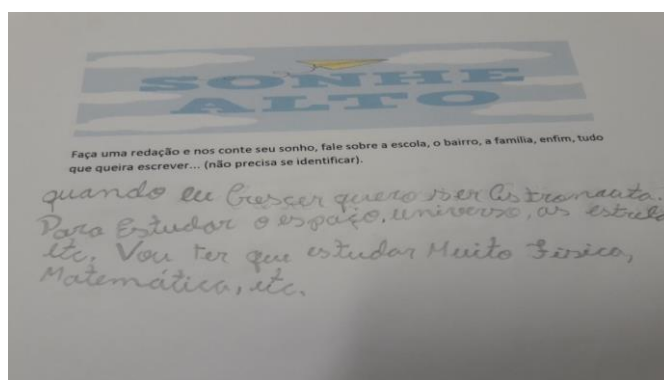
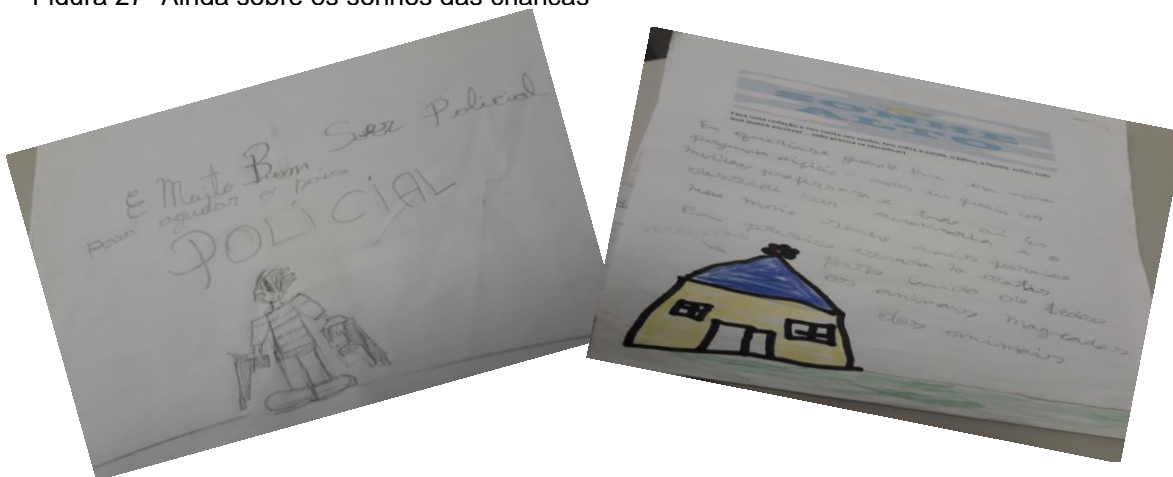


Figura 26- Time de voleibol.



Meu sonho é ser jogador de futebol, ter uma família e muitos carros; eu quero ser desenhista; eu sonho em fazer engenharia de computador; meu sonho é ser engenheiro civil, mas eu tenho outros sonhos, por exemplo: costureira, maquiadora e ser do exército. Viu, várias coisas que mudam a vida dos outros e até a nossa. E a escola ajuda a aprender mais, a ler e a escrever mais. Tem que prestar muita atenção na aula, minha família sempre diz: estuda muito porque lá na frente....

Figura 27- Ainda sobre os sonhos das crianças



Fonte: arquivo próprio

você pode ser o que quiser...

Esses e outros sonhos/projetos de vida ainda pertencem a essas crianças mesmo enfrentando tantas questões relacionadas às práticas de violências sofridas *dentrofora* (ALVES, 2001) da escola. Vale lembrar que a escola está próxima à Universidade Vila Velha e, talvez, esses e outros desejos de vida das crianças possam se tornar demandas que provoquem uma aproximação dessas instituições educacionais na tessitura de políticas educacionais cotidianas que alimentem sonhos e ampliem vidas... Pensando sobre essa questão, com a ajuda de Alves (2010), aprendemos que esses contextos[...] são, sempre – mesmo quando achamos que não são –, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente" (ALVES, 2010, p. 55).

Puxando outros fios de conversas com o Sr. João, líder da comunidade, perguntei sobre suas impressões da escola e ele nos falou:

— *A escola, eu vejo fazendo o trabalho dela, mas eu não vejo um trabalho sendo prestado na comunidade, eu a vejo fazendo o papel dela, mas eu não a vejo, assim, trazendo as crianças para as quadras com uma integração com a comunidade. Antigamente tinha aquela quadra do lado da escola ali, hoje não tem mais, né? Hoje destruíram as quadras, as crianças a usavam, as pessoas a usavam para jogar futebol, hoje não temos mais, nós perdemos, né? Na época quebraram a quadra e ela está abandonada, virou um lixão, né? Entendeu? Hoje não temos, não vejo as crianças participarem de nada, na minha época tinha quadrinha, brincadeiras, tinha tantas coisas, né? Minha infância foi aqui! Desde a época da faculdade e aqui era tudo mato, né?*

Além disso, a escola ainda enfrenta outra problemática que é a transferências de alunos. Por estar localizada em um bairro composto por famílias que se mudam frequentemente ou têm sua origem em outros estados, tais como a Bahia e Minas Gerais, acabam por matricular seus filhos na escola, em diferentes etapas do ano letivo. Desse fato tomamos conhecimento em outra conversa com moradores e pais de alunos, na entrada da escola.

Continuando as conversas com a liderança da comunidade, perguntamos:

— *... e sobre as famílias das crianças?*

— *Não é a mesma família não. São pessoas que vêm de fora, não tem? ... alugam apartamentos e vai tendo um rodízio muito grande, então, você não sabe mais quem é morador, as pessoas antigas eu conheço todas, a dedo, conheço todos (Sr. JOÃO).*

Esses estudantes que chegam à escola em momentos diferentes, também trazem histórias de reprovação escolar reafirmando que este, de fato, é um desafio a ser vencido pela educação brasileira, se constituindo como possíveis fios de violências que se tecem entre os estudantes e entre os estudantes e professores. Em nossa opinião, configura-se como uma negação dos direitos de aprendizagens muitas vezes confundidos com questões comportamentais, de cor de pele, gênero, sexualidades e classe social.

Ou seja, as aprendizagens na escola parecem não estarem desconectadas de outras facetas dos processos de *ensinagemaprendizagem*

muitas vezes invisibilizadas nessas relações. Isso nos leva a supor, mais uma vez, que os distanciamentos muitas vezes existentes entre a *cultura escolar* e a *cultura discente* podem ser indicadores de situações de fracasso escolar e práticas de violências.

Ao contrário do que alguns apontam, a história do cotidiano não é um terreno relegado aos hábitos e rotinas obscuras. As abordagens que incorporam a análise do cotidiano têm revelado todo um universo de tensões e movimento com uma potencialidade de confrontos, deixando entrever um mundo onde se multiplicam formas peculiares de resistência/luta, integração/diferenciação, permanência/transformação, onde a mudança não está excluída, mas sim vivenciada de diferentes formas. Assim, não se pode dizer que a história do cotidiano privilegie o estático, já que tem mostrado toda potencialidade do cotidiano como espaço de resistência ao processo de dominação (MATOS, 2011, 26).

Considerando essas questões e ampliando essas ideias, Carvalho (2009, p. 96-97) nos indica que os currículos tecidos nos cotidianos envolvem as “[...] relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar”. Pensar a questão da cultura tornou-se ponto importante na análise das relações sociais e passou a ter um grande poder nos fenômenos sociais, políticos e econômicos. É um elemento dinâmico e imprevisível das mudanças que se efetivam nas diferentes organizações sociais, em parte, decorrente do desenvolvimento das tecnologias.

Esses fatos foram se descortinando pelas *microações cotidianas* (CERTEAU, 1994) e discursos que circulam na escola: “A professora de Artes reclama que tem aluno chegando à escola de carrão e não tem nenhum material escolar” (PROFESSORA)²⁵. As professoras falam, quase que unanimemente, na reunião de conselho de classe, de certo aluno que, na opinião delas, “não sabe o que faz na escola”... De “outro que dorme o tempo todo e não tem sequer um caderno”. Certa professora reforça essas falas dizendo que “as famílias são alheias com os filhos na escola”, e sua fala é complementada por outra que informa sobre “os alunos com problemas de visão”. Ela diz que esses alunos “não enxergam bem o quadro”, e acabam por

²⁵ Fala da professora em uma reunião de conselho de classe.

decidir que “tem que ser feita uma reunião com os pais”. Uma professora, que mora no bairro, informou que “a mãe de um aluno bate no pai da criança e nas crianças a ponto de espancá-las”. A professora de Artes perguntou às demais se deve “aumentar a pontuação do aluno para atingir a média e a decisão foi chamar os pais na escola também”.

Essas cenas de um conselho de classe, produzida por sujeitos de razão e emoção (como todos nós) também nos encaminham a considerar e seguir as orientações de Piontkovsky (2013). Essa estudiosa nos convida a “escapar dos estereótipos e das *conceituações fechadas*. Ou seja, dos modelos que muitas vezes nos cegam e nos aprisionam em verdades...

Desse modo,

[...] Quando falamos em “juventude”, estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas. [Assim], a decifração do conceito de juventude passa pelo desvendar das representações que, através de sucessivas adjectivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito (PAIS, 2008, p.8 apud PIONTKOVSKY, 2013, p.25).

Desse modo, usamos algumas temáticas pertencentes aos contextos de existência das crianças, conforme consta do Apêndice 01, procurando pistas que nos ajudassem a estabelecer relações com as questões das violências, nas suas diversas conexões com as crianças e adolescentes que participaram da pesquisa, pois em meio a suas trajetórias indeterminadas, às artimanhas, incertezas, invencionices, astúcias, estratégias e táticas de viver (CERTEAU, 1994) e sobreviver, temos que reconhecer que a vida produz sentidos nos cotidianos vividos.

Partindo da hipótese de que as políticas de segurança pública, de maneira geral, parecem não estabelecer uma relação “direta” com a educação e que, portanto, dialogam pouco com as demandas e necessidades das crianças, adolescentes e jovens, que habitam os cotidianos das escolas, partimos da premissa de que essa ausência tem contribuído com a produção das exclusões desses *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) no sistema público de ensino.

A instituição escolar, muitas vezes, é afetada pela falta e/ou distanciamentos de políticas públicas oficiais que teriam a responsabilidade de assegurar condições objetivas de trabalho, e ao se afetar, por vezes rende-se, às dificuldades diárias, se apresenta ao aluno, como um lugar distante, estranho, “estrangeiro”, ou seja, não integra quem a ela procura, não enxerga esse aluno como um “viajante potencial”, assim ao invés de reconhecê-lo como integrante de seu espaço, o considera também como “estrangeiro” [...] (DELBONI et al, 2016, p.275).

Dessa maneira, inferimos que as ausências de políticas de segurança conectadas dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais entre outros de pertencimentos dessas crianças, adolescentes e jovens e que parecem pouco se preocupar com a tessitura de políticas públicas que assegurem uma vida digna para todos/as são fios das violências que atravessam os cotidianos escolares, uma vez que agravam as desigualdades sociais que, em nossa opinião, precisam ser consideradas quando tratamos das violências nos diferentes contextos que habitamos.

5 SOBRE AS PRÁTICAS POLÍTICAS TECIDAS NOS COTIDIANOS: processos de violências produzidos *entre...*

5.1 A INVENÇÃO DE PRÁTICAS POLÍTICAS DE CONTROLE E SEUS EFEITOS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS DE VIDA E ESCOLAS

A pesquisa qualitativa foi, também, realizada no banco de dados do arquivo de informática, inventado pelo coordenador do turno matutino, no ano de 2018, como um modo de organizar e agilizar a tomada de decisões em relação às questões que envolvem atitudes e comportamentos considerados *indisciplinados e violentos*. Até então, os registros eram feitos manualmente em um livro de ocorrências.

As fichas armazenadas no programa de computador *excel* abrange todos alunos do turno matutino do 1^a ano ao 5^o ano. Como os estudantes das turmas do 4^o e 5^o anos também têm registros nesses arquivos não os separamos nessas análises que fizemos. Tentando compreender os procedimentos que a escola adota para todos, já que os registros são feitos por turma, esses estudantes estão incluídos nesses quadros. No entanto, como nos interessaram os sentidos de escolas produzidos, a partir dessas condutas disciplinares, fizemos o cruzamento de alguns dados que constam nos quadros produzidos com as conversas feitas com os referidos estudantes das turmas do 4^o e 5^o anos, envolvidos em práticas de violências e em situações de fracasso escolar. Cada arquivo dos estudantes examinados na pesquisa continha 08 planilhas, a saber:

01- planilha de cadastro;

02- telefone;

03- termo de compromisso, por atraso;

04- termo de compromisso de uso do uniforme;

05- Suspensão;

06- termo de compromisso disciplinar;

07- conselho de escola; e

08- conselho tutelar.

Usando esse arquivo de dados, **montamos um conjunto de quadros e gráficos**, com informações sobre as “infrações” e hierarquias das “punições” sofridas pelos estudantes. Para este capítulo da dissertação, com a finalidade de apresentar uma visão mais ampliada dos estudos que foram realizados objetivando problematizar as práticas de violências produzidas *dentrofora* ALVES (2005) da escola, considerando os distanciamentos entre a cultura da escola e discente, procuramos dar visibilidade os fatos que enredaram as vivências dos estudantes, durante o ano letivo de 2018, e também as experiências nas redes tecidas na escola evidenciando as tentativas de disciplinamento percebidas. Nos **quadros** apresentados usamos números para “representar” cada criança, com o intuito de preservar as identidades.

Esse trabalho de produção de dados só foi possível devido à organização e gentileza de um dos coordenadores que disponibilizou as informações com a aprovação da diretora que, desde o início, apoiou os trabalhos da pesquisa, mostrando grande interesse pelas vidas que habitam e pulsam na escola.

A invenção e construção dessa ferramenta de controle (arquivo de informática) foram realizadas com o intuito de organizar os arquivos que eram apenas impressos, com base em uma Resolução que aprovou o regimento disciplinar das instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha.²⁶

As planilhas construídas pela escola facilitaram o acesso ao histórico dos alunos. Esse processo de invenção do coordenador começou no início do ano letivo de 2018 e, por essa razão, fizemos o maior recorte de tempo da pesquisa de fevereiro a novembro de 2018. Interessou-nos acompanhar as práticas e efeitos produzidos dessa ferramenta, considerando nossa intenção de pesquisa.

Os atos disciplinares constantes nas planilhas são:

²⁶ O regimento está para consulta no endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Vila Velha: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2021-2013.pdf>>

Art. 7º Atos indisciplinados leves (suspensão na terceira reincidência)-
Advertência Oral.

- 1ª advertência oral particular.
- 2ª advertência escrita.
- 2ª reincidência: falta grave com suspensão de 01 dia e convocar responsável.
- 3ª reincidência: falta gravíssima com suspensão de 03 dias, convocar responsável e encaminhar para o Conselho de Escola.

Art. 8º Atos indisciplinados graves (suspensão na primeira reincidência).

- Advertência escrita: convocar responsável
- 1ª reincidência: falta gravíssima com suspensão de 03 dias, assinar termo de compromisso e encaminhar ao conselho de escola.
- 2ª reincidência: convocar responsável, suspensão de 05 dias, e encaminhar para o Conselho Tutelar.

Art. 9º Atos de indisciplina gravíssima (GRAV.) - encaminhamento ao Conselho de Escola e Setor Educacional e Disciplinar (SAED) da Secretaria Municipal de Educação.

- Convocar responsável, suspensão de 05 dias, assinar termo de compromisso e encaminhar ao Conselho de Escola e ao Conselho Tutelar.
- SAED: convocar responsável, suspensão de 05 dias, **TRANSFERÊNCIA** e encaminhar ao SAED com cópia para o Conselho Tutelar.

Os gráficos foram elaborados e apresentarão a quantidade das “infrações” cometidas pelos estudantes categorizadas a partir do artigo do regimento interno²⁷: faltas gravíssima, grave e leve, e o número de dias de suspensões que foram aplicadas aos estudantes. Vale ressaltar que apesar de o regimento prever outras “punições” quais sejam: chamar os pais, advertência e encaminhamento ao conselho tutelar, no banco de informações disponibilizado para a pesquisa, essas práticas de advertências e “punições” não apareceram nesse arquivo de informática. Por essa razão, trabalhamos com os indicadores das suspensões. Primeiro, os gráficos são apresentados por turma e, ao final, elaboramos outro com o total geral das turmas.

²⁷ O regimento está para consulta no endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Vila Velha: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2021-2013.pdf>>

Em seguida, apresentamos os quadros de referência, com os números indicando os estudantes que sofreram as penalidades e as respectivas anotações em suas fichas que foram encontradas nos arquivos que trabalhamos.

QUADRO 1- 1º ANO A

Nº	OBSERVAÇÕES	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01				25/05 05/09		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
02				01/11		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
03		04/06			01DIA	II-Atitude de vandalismo com danos e destruição ao patrimônio;
04	Obs.: A professora e o coordenador solicitam a presença da família nesta segunda-feira, 21/05 às 07:30hs.			17/05 17/05		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
05	Obs.: Agrediu a colega de sala. Comeu o lanche da colega durante a aula de Educação Física.			28/06 28/06 25/09 30/10		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;

QUADRO 2- 1º ANO B

continua

Nº	Observações	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01	Obs.: Chamou a professora de palhaça na frente dos colegas		21/03 13/04	13/03 18/03 21/03 03/07	02DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; IX-Desacatar verbalmente qualquer membro da escola;
02	Obs.: Não cumpre as atividades e fica dançando na sala. Colou chiclete no cabelo do colega durante a aula. Obs.: Corre o tempo todo no pátio durante a fila. Não obedece quando advertido.			28/02 02/04 23/04 27/06 01/11	01DIA 02 DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
03	Obs.: Atirou uma pedrinha na cabeça do colega.			09/03 03/04 13/03 01/11		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
04				13/03 17/05		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
05	Sem material de artes na sala e conversando. Ao ser advertido respondeu à professora com a expressão "fôda-se!"		20/08	07/03 21/03 23/03 28/06 25/09	03DIAS 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
06				13/03		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;

Nº	Observações	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
07	Obs.: Pegou uma pochete encontrada na sala e colocou na mochila dizendo ser do irmão. Não traz o material completo e atrapalha a professora pois fica ocioso dentro de sala. A professora de Artes se queixou pela segunda vez. Não conclui atividades de sala e nem de casa.			24/05 29/05 04/06 27/06	01DIA	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
08				29/06 29/06		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
09	Obs.: O aluno desobedece com frequência as orientações da professora e do coordenador.			27/06 27/06 01/11		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;

QUADRO 3 - 2ºANO A

Nº	Observação	art.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01	Obs.: A aluna demora para retornar à sala depois do recreio. A professora solicita atendimento junto à família.			03/07 03/07		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
02				26/04		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
03	Obs.: No recreio empurrou o Matheus e este lhe empurrou.			26/04		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
04	Obs.: O aluno desobedece com frequência as orientações da professora e do coordenador. Disse para a professora “sua porcaria...”.			25/10 26/10		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;

QUADRO 4- 2º ANO B

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01	Obs.: Rasgou a camiseta do colega.			24/09 30/10		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
02				13/03 21/03 24/05		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
03				23/05 19/06		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
04	Obs.: O pai compareceu à escola no dia 04/03. O atendimento foi conduzido com a participação da professora.			28/02 14/03 04/04 22/03 24/04 28/05	01DIA 01DIA	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;

QUADRO 5- 3º ANO A

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01				20/03 17/05 13/04		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas
02	Obs.: Riscou a mesa toda e ao ser advertido debochou da professora, do coordenador e da diretora.		14/07 23/07 02/10		03DIAS	III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
03	Obs.: O responsável não compareceu à escola Obs.: O responsável não compareceu à escola em 28/02. 04/04: Passou a mão na colega.	16/03	26/02 08/03 04/04 16/04 21/03 19/03	26/02	03DIAS 05DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários; X-Responder com agressividade às intervenções pedagógicas; II-Ausentar-se da escola sem autorização da coordenação; XIV-Agressão física intencional a qualquer pessoa com lesão corporal;
04	Obs: Riscou a mesa toda e ao ser advertido debochou da professora, do coordenador e da diretora.		14/07 23/07 02/08			III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
05	Obs:Respondeu a professora em sala e novamente duas vezes diante da coordenadora. "Assim você vira artista da Rede Globo". Quando foi informado que seria suspenso respondeu " Assim eu saio desse capeta dessa escola". Obs.: Respondeu mal ao coordenador e à diretora: "_ É bom que eu fico longe dessa escola."		26/02 12/03 13/04	26/02 20/03	03DIAS 05DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários
06		04/06			01DIA	II-Atitude de vandalismo com danos e destruição ao patrimônio;

conclusão

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
07	Obs: Riscou a mesa toda e ao ser advertido debochou da professora, do coordenador e da diretora.		14/07 23/07 02/10		03DIAS 03DIAS	III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
08	Obs: Aluna desobediente às orientações da professora em sala de aula. / Empurrando as colegas na fila após o recreio			26/04 23/07		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;

QUADRO 6- 4º ANO A

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01				05/05- 06/09- 22/10	01DIA	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
02	O aluno não colabora com o andamento das aulas. Não obedece às orientações na sala e nem no retorno do recreio.			24/04 24/04 25/07 25/10 01/11	01DIA 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
03	Deu um soco na barriga do colega com brincadeira ²⁸ de “doze”.			11/09 11/09 01/10		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
04	Acertou o rosto da colega, propositalmente, na aula de Educação Física. Obs.: Ameaçando formar grupinho para bater no colega fora da escola Obs.: Desacatou a professora na frente do coordenador. Falou que “vai matar a professora com uma pistola.”		14/03 06/04 04/04	14/03 03/04 08/06 05/04	01DIA 05DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários; VII-Incitar e estimular ato de violência ou depredação;
05				13/03 24/04		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
06	URGENTE: Jogou uma bola com força dentro da sala da coordenação. A sala estava lotada de colegas Obs.: Deverá comparecer à escola acompanhado da responsável, com URGÊNCIA, no dia 07/11.		25/04 04/05 28/06 05/11	13/03 25/04 04/05 06/09 21/10	05 DIAS 05 DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários; VIII-Usar palavras inadequadas e de baixo calão;

²⁸ A brincadeira é considerada agressiva e consiste em bater 12 vezes no participante que descumprir um combinado entre eles.

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
07			13/09 26/09	11/09 11/09 01/11		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
08	Atrapalhou a aula de outro professor ao sair para ir ao banheiro.		04/04	13/03 16/03 26/03 06/09 26/03 03/07	03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; VIII-Usar palavras inadequadas e de baixo calão;
09	Não colabora com o andamento das aulas de reforço no contra turno. Conversa e atrapalha o tempo todo.			06/09 11/09		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
10	Riscou o quadro com tinta permanente.		08/06			XI-Danos morais ao ambiente ou lesões corporais não intencionais a outrem;
11				04/04 08/06		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
12				11/04 06/09		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
13				06/09		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares

conclusão

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
14	A aluna jogou água no rosto do colega 2min. Após ter levado ocorrência por isso , duas em 01/10. Obs.: A aluna não colabora com o andamento das aula de reforço no contra turno. Conversa e atrapalha o tempo todo.			03/07 24/09 01/10 01/10 15/08 11/09 20/09 24/09	03DIAS	VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
15	Grudou um chiclete no cabelo da colega.		24/10	06/09 24/09 24/09 01/11 01/10 19/10	01DIA 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
16	O aluno não respeita a organização escolar. Não cumpre atividades.		24/08 27/08	11/06 11/06	03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários; VIII-Usar palavras inadequadas e de baixo calão;

QUADRO 7- 4º ANO B

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01	O aluno desobedece com frequência as orientações dos profissionais da escola.		01/10	14/03 05/09 11/04- 15/06- 31/10	01 DIA	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; IV-Mostrar atitude de ironia e deboche;

conclusão

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART.7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
02	Deu um tapa no rosto do colega "sem querer".			07/11 07/11		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
03				05/03 05/03		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
04	Bateu no rosto do colega na aula de Educação Física.			28/06 28/06		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
05	Bateu e enforcou duas colegas "sem querer".			03/10 03/10		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
06	Agrediu o colega na aula de Educação Física. Em 29/08 estava chutando a canela da colega logo após ter sido advertido pelo coordenador durante o recreio Obs.: Aluno desobediente nas aulas de Educação Física e no retorno do recreio.		24/05	28/06 28/06 29/08 01/10 31/10 31/10 01/10 05/10	01DIA 03DIAS	VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Uso de boné, chapéu, capuz, boina ou touca; X-Responder com agressividade às intervenções pedagógicas;

QUADRO 8- 5º ANO A

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01				05/09		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
02			09/10	11/10		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; ●Apoderar-se de algo que não é seu sem a autorização de outrem.

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
03						V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
04	Machucou o dente do colega na hora do recreio. Dançando em sala de aula pelas costas da coordenadora.			14/03 30/05 30/05 29/08	01 DIA	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
05				27/02		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
06	Bateu no colega durante o recreio. Obs.: Referindo-se ao órgão genital das colegas de modo pejorativo.			26/04 02/05 11/07 21/08 06/09 16/10	01 DIA	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; VII-Atitude de namoro e intimidade física;
07	Obs.:Dançando dentro de sala pelas costas da coordenadora.			15/04 26/04 24/08 29/08	01DIA 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
08	(A mãe não assina documentação – analfabeta) Obs.: Fora da sala de aula sem autorização. Obs.: Desrespeito ao coordenador no retorno do recreio.		19/04 17/08 25/10 09/10	02/03 19/03 03/04 26/04 27/04	03DIAS 05DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários ●Apoderar-se de algo que não te pertence sem autorização de outrem

continua

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
09	Em 05/10 saiu de sala sem autorização da professora. Obs.: Respondeu à professora com agressividade. Disse "quem manda em mim é a minha mãe."		05/03 25/10	05/03 05/03 12/03 05/10 12/03	01 DIA 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; VIII-Usar palavras inadequadas e de baixo calão; X-Responder com agressividade às intervenções pedagógicas;
10	O aluno não colabora com o andamento das aulas. Conversa, se dispersa e brinca o tempo todo. Obs.: Dando tapas na cabeça do colega. O aluno deverá retornar acompanhado do responsável no dia 31/08.			08/03 12/03 19/03 03/04 26/04 28/08	01DIA 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
11				14/03		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
12	A aluna não obedece as orientações da professora na sala de aula.			26/04 27/05 04/06 17/08	03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
13	A aluna não faz fila. Não assume quando erra e não aceita quando é chamada a atenção.		02/05 19/07 24/08	02/03 14/03 26/04 24/08	05DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
14	Dançando na sala de aula pelas costas da coordenadora.			16/03 29/08		X- Atrapalhou a aula de outro professor ao sair para ir ao banheiro.

conclusão

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
15	Trancou o colega dentro da sala e deu um chute no mesmo.			28/08		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
16						V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
17				14/03		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
18	Dando tapas na cabeça do colega. Dançando dentro da sala pelas costas da coordenadora. Assim que acabou de ser suspenso, saiu de sala sem autorização e adentrou a sala do 5B.		17/08 09/10	20/04 26/04 27/04 29/08 28/08 29/08 29/08	03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários; ●Apoderar-se de algo ou objetos de outrem sem a permissão do mesmo.

QUADRO 9- 5º ANO B

continua

Nº	NOME	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
01				08/03		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
02				29/08		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
03				27/02 08/03		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas

continua

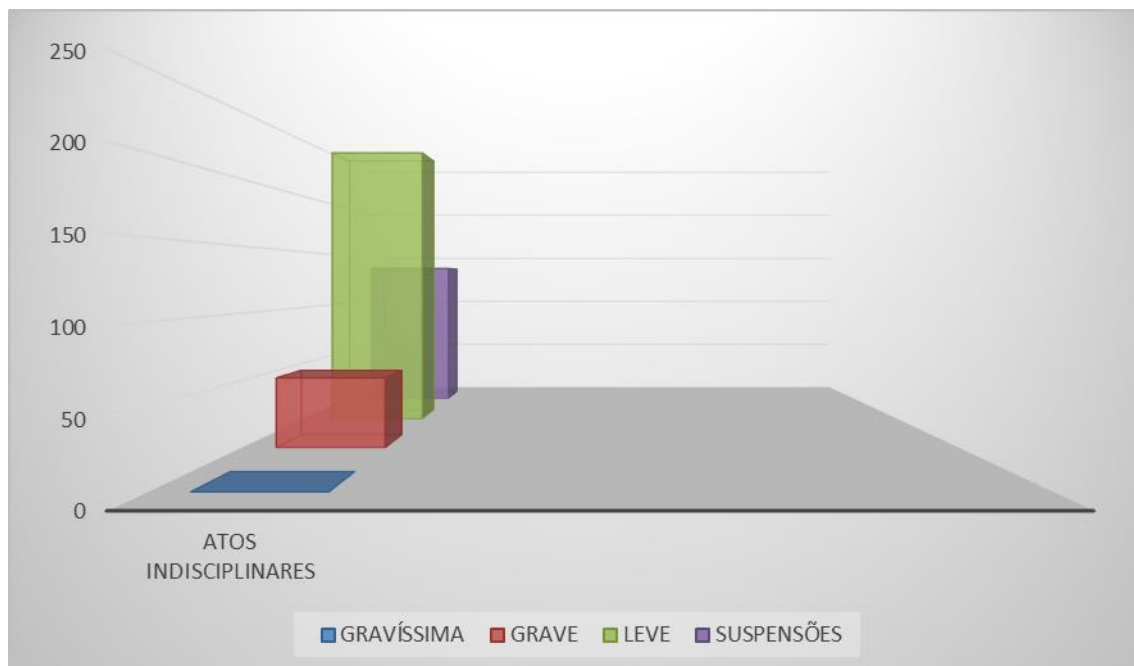
Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
04	Machucou o dedo da colega. Obs.: Fora da sala sem autorização da professora.			24/05 29/06 29/06 17/08		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
05	Empurrou a colega dentro de sala e rasgou a sapatilha de uma outra deixando-a inutilizável.			18/06 29/08		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
06				27/02		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
07				08/05 08/05 08/05	01dia	VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
08				08/05 08/05 14/06 08/06	01dia 02dias	VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; VIII-Usar palavras inadequadas e de baixo calão;
09				24/05 25/05		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
10				08/03		VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
11	Não faz atividades em sala, escreve bilhetes para os meninos na aula, não faz fila. Hoje 24/09 estava correndo no pátio e a professora reclamou juntamente com os colegas que ela brinca de Charlie Charlie na sala ²⁹ .			04/06 23/08 24/09	01dia	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;

²⁹ A brincadeira envolve colocar dois lápis em cima do outro em forma de cruz, e escrever as palavras “sim” e “não” nos quadrados formados por eles. O invocador deve então perguntar “Charlie Charlie, você está aí? Se um dos lápis se mover para a palavra “sim”, o espírito estará presente.

conclusão

Nº	Observação	ART.9º GRAV.	ART.8º GRAVE	ART. 7º LEVE	SUSP	ATO INDISCIPLINAR
12				13/03 26/04 26/04		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
13	Assinatura de Termo de Compromisso e encaminhamento ao SAED e Conselho Tutelar.			13/03 14/03 08/05 10/05 02/04 08/05 29/06	01 dia 02dias 03dias	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;
14	Finge que não é com ela quando chamada a atenção. Houve reclamação também da professora de Educação Especial. Gritou com a professora e saiu da sala sem a permissão da mesma logo em seguida. Com frequência responde a professora com agressividade e causa tumultos dentro da sala de aula.		22/03 25/04 24/08	24/05 24/08	03dias 05dias	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
15				29/08		V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
16	Não faz atividades em sala, responde a professora, desacata.			04/06 13/08 24/09 24/09	01dia	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; III-Desrespeitar, desacatar ou afrontar a diretores, professores, colegas, funcionários;
17	O aluno não colabora com o andamento das aulas.			13/03 14/03 03/04 24/04 04/05	01dia 03dias 05dias	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; XIV-Agressão física intencional a qualquer pessoa com lesão corporal;

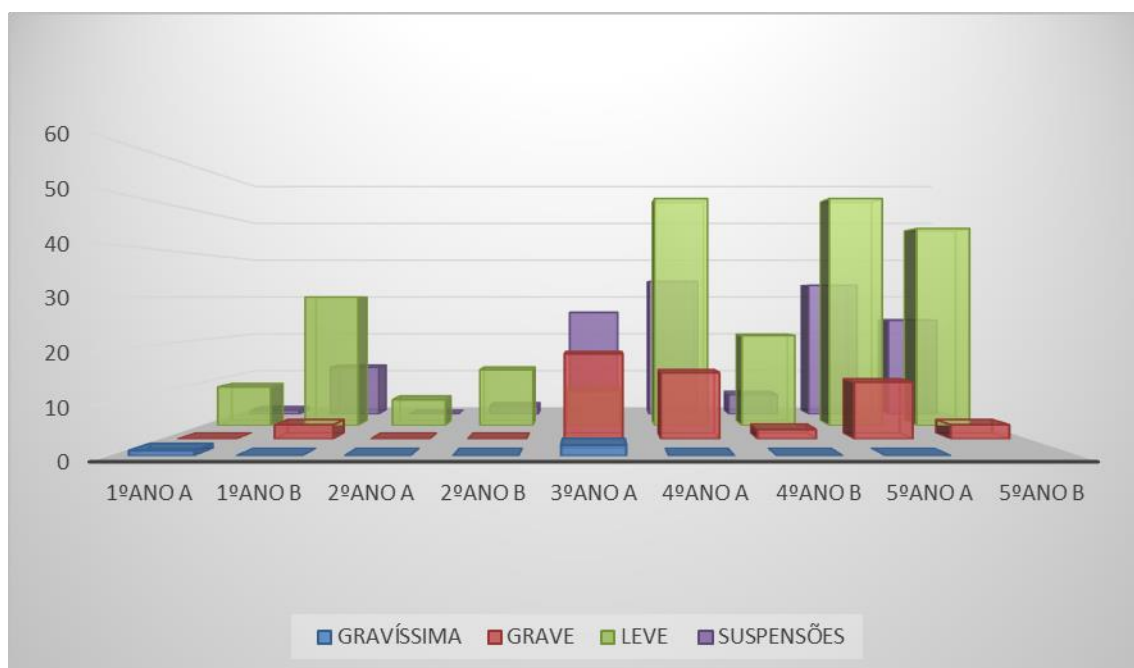
Gráfico 3- TOTAL GERAL DE INFRAÇÕES



Fonte: pesquisador

TOTAL GERAL: art.9º gravíssima 04/ art.8ºgrave 55/ art.7ºleve 235/ suspensões 137 dias

Gráfico 4- SALAS PESQUISADAS



Fonte: pesquisador

1ºANO A: art.9º gravíssima 01/ art.8º grave 00/ art.7º leve 09 - suspensões 01dia.

1ºANO B: art.9º gravíssima 00/ art.8º grave 03/ art.7º leve 30 - suspensões 12dias.

2ºANO A: art.9º gravíssima 00/ art.8º grave 00/ art.7º leve 06 - suspensões 00 dia.

2ºANO B: art.9º gravíssima 00/ art.8º grave 00/ art.7º leve 13 - suspensões 02 dias.

3ºANO A: art.9º gravíssima 02/ art.8º grave18/ art.7º leve 08 - suspensões 26 dias.

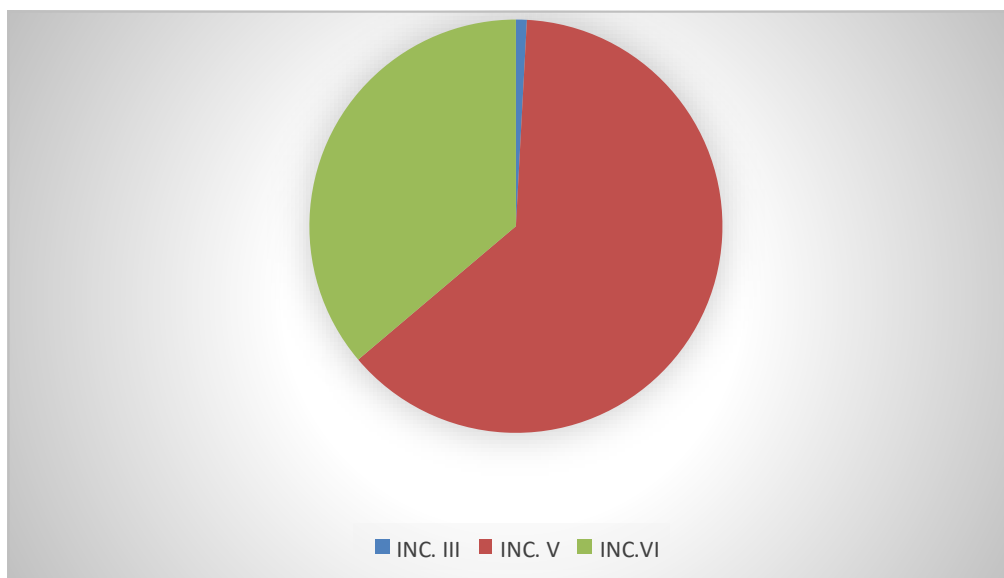
4ºANO A: art.9º gravíssima 00/ art.8º grave14/ art.7º leve 54 - suspensões 34 dias.

4ºANO B: art.9º gravíssima 00/ art.8º grave 03/ art.7º leve 20 - suspensões 05 dias.

5 ANO A: art.9º gravíssima 00/ art.8º grave 12/ art. 7º leve 52 - suspensões 33 dias.

5ºANO B: art.9º gravíssima 01/ art.8º grave 05/ art.7º leve 43 - suspensões 24 dias.

Gráfico 5- TOTAL GERAL DAS INFRAÇÕES LEVES



FONTE: Pesquisador

INC. III – 02 - 1% - Uso de boné, chapéu, capuz, boina ou touca;

INC. V – 148 - 63% - Omisso no cumprimento, das obrigações escolares;

INC. VI – 85 - 36% - Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas

5.2 CONVERSAS COM OS DADOS DA ESCOLA.

Quando olhamos para os gráficos das turmas do 1º ano e dos 2º anos, que representam parte das primeiras experiências do aluno com a escola, encontramos alguns *indícios* (GINZBURG, 1989) que nos levam a pensar de modos distintos. Encaminhando nossa atenção apenas para os dados numéricos, percebemos que o que se considera violências/indisciplinas na escola está relacionado com algumas atitudes das crianças voltadas para agressões verbais e desrespeito (desacato a qualquer membro da escola), e a ser omissos no cumprimento das obrigações escolares com aplicação muito subjetiva, podendo ser voltado pela aplicação pessoal. No entanto, com os autores estudados e nossa inserção no campo da pesquisa, descortinaram-se outros olhares, outros dizeres e também outras pistas.

Com Maturana (1998) aprendemos que toda mudança se inicia no interior do indivíduo, e que a faísca dessa transformação se dá pela percepção do meio em que ele se desenvolve. Este autor também nos ensina que a conversa é um instrumento pedagógico potente para se relacionar, resolver problemas e, para ele, tudo isso faz parte do ato de educar. Além disso, aposta no amor como a emoção mais importante nas relações e que deve nortear as ações com todos os seres humanos e, principalmente, em nossa opinião, com aqueles que estão vivenciando as aprendizagens iniciais na vida/na escola. Com esse autor, aprendemos ainda que nós precisamos aprender, pelo amor, a aceitar o outro como *legítimo na convivência* (MATURANA, 1998), a conversar com as crianças...

Nessa direção, os processos de aprender-ensinar poderiam partir desses encontros. Importante dizer que se trata de uma emoção, o amor como uma política e não um amor romantizado ou religioso. Ou seja, para além dos atos estratégicos pautados em processos normalizadores que priorizam as expulsões, na escola poderiam ser experimentados encontros de aceitação do outro nas diferenças que os constituem, por exemplo.

Outra pista (GINZBURG, 1989) da pesquisa, refere-se a certo distanciamento entre práticas consideradas “educativas” e as que falam do

encontro com o outro. Práticas que se tecem nas redes cotidianas *entre* as crianças e os educadores. Redes que muitas vezes parecem não considerar o *outro como legítimo* na convivência (MATURANA, 1998). Ou seja, práticas que buscam uniformização parecendo negar processos de diferenciação. Assim, mais uma vez, pareceu-nos um imperativo da *cultura escolar* – normas, regras, disciplinamento, calendários, horários, ritmos, hierarquias, ordenamentos, classificação, linguagens, homogeneidades – em desconsideração de uma cultura discente que vai dizer de modos de viver que nem sempre cabem em uma forma. Diante de alguns fios que se teceram e que, em nossa opinião, evidenciaram certos distanciamentos trazemos capturamos dos quadros apresentados:

- *O aluno, agrediu o colega na aula de Educação Física. Em 29/08, estava chutando a canela da colega logo após ter sido advertido pelo coordenador durante o recreio.*

- *O aluno, agrediu a colega de sala. Comeu o lanche da colega durante a aula de Educação Física.*

- *O aluno, rasgou a camiseta do colega.*

- *O aluno desobedece com frequência às orientações da professora e do coordenador. Disse para a professora “sua porcaria...”.*

- *O aluno é omissos no cumprimento das obrigações escolares...*

Interessante observar que os atos de violências destacados dizem respeito aos estudantes – quando as crianças praticam atos que são tomados como transgressões às prescrições do regimento, rompem com as regras e, supostamente, não produzem os resultados de aprendizagens esperados.... As “regras” parecem existir para os estudantes e se localizam nos sujeitos e não nas relações que se passam entre... O outro “não fez, não quer, desrespeita, é agressivo” entre tantas outras maneiras de evidenciar esses distanciamentos e de localizar no outro (estudante) as responsabilidades, isentando os adultos dessas produções “violentas” que também são produzidas na escola (CHARLOT, 2002).

Assim, mais uma vez com Maturana (1998) parece que perdemos na escola uma condição de experiências amorosas que devem compor os fios dos

encontros nesses *espaçotempos* (ALVES, 2001) de aprendizagens e expansão da vida. Quando foi informado que seria suspenso, um estudante respondeu:

— *Assim eu saio desse capeta dessa escola...*

Vale perguntar sobre os efeitos dessas práticas na produção da vida e dos sentidos da escola. Quando conversamos com os estudantes do 4º e 5º anos, que já foram suspensos, sobre os efeitos dessas suspensões e alguns deles nos disseram que *apanham em casa quando isso acontece*. Ou seja, são punidos pela escola e em casa...

Ao invés da valorização da vida pelo *conversar*, pelas tentativas de compreender o outro, esses distanciamentos acabam por provocar tristeza, certa indignação nos estudantes e, possivelmente, outros atos violentos...

Retomando a conversa com Abramovay (2005), e depois dos encontros nos cotidianos da escola, de fato, precisamos considerar com um indicativo na pesquisa *que produzir um conceito único para o que entendemos por violências se torna “impossível”, pelas variedades das relações e práticas tecidas*. Reiteramos que *considerar suas dimensões, multiplicidades, sentidos e significados que tecidos nas sociedades que permanentemente se transformam, os momentos históricos, localidades, contextos culturais e demais fatores se torna fundamental para repensarmos os espaçotempos (ALVES, 2001) escolares e violências, em sua relação com a segurança pública*. Essa é outra pista que, em nossa opinião, não pode ser descartada uma vez que tem contribuído para que muitos deixem a escola e/ou sejam convidados a sair...

OUTROS FATOS EM ATOS...

Empurrou a colega dentro de sala e rasgou a sapatilha de outra, deixando-a inutilizável; deu tapas na cabeça do colega; ficou dançando dentro da sala pelas costas da coordenadora; assim que acabou de ser suspenso, saiu de sala sem autorização e adentrou a sala do 5B; não cumpre as atividades e fica dançando na sala; colou chicletes no cabelo do colega durante a aula; corre o tempo todo no pátio durante a fila; não obedece quando advertido; e o aluno não colabora com o andamento das aulas.

Como posso aceitar-me e respeitar-me **se estou aprisionado** no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano? (MATURANA, 1998, p.31, grifo nosso).

Essa fala de Maturana (1998) nos pareceu estar em conexão com uma fala da diretora que em uma conversa nos disse que, pela sua experiência com crianças e sua carreira longa de magistério, “há uma falta de conexão de alguns professores com as crianças. Os alunos geralmente no ensino fundamental têm uma necessidade de carinho e amor, no entanto, percebo que essa força nos relacionamentos está ausente em alguns dos professores da escola”.

Usando nossas lembranças de escolas, será que não andamos e/ou dançamos dentro da sala de aula? Será que não demos tapas nas cabeças dos colegas? Será que colocar chicletes no cabelo do colega, esse ato, pode pertencer as molecagens das crianças? Correr no momento da fila e tantas outras atitudes das infâncias precisam ser consideradas violências e/ou agressões e justificativas para ampliar o número de suspensões na escola? O que querem nos dizer as crianças com atitudes que não cabem nas padronizações de comportamentos esperados na escola?

Outros dados que se destacam nessa escola indicam que as maiores causas de aplicação da penalidade de suspensão são as *infrações médias e leves* que, em tese, são atos com pouca relevância... No entanto, como se repetem provocam o grande número de suspensões e afastamento dos estudantes da escola, negando os direitos de acesso, permanência e aprendizagem³⁰. Quando pensamos que um número significativo de crianças que perambulam pelas ruas, que são capturadas pelo tráfico de drogas, que cumprem medidas sócio-educativas e/ou que se tornam os jovens e adultos dos sistemas prisionais que têm baixa escolaridade ou se evadiram das escolas, podemos supor, que essas práticas de expulsões e transferências precisam ser repensadas nos cotidianos.

³⁰ Atitude que se coloca de modo contrário ao previsto na LDB/96 que assegura o direito de acesso e permanência na escola.

Do total geral das ocorrências do art. 9º (falta gravíssima), encontramos apenas 04 e do art. 8º (falta grave) 55 infrações foram apontadas nos registros. O maior número de ocorrências encontradas se referia ao que está previsto no art. 7º (falta leve). Foram 235 ocorrências, com uma aplicação de 137 dias de suspensão da escola. Diante disso, inferimos que práticas higienistas não podem ser desconsideradas quando a ênfase está nos modelos e padronizações de comportamentos. Lembramos ainda que o calendário escolar aprovado e de direito dos alunos, indica um total de 200 dias letivos, como obrigatórios. Portanto, 137 dias de aplicação de suspensões nos indica certa negação dos direitos de estar na escola. Podemos supor também que estamos diante de práticas de *violências da escola – uma violência institucional*.

Exemplos de infrações leves apontadas nos registros com aplicação dessas suspensões no quadro abaixo:

QUADRO 10- EXEMPLOS DE INFRAÇÕES

09		08/05 08/05 14/06 08/06	01dia 02dias	VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas; VIII-Usar palavras inadequadas e de baixo calão;
12	Não faz atividades em sala, escreve bilhetes para os meninos na aula, não faz fila. Hoje 24/09 estava correndo no pátio e a professora reclamou juntamente com os colegas que ela brinca de Charlie Charlie na sala.	04/06 23/08 24/09	01dia	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares;
17	Assinatura de Termo de Compromisso e encaminhamento ao SAED e Conselho Tutelar.	13/03 14/03 08/05 10/05 02/04 08/05 29/06	01 DIA 02DIAS 03DIAS	V-Omisso no cumprimento das obrigações escolares; VI-Envolvido, dentro e fora da sala, em brincadeiras agressivas;

Entendemos com Maturana (1998) que toda ação de educar, de ensinar, acontece em meio aos relacionamentos. Nem sempre somos “bem comportados”, nem sempre “somos educados”, mas em todas as relações tecidas podemos aprender com o outro – aprender o respeito, a respeitar e a

exigir respeito, a brincar e saber quando não é momento para brincar, a ter raiva e também controlar essa emoção, a amar e receber o amor. “Como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver” (MATURANA, 1998, p. 30). Será que essas tentativas de buscar os comportamentos “desejáveis”, estudantes “bem educados” não poderiam também ser entendidas como práticas de diminuição do outro (LARROSA, 2004), uma vez que essas ideias podem não passar de enquadramentos, normatizações e disciplinamento dos corpos?

Quando a escola dispensa/retira as crianças do meio social e perde a oportunidade para elas aprenderem no convívio e compreenderem a importância desse convívio para os seres humanos, esquece que

[...] os conhecimentos não são criados apenas naquelas oportunidades consagradas pela escola diante dos saberes formalizados da ciência, mas, ao contrário, surgem a partir das relações, sendo criados numa multiplicidade de encontros, significações, contextos. São, portanto, currículos e processos de formação continuada que surgem sempre em movimento, no constante movimento dos conhecimentos nas redes, criados tecidos com os fios das múltiplas práticas cotidianas dos sujeitos, que interligam as histórias dessas pessoas aos seus contextos de vida e à infinidade de experiências que os constituem (FERRAÇO; GOMES, 2012, p. 276).

Os processos de produção de práticas de violências nas múltiplas redes tecidas dos cotidianos da escola evidenciados em nossa pesquisa, não são inerentes a uma única escola. Trata-se de realidades enfrentadas em diferentes escolas brasileiras e de outros países do mundo, fato que indica, mais uma vez, a necessidade de trabalhar e pesquisar nessas redes aproximando os campos da educação e da segurança pública.

Nessa direção, como dissemos, os professores e demais praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994) também são afetados pelas diferentes violências e, em nossa opinião, isso não pode ser desconsiderado.

No entanto, usando as aprendizagens com Charlot (2002), veremos que

[...] os jovens envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 8 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até

frente aos adultos; professoras da escola maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violência em crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face a violência escolar (CHARLOT, 2002, p. 442-443).

Maturana (1998) contribui com esse diálogo quando trabalha uma “biologia amorosa”, dizendo que essa passa a ser um pilar fundamental das relações sociais. Para ele, o ser humano é constituído no entrelaçamento do *emocional com o racional* e indica a força dessa biologia do amor para se pensar a educação nas escolas. Para esse autor,

Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para **competir** no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual (MATURANA, 1998, p.12, grifo nosso).

Talvez o modelo de educação que está posto na sociedade atual também contribua para a produção das violências, uma vez que o consumo e a competição nos cegam e provocam uma desconsideração as diferenças, portanto, provocam uma diminuição do outro que “é diferente de mim”...

Ou seja, cega-nos impedindo que nós enxerguemos que também somos outros e outros e outros nessas redes de conviver, de um viver-com. Se somos *animais dependentes do amor* (MATURANA 1998), para os desafios da educação, da pedagogia e da segurança pública, essa, em nossa opinião, é uma aprendizagem fundamental diante dos processos de produção de preconceitos de cor, etnias, sexualidades, religiosidades, das práticas de *bullying*, das depredações do patrimônio público, das tentativas de afastamento (expulsões e transferências), da desqualificação dos professores (reações de xingamentos) entre tantas outras práticas que são produzidas nessas tessituras.

6 TENTATIVAS DE CONCLUSÃO E OUTROS POSSÍVEIS NA ESCOLA

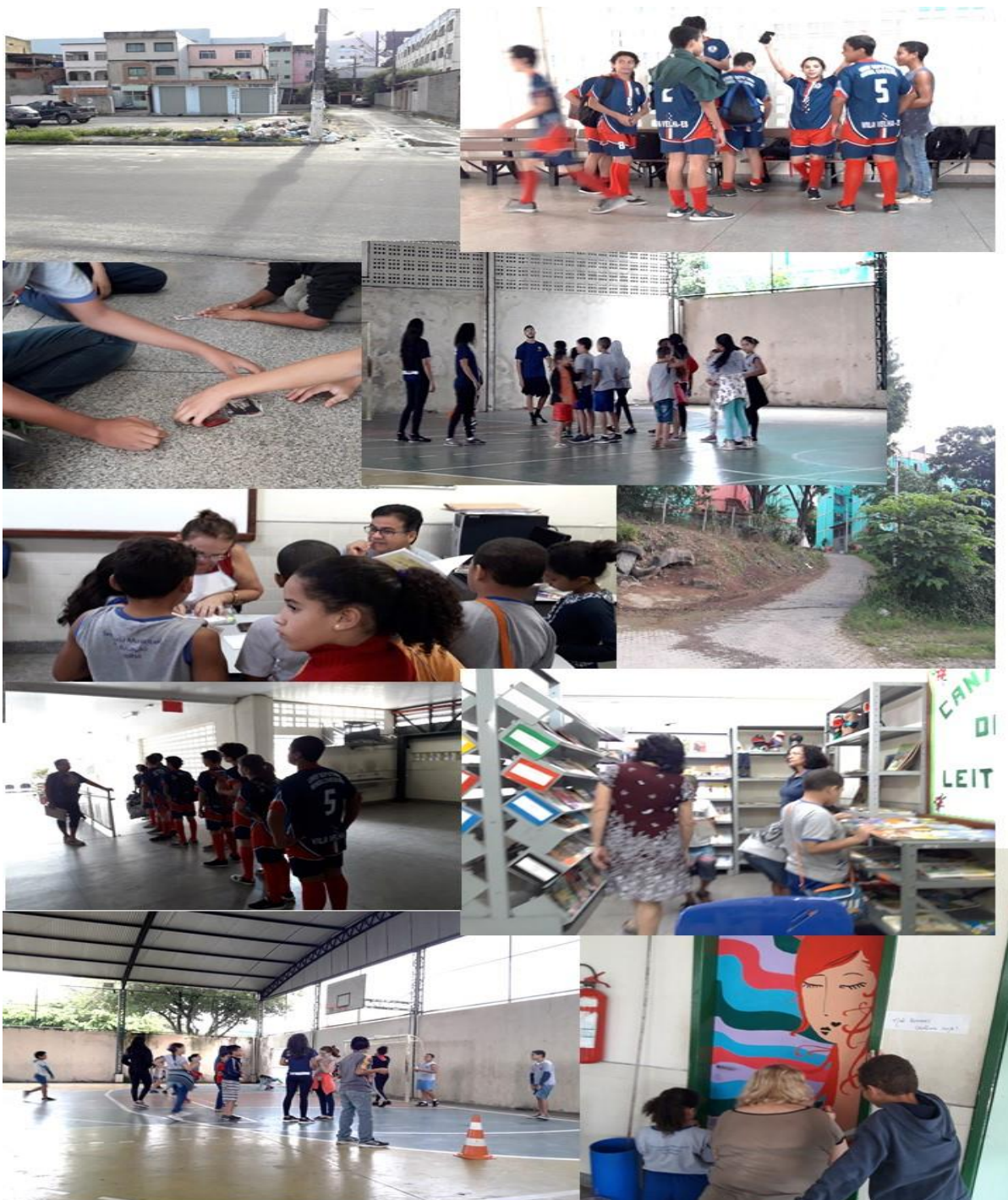
Não escrevo para convencê-los de nada
(já lhes disse que a única coisa que tenho é a uma pergunta),

Nem para lhes explicar nada

(certamente não vou lhes dizer nada que não saibam),

Mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar, sobretudo, para que
me ajudem a dizê-lo e pensá-lo

LARROSA.





Essas *imagensnarrativas* trazem algumas experiências e movimentos realizados durante nossa trajetória de pesquisa no Mestrado em Segurança pública/UVV. Elas expõem um misto de sentimentos que expressam desejos de um *fazer com...* Anunciam ainda uma aproximação com as alegrias que superaram as dificuldades que encontramos nesses trajetos e na tessitura da escrita desta dissertação.

Os mergulhos no campo de pesquisa nas tentativas de acompanhar as redes cotidianas que se tecem, ampliam-se, desconectam-se, desafiam-se e se mostram solidárias e cooperativas foi muito impactante. Conhecer as rotinas das professoras, das serventes, do pessoal da limpeza, da portaria, dos demais funcionários, dos alunos e da comunidade (os praticantes cotidianos) nos fez compreender que a vida pulsa para todos os lados e, por essa razão, não podemos prendê-la dentro de “formas” que diminuem, desconsideram e/ou eliminam os sonhos daqueles que apostam na escola.

Os sentimentos de saudade, determinação, admiração pelos praticantes cotidianos e suas histórias de vida nos enchem de energias para continuar a luta diária por dignidade e justiça para aqueles que não são ouvidos em suas necessidades, por isso, nos colocamos como aqueles que falam, nessa pesquisa, por aqueles que, muitas vezes, querem ser ouvidos, mas não tem a oportunidade (GRIPPA, 2016, p.143).

Consideramos que ainda é preciso dizer que, em meio às redes cotidianas que indicavam processos que potencializavam e expandiam vidas pelo conhecimento, que possibilitavam bons encontros, havia outras que apontavam distanciamentos, descasos, desesperanças no próprio trabalho e na condição de aprendizagem dos alunos que, em certos momentos, pareciam também falar de uma descrença dos professores da condição de vários estudantes conquistarem sucesso na caminhada escolar e chegar à universidade, por exemplo.

De qualquer modo, escrevemos para nos mostrar, mesmo sabendo dos riscos que isso nos traz (FOUCAULT, 2014, p.156). Escrevemos, ainda, para lançar novas possibilidades de pesquisa a partir das possíveis leituras deste texto, pois acreditamos que os assuntos aqui discutidos não foram suficientes para compreender e capturar (porque nos parece impossível) as redes que se tecem/se teceram nos cotidianos dessa escola onde realizamos a pesquisa.

Os processos vividos até aqui também foram importantes para nos fazer outro... Uma lente nova desembacando um olhar viciado e julgador que achava saber, antes de se aproximar da escola... Por isso, humildemente, compartilhamos esta produção certos de que se não podemos muito, mas acreditando que mudamos o mundo quando nos modificamos.

As trajetórias percorridas apontam diversas possibilidades de pensar “Os **processos de produção de práticas de violências**: sobre os efeitos nas relações e sentidos de escola tecidos”; o que trouxemos é um jeito de pensar-fazer que aposta na escola como um *espaçotempo* (ALVES, 2001) político de ampliação e potencialização de uma vida. Pela escola, as crianças revelaram que sonham e querem “ser alguém na vida”. Pela escola sonham em ser veterinária, policial, astronauta, física, professora, costureira e muitas coisas mais... Pelos sonhos das crianças que indicam diferentes projetos de vida, nós, deixamos mais uma indicação dessa pesquisa: que *a Universidade Vila Velha, localizada bem perto da escola, se torne um importante espaço de potencialização desses sonhos. Algumas ações devem ser pensadas e propostas entre essas instituições de formação, como afirmamos antes.*

Nesses movimentos de investigação, fomos aprendendo viver um sentido *individualcoletivo* (FERRAÇO, 2003) para nos aproximar daqueles que praticavam os cotidianos da escola por meio de diferentes ações: projetos, reuniões, recreios, conselhos de classe, reuniões de pais, festas, aulas, entre outras diferentes práticas tecidas. Isso nos possibilitou “viver a pesquisa como ação cotidiana” (CARVALHO, 2009, p.31).

Dessa forma, apostamos no exercício da aproximação e do envolvimento com os *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994). Como indicamos nos objetivos, pretendíamos realizar uma intervenção nesse *espaçotempo* (ALVES, 2001) e deixar um produto final que pudesse ser usado pelos diferentes praticantes fazendo uma interlocução *entre* redes que se tecem *dentrofora* (ALVES, 2001) da escola.

Assim, partindo dos encontros com o líder comunitário, de conversas com funcionários e, principalmente, das observações dos espaços externos da escola e do bairro, lançamo-nos na *produção de um jardim* na escola. Até

então, um espaço considerado “feio” e “sem vida” que deu lugar à criação de um espaço que pode possibilitar encontros mais prazerosos e acolhedores para os estudantes, pais, aulas, conversas, brincadeiras, plantios entre outras maneiras de uso, a partir dos *currículos praticados* (FERRAÇO, 2005) na escola e entre a escola e a comunidade.



Intencionamos com a feitura do jardim, contribuir com os cotidianos da escola provocando outros possíveis... Para a comunidade também parece “faltar” espaços onde possam sentar e bater um papo enquanto aguardam seus filhos, por exemplo. Para os professores e estudantes, uma opção para outros encontros das aulas... Que façam bons usos!

Pensando as práticas da pesquisa com Larrosa (2004), assumimos uma compreensão humana que se tece pelo sentido da *experiência*. *Experiência que nos toca e nos passa e nos faz outro e outro...*

Assim, com essas aprendizagens, nossos olhares e sensações se voltaram para as redes cotidianas que mais nos afetaram, que nos transformaram e nos implicaram com o outro.

Em todos os movimentos vividos que expandiram as redes de conhecimento dos praticantes da escola, vemos estudantes que admiram sua escola, buscam por conhecimento e respeitam o *espaçotempo* da escola, pois compreendem a importância do colégio em suas vidas. Reconhecem que esse *espaçotempo* é “diferente” do habitual, pois possibilita novas perspectivas de vida, novos relacionamentos, novas ideias e um mundo de oportunidade. Portanto, eles não veem a escola apenas como um *espaçotempo* que oferece acolhimento nos horários em que seus pais estão no trabalho e/ou como lugar que oferece calçado e uniforme escolar e/ou como um espaço para a prática esportiva e lazer, mas como um *espaçotempo* de aprender “educação”, conteúdos disciplinares, entre outras práticas de amorosidade que conduzem a uma nova postura frente aos desafios do cotidiano (GRIPPA, 2016, p.144).

Dessa maneira, afirmamos, usando os dados produzidos com a pesquisa, que a expansão da vida pelo conhecimento precisa ser mais bem compreendida nas relações que se tecem entre os diferentes praticantes que habitam esses cotidianos, a fim de que as práticas realizadas incorporem diferenças para além das padronizações e tentativas de docilização dos corpos. Quem sabe assim se diminua o número de ocorrências geradas pela “transgressão” das regras que, em nossa opinião, foram pensadas para, pensadas de fora da escola... Com os autores usados, podemos, inclusive, inferir que são muito mais “práticas de indisciplina” do que “práticas de violências”.

Essa é também uma reflexão que nos ajuda a pensar as crianças em situação de fracasso escolar, em composição com Charlot (2002). Com esse autor, reiteramos que o fracasso não é uma coisa em si. O que existem são processos de produção do que costumamos chamar de fracasso escolar. Ou seja, essa é uma questão complexa e subjetiva que pode ser evidenciada na escola quando, por exemplo, as práticas de aprovar e/ou reprovar uma criança passam a “depende de laudos médicos ou dos indicadores da secretaria de educação”. Dependendo dos desejos, interesses, afetos, relações de poder-saber que se passam *entre* estudantes e docentes, as situações de fracasso são afirmadas ou não.

As diferentes conversas que tivemos durante a pesquisa nos fizeram entender ainda mais as limitações de uma pesquisa. Há muitos fatos silenciados que não foram visibilizados e, talvez, jamais sejam. Outra pista, da pesquisa que evidenciamos e acreditamos é que *os profissionais que se lançam no campo da segurança pública não podem se isentar das relações com as escolas*, um campo vasto e complexo para pesquisar e buscar compreender também as relações que se tecem na sociedade, por meio dos cotidianos de escolas.

Por tudo isso e pela forte sensação de que não é possível encerrar essa discussão, procuramos expressar nossa gratidão aos praticantes da escola pelos movimentos vividos, compartilhados e pelas apostas feitas em conjunto. Os encontros tornaram nossos dias mais potentes e abertos aos novos modos de problematizar uma vida. Aos estudantes por nos mostrarem que novos olhares e sentidos precisam ser lançados para as produções cotidianas e que devemos ficar atentos aos movimentos da vida que, apesar dos desmontes da educação e desqualificação de seus professores vividos atualmente, acontecem e pulsam nas escolas.

Encerramos uma parte dessa longa caminhada provocativa e cheia de encantos. A luta resistente será um marco em nossa vida de bombeiro, bacharel em direito e administrador e, sobretudo, se tudo der certo, como mestre em segurança pública.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil. 2002.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília:UNESCO, Observatório de Violências, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora. **Guia para estudantes: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, BID, 2018.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.
- ALVES, Nilda. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos**: para além dos processos de regulação. 2010. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 12/12/2015. Artigo publicado para a revista Educação e sociedade.
- ALVES, Nilda. **Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola**. 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- ANDRADE, Marcelo (organização). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- BASTOS, Ruth; ÂNGELO, Darlene; COLNAGO, Vera. **Adolescência, violência e a Lei**. Ed. Rio de Janeiro: Cia. De Freud, 2007.
- BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIJOS, Leila. A violência no Distrito Federal: Desafio para os educadores. In: CALIMAN, Geraldo (org). **Violências e direitos humanos: espaços da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.
- BORGES, Luciana; ALENCAR, Eloíza Moulin de, et al. Valores na Sociedade Contemporânea e o valor moral da vida e da reputação: uma reflexão acerca do crime de homicídio entre a população jovem. in: ROSA, Pablo Ornelas (orgs.), et al. **Perspectivas em segurança pública**. Coleção segurança pública. V.1. Florianópolis: Insular, 2016.
- CALIMAN, Geraldo (org). **Violências e direitos humanos: espaços da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano1: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, 2002, p. 432-443.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. **O "uso" dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados**. Revista teias (UERJ. Online), v. 10, p. 1-14, 2009.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2009. v. 1. 224p.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Discursos como conversações, narrativas e imagens nas pesquisas em currículo**. PPGE/UFES, 2009.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera, et al. Por entre redes e usos dos espaçostempos das escolas: Vidas que pulsam, se inventam e se enredam com os praticantes cotidianos. in: ROSA, Pablo Ornelas (orgs.), et al. **Perspectivas em segurança pública**. Coleção segurança pública. V.1. Florianópolis: Insular, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, n. 46, p. 7-17, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com as pesquisas** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos de escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In.: GARCIA, R, L (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antônio Oliva. Currículo, formação continuada e hibridizações culturais. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 5, p. 268-277, 2012. ISSN 1983-1579 (2012)

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **...currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

FILHO, Aldo Victorio. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, 2007.

FOUCAULT, Michel. M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42.ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Rio de Janeiro. Vozes, 1987.

- GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GOMES, Maria Regina Lopes. **As múltiplas práticas-políticas de currículos formação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida dos sentidos das escolas**. Tese (Doutorado) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2011.
- GRIPPA, J.B; MATTOS, R. et alli. **Exclusão socioterritorial e violências urbana no Bairro de Novo Horizonte – Serra/ES**. v. 1 (2014): Anais da 8ª Semana de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.
- GRIPPA, Josimar Barbosa. **Processos de constituição de violências em contextos escolares em sua articulação com outras redes de contextos de vida dos estudantes-adolescentes: uma aposta na escola como espaço-tempo de potência de vida**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Universidade Vila Velha, 2016.
- KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATURANA, R. Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- NEGRI, Antonio. **O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NUNES, Kezia Rodrigues; GOMES, Maria Regina Lopes ... e escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **...currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINO, Angel, et al. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, 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**. 2013. 292 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2013.

PYLRO, Simone Chabudee; Brito, Keli Menezes; Marques, Késia da Silva. Violência escolar: revisão sistemática de estudos brasileiros. In: HEIN, Carmen de Campos, et al (Org). **Perspectivas em segurança pública**. Coleção segurança pública. V.3. Florianópolis: Insular, 2016.

QUEIROZ, Glalber da Costa Cypreste. **A influência da violência na organização da vida cotidiana dos moradores de Boa Vista**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Universidade Vila Velha, 2016.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula et al. **A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

SILVA NETO, C.; BARRETTO, E. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e165933, 1 jan. 2018.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Sabedoria e ética para " salvar a própria pele". **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 110, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Pensando a cultura escolar e a prática pedagógica. In: **Revista Espaço Pedagógico**. V. 23, Nº 1, p. 11-23. Passo Fundo, RS: jan./jun. 2016.

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO-CONVERSA

Sobre práticas de violências:

- 01- Em sua opinião, o que é violência?
- 02- Você acha que na sua escola existem violências? Por quê?
- 03- Você já se envolveu em alguma situação de violência na escola? Por quê?
- 04- Quando acontece violências entre os estudantes na escola, o que sente?
- 05- Em sua opinião, os adultos praticam violências na escola? Por quê?
- 06- Vocês recebem punições/sanções disciplinares na escola?
- 07- Em caso positivo, em quais situações essas punições acontecem?

Sobre a escola:

- 08- Por que você vem para a escola?
- 09- Se você pudesse escolher, viria para a escola? Por quê?
- 10- Qual a aula que você mais gosta na escola? Por quê?
- 11- Qual a aula que você menos gosta na escola? Por quê?
- 12- Como é a sua relação com os profissionais da limpeza, porteiros, bibliotecário, merendeira e demais profissionais da escola?
- 13- O que você faz na escola que te traz alegria?
- 14- O que te traz tristeza na escola?
- 15- Você se sente seguro na escola?
- 16- Você se sente cuidado na escola?
- 17- Para você a escola é um lugar de se divertir e brincar?
- 18- Quando você brinca na escola?
- 19- O que você gostaria de estudar na escola? Por quê?
- 20- Que coisas você mais gosta na escola? Por quê?
- 21- Que coisas você não gosta na escola? Por quê?
- 22- O que você mais gosta de fazer fora da escola?

19- Qual o espaço da escola que você mais gosta? Por quê?

20- Tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na escola e não tem?

Bairro

21- Você gosta do bairro onde mora? Por quê?

22- Quais as melhores coisas do lugar onde você mora? Por quê?

22- Que coisas existem no seu bairro que você não gosta? Por quê?

23- O que modificaria no bairro onde mora?

24- O que gostaria que tivesse no seu bairro e não tem?

Família

25- O que gosta de fazer quando está em casa?

26- O que gosta de fazer com sua família?

27- Quando você ouve a palavra **família**, do que você lembra?

28- Quando você ouve a palavra **mãe**, do que você lembra?

29- Quando você ouve a palavra **pai**, do que você lembra?

30- Quando você ouve a palavra **amigo**, do que você lembra?

31- Quando você ouve a palavra **irmão**, do que você lembra?