

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

**PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE VIOLÊNCIAS EM CONTEXTOS  
ESCOLARES EM SUA ARTICULAÇÃO COM OUTRAS REDES E  
CONTEXTOS DE VIDA DOS ESTUDANTES-ADOLESCENTES: UMA  
APOSTA NA ESCOLA COMO *ESPAÇOTEMPO* DE POTÊNCIA E  
AMPLIAÇÃO DA VIDA**

**JOSIMAR BARBOSA GRIPPA**

**VILA VELHA  
MARÇO / 2016**

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

**PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE VIOLÊNCIAS EM CONTEXTOS  
ESCOLARES EM SUA ARTICULAÇÃO COM OUTRAS REDES E  
CONTEXTOS DE VIDA DOS ESTUDANTES-ADOLESCENTES: UMA  
APOSTA NA ESCOLA COMO *ESPAÇOTEMPO* DE POTÊNCIA E  
AMPLIAÇÃO DA VIDA**

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

**JOSIMAR BARBOSA GRIPPA**

**VILA VELHA  
MARÇO / 2016**

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

G846p

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 espaçotempo de potência e ampliação de vida. / Josimar Barbosa Grippa. – 2016.

154 f.: il.

Orientador: Maria Regina Lopes Gomes.

Co-orientador: Erika da Silva Ferrão.

Dissertação (mestrado em Segurança Pública) -  
Universidade de Vila Velha, 2016.

Inclui bibliografias.

1. Violência – Aspectos sociais. 2. Cotidiano escolar.  
3. Fracasso escolar. I. Gomes, Maria Regina Lopes. II. Ferrão,  
Erika da Silva. IV. Universidade Vila Velha. V. Título.

CDD 303.3

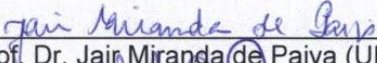
**JOSIMAR BARBOSA GRIPPA**

**PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE VIOLÊNCIAS EM  
CONTEXTOS ESCOLARES EM SUA ARTICULAÇÃO COM  
OUTRAS REDES E CONTEXTOS DE VIDA DOS ESTUDANTES-  
ADOLESCENTES: UMA APOSTA NA ESCOLA COMO  
ESPAÇOTEMPO DE POTÊNCIA E AMPLIAÇÃO DA VIDA**

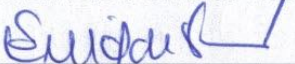
Dissertação apresentada à  
Universidade Vila Velha, como pré-  
requisito do Programa de Pós-  
Graduação em Segurança Pública,  
para obtenção do grau de Mestre  
em Segurança Pública.

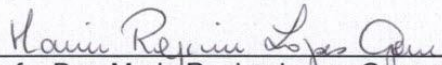
Aprovada em 07 de março de 2016.

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva (UFES)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Pablo Ornelas Rosa (UVV)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Erika da Silva Ferrão (UVV)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Regina Lopes Gomes (UVV)  
Orientadora

*Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz, manso ou feroz  
Eu, caçador de mim  
Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim*

Milton Nascimento, Eu caçador de mim, 1981.

## AGRADECIMENTOS

A uma vida,

Aos meus pais, Maria Helena Barbosa Grippa e Jorge Grippa que me ensinaram os valores necessários para uma boa convivência com os sujeitos praticantes dos cotidianos... A Jocimar Barbosa Grippa, irmão que, mesmo na distância, incentiva-me e diz para eu não desistir quando se tem um sonho...

À Maria Regina Lopes Gomes, minha orientadora, pelas práticas de amorosidade que nos inspiram a lutar por uma educação que potencializa uma vida... A você, todo meu afeto e admiração.

À Érika da Silva Ferrão pelo acompanhamento na coorientação dessa dissertação, pela atenção, simpatia e respeito em nossos encontros acadêmicos. A cada encontro tive a oportunidade de compreender do sentido de coletividade, da ética e do respeito tão necessários à vida acadêmica. Meu muito obrigado!

Ao Jair Miranda de Paiva pela amizade, atenção e carinho que me possibilitaram aprender *novos/outros* modos de pensar a educação e o ensino de filosofia. Desde o início do mestrado tinha a convicção de que a sua participação seria fundamental nessa etapa acadêmica.

Ao Pablo Ornelas Rosa, grande amigo, parceiro, por quem tenho admiração e carinho... Grande incentivador das minhas investigações sobre juventudes e violências. Você contribuiu para a ampliação dos *outros/novos* modos de pensar os direitos humanos e cidadania, como valores fundamentais e necessários para os dias atuais. Apostar em outras possibilidades de existência é um caminho indispensável!

Ao Mestrado Profissional em Segurança Pública, na coordenação de Luciana Borges e Danilo Santiago, pelo acolhimento e orientação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (**FAPES**), por possibilitar a realização desta pesquisa com a garantia da bolsa de estudos integral.

Ao Grupo de Pesquisa que articula o curso de Pedagogia e o mestrado de Segurança Pública da UVV, pelo convívio prazeroso e acolhedor, pelos incentivos, estudos, parcerias, participações nos momentos de angústias e vitórias. O grupo faz um lindo caminho e uma aposta política na vida cotidiana e nos *sujeitos praticantes* dos *espaçostempos* de escolas. Em especial, quero agradecer a Camila Vazzoler e a Nathália Costa que me acompanharam desde o início desta pesquisa, e não mediram esforços em acompanhar a produção dos dados que aqui foram problematizados.

As lembranças do Grupo de Pesquisa me levam a agradecer a Tânia Delboni, mulher que aposta no afeto como fator imprescindível para o conhecimento e ampliação da vida. Esta aposta é compartilhada e levada a sério por todos nós que acreditamos numa educação mais humanitária. Obrigado pelo sim, pela presença e carinho em minha banca e durante o curso.

À escola da pesquisa e seus praticantes, pela possibilidade de pensar, problematizar e realizar esta pesquisa, pelo respeito demonstrado desde a acolhida e pelas provocações que me levaram a (re) pensar os caminhos teóricos-metodológicos.

Aos meus familiares, amigos professores e incentivadores e outros tantos colegas de caminhada que torcem e torceram por mim... É muito bom saber que não estamos sós nos desafios que enfrentamos. De modo admirável, as parcerias de Glalber Queiroz, Leidiane Santana, Maria Thereza Margotto, Michele Fernandes, Pâmela Vitória e Rafaela Lima, seja no copo de cerveja ou junto aos livros, vocês sempre serão lembrados com muito carinho!

À Camila Binsi Scopel, minha namorada e companheira, parceira de todas as lutas, caminhadas e conquistas... Obrigado por compartilhar o que temos de melhor e por fazer da minha vida um campo de possibilidades, alegrias e apostas...

À Deus por me possibilitar viver cada momento compartilhado...

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 “VIVER E NÃO TER A VERGONHA DE SER FELIZ”: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO TEMA DE ESTUDOS E/OU SOBRE OS MOVIMENTOS VIVIDOS .....</b> | <b>3</b>   |
| <b>2 REDES DE FORMAÇÃO RELIGIOSA NA DIOCESE DE COLATINA.....</b>  | <b>27</b>  |
| <b>3 “A MAIOR NECESSIDADE É A LIBERDADE”: REDES DE FORMAÇÃO EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA.....</b>                                      | <b>41</b>  |
| <b>4 OS MOVIMENTOS DE REDES QUE SE TECEM NA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS .....</b>  | <b>47</b>  |
| <i>4.1 VIOLÊNCIAS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....</i>  | <i>52</i>  |
| <b>5 OS ENCONTROS QUE POSSIBILITARAM CONSTRUIR ESTA PESQUISA – OS ESPAÇOSTEMPOS, OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA.....</b>        | <b>65</b>  |
| <i>5.1 SOBRE OS ESPAÇOSTEMPOS.....</i>  | <i>65</i>  |
| <i>5.2 SUJEITOS DA PESQUISA... ..</i>   | <i>79</i>  |
| <i>5.3 OS CONTEXTOS DA PESQUISA... ..</i>   | <i>87</i>  |
| <b>6 PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: AS PRÁTICAS DE PESQUISA.....</b>   | <b>99</b>  |
| <i>6.1 ENCONTROS COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO .....</i>   | <i>106</i> |
| <b>7 INFÂNCIAS: UM CONCEITO POTENTE .....</b>   | <b>113</b> |
| <i>7.1 AS INFÂNCIAS E OS MODOS DE COMPOR A CIDADE.....</i>  | <i>118</i> |
| <b>8 TENTATIVAS DE CONCLUSÃO – IMAGENS NARRATIVAS: VIDA QUE VALE A PENA COMPARTILHAR... ..</b>  | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>138</b> |



## RESUMO

Grippa, Josimar Barbosa, Me., Universidade Vila Velha – ES, março de 2016. **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 e ampliação de vida. Orientador: Maria Regina Lopes Gomes. Co-orientador: Erika da Silva Ferrão.

O texto apresenta uma investigação sobre os processos de constituição das violências em contextos escolares, em sua articulação com outras redes de atenção e atendimentos às crianças, adolescentes e jovens, problematizando as praticaspolíticas e os modos de produção do fracasso escolar, tratado na pesquisa como uma violação dos direitos de aprendizagem desses estudantes. Intenciona pensar as praticaspolíticas de produção das violências nos enredamentos desses contextos. Para tanto, usa as teorizações dos estudos dos cotidianos pela compreensão de que, nesses contextos, estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição dessas praticaspolíticas que enredam os saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas docentes e discentes. Metodologicamente, assume a pesquisa com os cotidianos para essas problematizações e Michel de Certeau (1994; 1995; 1996) como principal intercessor dos diálogos e conversas com os praticantes que habitam os contextos de realização da pesquisa. Como procedimentos de produção dos dados, os usos de vídeos e imagens, as rodas de conversas com os estudantes, professores, pais e com a comunidade foram usadas como possibilidades, como maneiras de transitar, de ir ao encontro e acompanhar os processos de constituição dessas praticaspolíticas que nos interessam na pesquisa. Afirma que o fracasso escolar, como um dos fios das violências sofridas por esses estudantes-praticantes, contribui com a desistência e abandono da escola, e aposta nas práticas de amorosidade como potência para expansão da vida desses sujeitos pelo conhecimento. Defende, ainda, que as práticas de amorosidade que, permanentemente, são vividas entre eles nos *espaçotempos* da escola potencializam e ampliam uma vida, por meio do conhecimento.

**Palavras chaves:** Cotidianos. Violências. Fracasso escolar. Potência da vida.

## ABSTRACT

Grippa, Josimar Barbosa, Me., University Vila Velha – ES, March, 2016. **Processes of violence constitution in school settings and their articulation with other adolescent students' life context networks:** investing in school as spacetime for potentiating and broadening life. Advisor: Maria Regina Lopes Gomes. Co-advisor: Erika da Silva Ferrão.

This paper presents an investigation on the processes of violence constitution in school settings and their articulation with other service and attention networks for children, adolescents and young adults. It questions political practices and modes of production of school failure, which is referred to in the study as a violation of students' rights to learning. The study aims at thinking political practices of violence production that are interwoven in these settings. Thus, it employs theorizations of school everyday lives by understanding that these settings hold multiple coexisting dimensions and circumstances for constituting these political practices that interweave knowledge, actions, values, powers, affect, signification and teaching and learning cultures. Methodologically, it employs research on everyday life for discussing these issues, and Michel de Certeau (1994; 1995; 1996) as the main intercessor between dialogues with actors who dwell in the study settings. Data production relied on videos and images and on conversations with students, parents and the community as means to go through, meet and follow up these processes of constituting political practice that interest us in this study. This study sees school failure as one of the threads of violence against these student-actors. It contributes to school discouragement and dropout and relies on lovingness practice as potentiality to expand life through knowledge. It also advocates that lovingness practice, which is permanently experienced among them in school *spacetime*, potentiate and broaden life through knowledge.

**Keywords:** Everyday life. Violence. School failure. Life potentiality.

# 1 “VIVER E NÃO TER A VERGONHA DE SER FELIZ”<sup>1</sup>: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO TEMA DE ESTUDOS E/OU SOBRE OS MOVIMENTOS VIVIDOS

Viver e não ter a vergonha de ser feliz  
 Cantar, e cantar, e cantar  
 A beleza de ser um eterno aprendiz  
 ai meu Deus, eu sei (eu sei)  
 Que a vida devia ser bem melhor  
 E será, mas isso não impede que eu repita  
 É bonita, é bonita, é bonita [...]  
 Gonzaguinha, 2004

São inúmeros os encontros, movimentos, redes que se tecem nos cotidianos<sup>2</sup>. Esses *movimentos* possibilitam inventar diferentes jeitos e trejeitos de sentir/viver/relacionar. Cada momento nos faz entender que somos *individualcoletivo*<sup>3</sup> (FERRAÇO, 2008) o tempo todo. Por essa razão, iniciamos o processo dessa escrita atualizando as minhas<sup>4</sup> histórias e contextos de vida que narram os movimentos/encontros/forças/intensidades vividos como tentativa de produzir sentidos para os processos que me constituem e *que me fazem problematizar os processos de constituição das violências nos espaçotempos de escolas* (ALVES, 2001), uma vez que acreditamos que as violências interferem no aprendizado de nossas crianças. Desse modo, levamos em consideração que o aprendizado é um direito que não pode ser violado e, muito menos, negado.

Começar a escrita desta pesquisa ‘ouvindo’ e citando Gonzaguinha, além de provocar lembranças da minha infância, possibilita atualizar os movimentos que me

<sup>1</sup> Fragmento da música “O que é? O que é?”. CD Perfil – Gonzaguinha, 2004.

<sup>2</sup> Compreendemos que as imagens contidas nas próximas páginas desta pesquisa também são narrativas, ou seja, narram uma situação, um dado histórico, é temporal, singular e múltiplo que nos levam aos diferentes modos de composição das redes das quais são tecidas nos cotidianos de escolas. Por isso, entendemos que não há necessidade de notas explicativas, pois a intenção é que o leitor faça a sua leitura criando novos significados das narrativas aqui apresentadas.

<sup>3</sup> Juntar termos comumente escritos de forma separada é uma opção política, epistemológica e de *formaconteúdo*. Representa uma busca, no campo dos estudos com os cotidianos, por possibilidades outras de dizer acerca de processos e ideias historicamente pensadas dicotomicamente, como se opostas fossem. Trata-se, portanto, de uma necessidade tendo em vista a indissociabilidade e a complexidade constitutivas de tais processos e ideias. Para mais, ver: SAMPAIO, C. S e RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos: a artes de fazer com. In.: GARCIA, A e OLIVEIRA, I, B. (Orgs.). **Aventuras e conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1 ed. Petrópolis: Petrus – FAPERJ, 2014, p. 147-158.

<sup>4</sup> Da utilização de uma escrita no plural e singular: tornamos claro que os movimentos de vida vividos pelo autor são importantes na compreensão dos atravessamentos que fazem parte das motivações desta produção de pesquisa, por isso, em alguns momentos da escrita tomaremos o uso do “eu” e em outros usaremos o “nós”.

constituem *pesquisador dos espaçostempos* de escolas (ALVES, 2001). Tudo isso evidencia que há em mim e em tantos outros *praticantes dos cotidianos* (CERTEAU, 1994), o desejo por uma escola MAIS bonita. Dessa forma, a aposta política que fazemos é aquela que *(re)inventa* os modos de compor os *espaçostempos* do ambiente escolar como potência e ampliação de uma vida pelo conhecimento. Acredito em uma vida que é potente, bonita e encantadora; e essa é minha aposta ético-política nesta pesquisa.

Falar dos diferentes caminhos que nos possibilitam encontros e desencontros, sonhos, desejos, utopias, conquistas, projetos, experiências múltiplas e diferenciadas, tecidas através de afetos, saberes, dizeres, lutas, sentimentos nos levam a considerar que existem outras/novas formas de pensar, que nos incluem como autores/atores de cada processo *individualcoletivo* que produzimos (FERRAÇO, 2005).

Assim, esta pesquisa ganha um sentido múltiplo e diverso, pois vai tratar de uma vida cotidiana que pulsa nos *espaçostempos* da escola; dos sonhos e redes que se tecem e que se constituem na vida dos *praticantes dos cotidianos* (CERTEAU, 1994) e que é atravessada (ao mesmo tempo sentida) por situações de violências, violações e negações dos direitos de aprendizagem. Desse modo, falamos dos atravessamentos históricos, sociais, culturais que nos tocam, nos passam, nos afetam (LARROSA, 2004), vivendo cada movimento com uma nova maneira de pensar a vida que se dá nas múltiplas redes de relações e que nos ajudam a fazer memória das narrativas e experiências que nos marcam significativamente.

Pérez (2003) contribui para entendermos que essas memórias narradas “são *fiões de acontecimento escolhidos para lembrar, mesmo que não tenhamos consciência desta seleção*” (p.103).

Memória-fragmentos, passado referido no presente, rememorações que ao recriarem o sentido das imagens e refazerem-se os sentidos da experiência possibilitam construir novos significados para nossas vidas e para nós **mesmos** [...] O processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável (p.103, grifo do autor).

Sendo assim, para *mergulhar* nos processos de constituição das violências, que produzem diferentes resultados no processo de *ensinoaprendizagem* de nossos estudantes, foi necessário fazer memória da minha trajetória de vida e dos contextos vividos juntos às crianças, adolescentes e jovens, a fim de pensar e atualizar as redes tecidas que me aproximam de trabalhos com crianças e adolescentes, além de possibilitar outra leitura da vida.

Nesse caminho, recordo os atravessamentos históricos, religiosos e sociais que evidenciam algumas vivências junto às crianças, adolescentes e jovens, especialmente, no período em que exerci a função de Catequista para as crianças, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), no município de Linhares/ES.

Ao longo de todos esses anos, a Igreja foi o meu *espaçotempo* de formação/atuação e de fortalecimento dos ensinamentos apreendidos com meus pais. Paralela a essa função, tive a oportunidade de visitar, algumas vezes, o orfanato da cidade e nessas visitas, deparei-me com histórias surpreendentes de violação de direitos. Essas situações marcaram significativamente a minha vida e sempre me lançavam novas perspectivas, desejos, anseios por outros modos de tecer uma vida e, assim, contribuir, com outros tantos sujeitos, na tessitura de diferentes maneiras de torná-la mais justa e incluyente.

O envolvimento com as atividades eclesiais despertaram em mim o desejo de contribuir com a Igreja de um modo diferente daquele que estava habituado. Então, no ano de 2002, procurei o Padre Adriano Marcos Luchi<sup>5</sup> para uma conversa que mudaria minha vida. Daquele dia em diante, direcionei a caminhada eclesial para um mergulho no processo vocacional na Diocese de Colatina/ES. Essa experiência resultou no ingresso na vida religiosa diocesana, cujo objetivo era o de tornar-me padre.

Nesse período, continuava com as atividades na vida comunitária/eclesial e elas ganharam novos desafios: assumi a coordenação da equipe de coroinhas da paróquia e passei a acompanhar a coordenação de liturgia nos eventos paroquiais, organizando a liturgia e os preparativos das celebrações. Assim, a responsabilidade

---

<sup>5</sup> Padre Adriano Marcos Luchi era pároco da Paróquia Santíssima Trindade, em Linhares/ES. No período de orientação vocacional acompanhei o padre nas diversas atividades diocesanas e, assim, as redes de afetos foi se estendendo por toda a Diocese de Colatina/ES.

com as atividades de catequista se intensificaram e assumi uma turma de “sementinha”<sup>6</sup>, acompanhei a criação de um grupo de jovens em uma comunidade vizinha, acompanhava os ministros das comunidades da paróquia nas visitas aos enfermos, participava das missões populares e, na função de cerimoniário da missa comecei a participar das celebrações e formações diocesanas. Todas essas atividades não excluía ou diminuía a minha responsabilidade com os estudos ou com as atividades próprias da época de adolescência.

Fui uma criança, adolescente e jovem presente nos grupos de amigos, nas brincadeiras que nos entretiam até tarde pelas ruas dos bairros, Interlagos e Palmital, onde morei com minha família; nas atividades propostas pelos professores em sala de aula; nas atividades extracurriculares desenvolvidas nos colégios onde estudei; e junto às equipes esportivas que representavam as instituições onde cursei o ensino médio, especialmente, no período em que representei o Colégio Estadual (EEEM Emir de Macedo Gomes), com a Equipe de Handebol, nas competições municipais e estaduais. Foi um tempo de aprendizagem e ensinamentos que marcaram profundamente a minha vida.

Estive envolvido nas redes que eram tecidas nas comunidades eclesiais, paroquiais e diocesanas, nas escolas, praças, nos diferentes *espaçostempos* em que os *praticantes* (CERTEAU, 1994) possibilitassem uma melhor reflexão sobre a minha decisão de ingressar no seminário. Assim, juntos, construímos uma história enredada de afetos e, então, decidi que a melhor decisão para aquele momento era prosseguir com a caminhada vocacional.

Alves (2002) aponta a importância dessa troca de experiências e nos ensina que cada pessoa é importante no processo formativo, de decisão, um para o outro... Segundo a autora, “a troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada pessoa é chamada a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando, em redes

---

<sup>6</sup> Esta etapa refere-se aos encontros de evangelização destinada ao grupo de crianças, com idade entre 4 a 8 anos, pois ainda não completaram a idade para ingressar na catequese da iniciação cristã, que compreende a idade a partir dos 9 anos.

coletivas” (ALVES, 2002, p.89), evidenciando que estamos em uma rede que se tece coletivamente.

Buscamos promover ações para ampliar o sentido da vida e falar dos valores que precisavam ser conversados em nossas redes de afetos. A ociosidade, resultante das ausências de atividades, individual e coletiva, é um dos fatores que possibilita a criação de novas tessituras e modos de pensar a participação na comunidade. Sendo assim, acreditamos com Silva e Urani (2002) que as carências de atividades e políticas públicas que promovam o esporte, lazer e entretenimento tornam as crianças vulneráveis as ações da criminalidade, especialmente, a inserção no tráfico de drogas.



Então, com o grupo de coroinhas, demos início a diversos encontros para problematizar os desafios que estávamos encontrando para nos adaptar às novas tecnologias e sobre o envolvimento precoce dos jovens com a criminalidade e tráfico de drogas, além de realizar encontros de entretenimento com objetivo de aproximar os meninos e meninas das diversas comunidades da paróquia.

Foi um período de constantes formações, atividades esportivas e rodas de conversas com lideranças comunitárias, para falar de alguns problemas que faziam parte da vida da comunidade. Todas essas ações foram planejadas pensando na formação humana das crianças e adolescentes e seus familiares.



Os meninos e meninas que faziam parte do nosso grupo de coroinhas residiam, em sua maioria, nas comunidades mais pobres da região norte de Linhares e



também pertenciam às famílias que não tinham condições financeiras para custear os objetos e materiais eletroeletrônicos, tênis e roupas de marca, entre outros produtos lançados no mercado pela sociedade de consumo e que são tão desejados pelos jovens. Esse desejo por adquirir “aquelas novidades” fazia com que diversas crianças e jovens ingressassem na criminalidade, acreditando que, assim, podiam adquirir as condições de compra do produto desejado e ostentar poder no bairro e na escola. Essa é e foi uma situação de existência, que tem afastado/afastou essas crianças das atividades da comunidade eclesial, inclusive, da participação no grupo de coroinhas.



Atualmente, com todo o discurso sobre a redução da maioridade penal, a nossa preocupação com as crianças tende a aumentar, pois é importante salientar que diversos estudos e dados sugerem, vários pesquisadores confirmam (BAUMAN, 2008,

2010; DOWDNEY, 2003; REIS, 2008; WACQUANT, 2001; SILVA e URANI, 2002), que a idade das crianças empregadas pelo comércio de drogas está diminuindo e sua participação é voluntária.

As crianças não são forçadas ou coagidas pelas facções a entrar para o tráfico como profissão. São recrutas voluntários, ativamente aceitos pelas facções. Todavia, a noção de voluntário pode ser redefinida como “a melhor alternativa entre opções limitadas”, já que “optar” pelo tráfico é uma decisão afetada por fatores preexistentes, comuns a todas as crianças das favelas, tais como o domínio das comunidades pelas facções, a pobreza, a falta de emprego formal e o tráfico aceito como forma de emprego. A “escolha” é também afetada pelos atrativos do tráfico e por outras influências consideradas comuns a todos os envolvidos (DOWDNEY, 2003, p. 124).

Paralelamente aos encontros realizados nas comunidades eclesiais, a escola também se preocupava (e ainda se preocupa!) com a formação humana, profissional e social de seus alunos e familiares. Por isso, os colégios onde estudei, possibilitaram aos alunos e seus familiares cursos de qualificação profissional, atividades diversas de entretenimento, cursos de pintura, de datilografia, língua estrangeira, entre outras atividades que ampliam o sentido e o valor da vida.

Essas iniciativas nos ajudam a entender os *praticantes dos cotidianos* (CERTEAU, 1994) como sujeitos de direitos e a escola como um *espaçotempo* (ALVES, 2001) que promove, de acordo com o MEC, “a formação comum para o pleno exercício da cidadania” (MEC, 2013, p.20). Entretanto, muitas foram às dificuldades e os entraves encontrados nesse processo de busca pela construção de uma postura que evitasse e/ou diminuísse o afastamento das crianças e dos adolescentes das atividades promovidas nos *espaçostempos* de formação escolar e religioso.

Entretanto, o que chamava a atenção é que, na época, ansiávamos por uma linguagem mais próxima de nossa idade e não concordávamos com o *poder disciplinador* que alguns membros impunham sobre nós. Constatamos que o resultado desse modelo de formação empregado pela Igreja e, muitas vezes, pela escola afastou (e ainda afasta) as crianças e adolescentes das atividades propostas. Exemplo disso são os dizeres dos alunos da escola da pesquisa, quando se posicionam sobre a postura adotada pela equipe pedagógica para tratar cada estudante.

- ✓ O tio grita muito com a gente. Ele podia ser mais legal.
- ✓ Ele é legal, mas parece que não gosta da gente.
- ✓ As aulas da “tia Romante” são chatas. Ela só sabe chamar nossa atenção. Você acredita que “ela” me tirou de sala só porque eu olhei pra trás?
- ✓ A gente “não pode nem respirar” que já é mandado pra fora de sala.

*Falas de alguns alunos resultantes das conversas realizadas durante o recreio.*

Diante dessas situações, fiquei muito mais disposto em contribuir com a formação dos praticantes dos cotidianos das Igrejas e, mais tarde, das escolas. Na Igreja, não era a minha intenção exercer as atividades eclesiais como um leigo – queria algo mais – pois presenciava as dificuldades que os leigos tinham para realizar alguma atividade “diferenciada” com as crianças e adolescentes nos cotidianos da comunidade. Foi então que ingressei na formação religiosa da Diocese de Colatina, com a intenção de me formar sacerdote.

As redes de conhecimento que se teceram durante esses anos me proporcionaram uma aproximação com diversos grupos de diferentes camadas sociais, o que contribuiu para que todos nós compartilhássemos diferentes *saberfazer*s, permitindo o reconhecimento da produção do saber por dentro da vida, uma vez que aprendemos com Maturana (2005) que conhecimento e vida não se separam.

Com essa compreensão, no ano de 2005, ingressei no *Seminário Menor Nossa Senhora Mãe dos Pobres – Propedêutico* – para dar início ao processo formativo vocacional na Diocese de Colatina. A formação do padre diocesano varia de acordo com o projeto de formação da Diocese, que também se diferencia dos projetos executados pelas Congregações de Vida Religiosa. Nesse caso, a formação vocacional em que me inseri acontece em 08 anos, seguindo quatro etapas de estudos e formação, como segue a tabela especificando a etapa e o seu tempo de formação:

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Acompanhamento vocacional (Nas paróquias e comunidades)</b></p> | <p>O vocacionado é acompanhado pelo pároco e pelo Serviço de Animação Vocacional (SAV) de sua Paróquia/Diocese e encaminhado aos encontros específicos para iniciar o processo de discernimento vocacional.</p> <p>A formação específica do seminarista diocesano acontece após a conclusão do ensino médio. O vocacionado realiza um <i>estágio pastoral</i><sup>7</sup> e que, se aprovado, dar-se-á início ao curso do <i>propedêutico</i>.</p> |   |
| <p><b>Propedêutico<sup>8</sup></b></p>                                | <p>1 ano</p>   | <p>É um processo formativo de discernimento vocacional pelo qual os jovens passam antes de ingressarem no Seminário Maior. Nesse período, ele é convidado a amadurecer nas dimensões espiritual, humano-afetivo, pastoral e intelectual.</p>                |
| <p><b>Estudos de Filosofia</b></p>                                    | <p>3 anos</p>  | <p>Após o período de acompanhamento e discernimento vocacional, o jovem seminarista é acolhido no seminário Maior para iniciar os estudos do Curso de Filosofia.</p> <p>Nesse período, o seminarista realiza atividades acadêmicas e inserção pastoral.</p> |
|   |  | <p>Após conclusão do curso de filosofia e aprovação na Comissão do Seminário (que é composta pelo Bispo</p>   |

<sup>7</sup> O “*estágio vocacional*” é realizado quando o vocacionado, após concluir o ensino médio, decide ingressar no seminário diocesano para cumprir com as etapas até a ordenação sacerdotal. Consiste em uma série de encontros com psicólogos, padres, seminaristas e com o Bispo diocesano, cujo propósito é de avaliar se o candidato tem as condições necessárias para prosseguir com a caminhada vocacional.

<sup>8</sup> Ver página 35 sobre atividades realizadas durante o Propedêutico.

|                                 |                   |   |
|---------------------------------|-------------------|---|
| <p><b>Curso de Teologia</b></p> | <p>4<br/>anos</p> | <p>Diocesano, uma equipe de padres e alguns leigos da Diocese) o seminarista inicia a formação teológica e realiza o estágio pastoral inserido em uma paróquia na Diocese de Colatina.</p> <p>Durante esse tempo, o seminarista assume alguns propósitos da vida consagrada. O primeiro passo é o acolhimento nas <i>ordens sacras</i>, o Bispo afirma diante da assembleia que o seminarista está apto para prosseguir com a caminhada rumo ao sacerdócio; o segundo passo é o ministério do Leitor, o Bispo diocesano confere o ofício de proclamar a palavra de Deus nas assembleias litúrgicas e por fim, o seminarista recebe o ministério do <i>Acolitato</i>, tornando-o ministro extraordinário da distribuição da Sagrada Comunhão, ajudando o diácono e o sacerdote nas celebrações litúrgicas. Cuida do altar e auxilia os ministros ordenados nas ações litúrgicas.</p> |
|---------------------------------|-------------------|---|

Após o período de formação o seminarista é ordenado *Diácono*, recebendo o primeiro grau do sacramento da ordem e na sequência, o sacerdócio.



Casa de Formação Nossa Senhora Mãe dos Pobres – Propedêutico. Ano 2005. Colatina/ES.



Turma de propedêutico do ano de 2005.

*Em pé: [da esquerda pra direita] Reginaldo Premoli, Josimar Barbosa Grippa, Padre Paulo Bosi Dal'Bó, Cássio Coelho Barbosa, Willian Luiz Botan. [Agachados] Alex Pereira e Victor Vago Fernandes.*

Fonte: Arquivo Pessoal.

As redes tecidas no período de formação sacerdotal me levaram a novas perspectivas de vida, sonhos e anseios pessoais. Cada encontro formativo me dava coragem para prosseguir com o desejo de chegar ao final da caminhada vocacional, e mostrava as diversas possibilidades de aproximação que potencializavam os modos de pensar a relação da criança e adolescente com a educação (fosse ela religiosa ou escolar).



Na vida comunitária e nos demais contextos de formação, os cotidianos se compõem como teias de afetos e seus atravessamentos produzem múltiplos sentidos de vida. Nessa perspectiva, uma vida em comunidade acaba se configurando em *espaçostempos* onde prevalecem as manifestações de carinho e círculos de amizade

que ajudam a amenizar a saudade dos familiares, amigos da infância ... ampliando os novos/outros conhecimentos possíveis.

Ainda no ano de 2005, participei de algumas atividades pastorais que me aproximavam das crianças, dos adolescentes e das juventudes da Paróquia Nossa Senhora da Penha, no bairro Honório Fraga, no município de Colatina. Tive a oportunidade de mergulhar na vida da comunidade para sorrir e saborear, com os praticantes dos cotidianos, os movimentos inventivos que eram produzidos e superavam os conflitos, contradições, tensões que se apresentavam durante a caminhada de fé.

Os movimentos que os *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) realizavam diariamente eram de superação e, ao mesmo tempo, tornavam-se motivação para nós que ali chegávamos. Famílias que dedicavam seu tempo para levar/mostrar a Palavra de Deus em uma região tomada pelo tráfico de drogas, prostituição e alcoolismo<sup>9</sup>, por exemplo. Essa potência de vida era, de fato, um estímulo para nós que estávamos iniciando uma trajetória rumo ao sacerdócio. Apesar disso, hoje não posso deixar de perguntar com Foucault (2014) se essas ações também não se constituíam em práticas de ajuste, disciplinamento e modelagem dos corpos...

Singer (2011) nos provoca sobre essa crise social que os jovens encontram nos dias atuais nas redes que se tecem nos diferentes *espaçotempos* onde eles se articulam e isso nos leva a pensar na diminuição da participação na vida da comunidade:

Neste mundo, ensina-se nas escolas e nas igrejas (com raras e honrosas exceções) que é natural que os jovens obedeçam aos mais velhos, não só porque estes tem poder, mas porque têm experiências, sabedoria, ao passo que aqueles que impetuosos, impacientes, inexperientes e, coitados, mais ignorantes. Os jovens tendem a acreditar que, devendo construir um novo mundo, eles serão capazes de fazê-lo melhor (p. 29).

No mergulho realizado nessas comunidades, vivenciamos as atividades junto à equipe de jovens que ali estava formada e caminhamos com eles na tentativa de encontrar respostas para o enfraquecimento da participação dos jovens na

---

<sup>9</sup> Essas construções morais muitas vezes são estabelecidas em conformidade com o senso comum e com a própria moral religiosa imposta aos praticantes dos cotidianos.



comunidade. Desta forma, pensamos em novos modos de composição que levassem as juventudes da comunidade ao encontro dos demais jovens, especialmente, daqueles que estavam afastados da religião. Queríamos ampliar redes...

Foi então, que iniciamos um longo caminho de evangelização. Primeiro apostamos na possibilidade de um jovem evangelizar outro jovem, pensando que fosse importante uma linguagem que atraísse ao invés de excluir. Em segundo lugar, percebemos a necessidade de realizar movimentos que aproximassem a Igreja/comunidade dos demais moradores do bairro.

E assim, realizamos encontros de jovens próximos ao campo de futebol, nas praças, nas casas dos próprios jovens, tudo com o propósito de chamar a atenção das juventudes, que não participavam da comunidade, e dos moradores do bairro.



Finalizamos o ano de 2005 com uma participação significativa de jovens nas comunidades, mas o desafio era manter uma linguagem que agregasse os diferentes sujeitos praticantes dos *espaçostempos* da Igreja. Além desse movimento junto às juventudes, também vivenciamos diferentes momentos com a Catequese e Liturgia da

paróquia e, em cada rede tecida, tivemos alegrias e tristezas que sempre nos faziam pensar quantos desafios ainda poderíamos encontrar na condução de uma paróquia.



Encerramos o ano de 2005 com cinco jovens vocacionados e aprovados para continuar o processo formativo no Seminário Maior Maria Mãe da Igreja, no município de Serra/ES, onde cursaríamos a Filosofia, dando sequência ao programa de formação sacerdotal diocesano.

Na dinâmica interativa, penso na multiplicidade de cores, sons, vozes, gostos, ruídos que se misturam e tecem os contextos de uma vida encharcada dos diferentes atravessamentos que nos passam, nos tocam (LARROSA, 2004), tornando-nos seres *multifacetados* (PASSOS, 2008) o tempo todo. Uma vida que se apresenta como um cenário *complexo* (MORIN, 2007) que implica e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e a constituem.

Ainda segundo Morin (2000), é importante que se pondere as condições das partes e do todo, especialmente, as relações que se estabelecem entre eles na constituição do sujeito.

Petraglia (2011) colabora com nosso entendimento ao definir *complexidade* como um movimento que apresenta o “todo” com uma qualidade do que é complexo. Assim, aponta que “a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces” (p. 59).

Dessa forma, buscamos investigar as possibilidades de tessituras que nos levassem a uma compreensão dos processos de violências produzidos nos *espaçotempos* de escolas, em sua articulação com outras redes de vivências desses *sujeitos praticantes*, considerando as singularidades desses cotidianos: suas histórias, a organização, as rotinas, as didáticas, o calendário das aulas, as relações e os diferentes *saberesfazeres* praticados que também produzem os diferentes fios que tecem redes de fracasso escolar.

Assim, os entrelaçamentos desse estudo partirão do entendimento de que as práticas das violências não podem ser pensadas sem que se leve em consideração os atravessamentos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, pedagógicos, éticos e estéticos e as relações de poder que estão em jogo nessas redes cotidianas. Ou seja, para nós, assim como para Michel de Certeau (1994 e 1996) a ideia de violências deve ser entendida por dentro da vida, considerando as multiplicidades e a complexidade (MORIN, 2007) das redes que estamos todos mergulhados e que nos constituem cotidianamente. Redes, que afetam esses sujeitos e, de diferentes modos, são afetadas pelas *praticaspolíticas* que eles ajudam a produzir nos cotidianos da escola.

Desse modo, não podemos tratar violências de modo generalizante – a violências. Essas *praticaspolíticas* precisam ser consideradas em sua complexidade (MORIN, 2007) e singularidades, pois os diversos “olhares” produzem diferentes jeitos de pensar as diversas manifestações das violências.

Pensando com a ajuda de Certeau (1995) a violências não está dissociada de práticas culturais, para ele a cultura, dada a sua diversidade e processos de diferenciação, precisa ser pensada no plural. Nesse sentido, nessa pesquisa assumimos uma escrita da violências também no plural – portanto, violências.

Larrosa (2015) nos orienta que para "realizar o caminho de conhecimento" é necessário *o encontro – a experiência*. Somente com a experiência e os encontros será possível conhecer os sujeitos, suas histórias, fantasias, problemas a serem superados, a vida. Para esse autor, experiência é diferente informação pois “o sujeito da informação sabe muitas coisas, porém, o que ele faz é ficar bem informado” (p. 19). Ele nos sugere perceber o que nos passa, toca-nos e nos acontece, uma condição que também nos ajuda a afirmar que conhecimento e vida não se separam. Conhecimentos produzem sentidos de vida...

Isso nos provoca a pensar nos atravessamentos que influenciam os processos de *ensinoaprendizagem* que se tecem nos cotidianos da escola. Todavia, para compreender essas redes que potencializam o aprendizado, mas que também podem produzir o fracasso escolar, sugerimos alguns movimentos que consideramos úteis nesse caminho de compreensão.

Primeiro, é necessário realizar o movimento que Alves (2015) aponta como uma exigência para saber mais. Segundo a autora, é preciso que o “pesquisador se ponha a sentir o mundo e não só o olhá-lo” (p.135), isso nos ajuda a *mergulhar* (ALVES, 2001) nas redes como pertencente dos cotidianos. Portanto, o pesquisador deve se colocar na condição de participante, como aquele que se deixa atravessar pelas experiências vividas por meio dos encontros, deixando-se tocar pelos sentimentos e emoções que movimentam as relações desses praticantes que habitam nesses cotidianos.



Em segundo lugar, procuramos fazer a *experiência* do encontro. Nossa intenção foi de nos aproximar dos praticantes dos cotidianos para escutar o que aquelas vozes tinham a nos dizer sobre a vida, suas brincadeiras e travessuras, seus sonhos, sobre a sua comunidade, seus interesses *individuaiscoletivos* e seus modos de compor esses *espaçostempos* de vida de escolas. Concordamos com Alves (2015) que “é preciso ficar atento a tudo o que se passa, acredita-se e se repete, cria-se e se inova, ou não” (p.137). Essa prática aponta a possibilidade da (re)invenção, daquilo que pode ser pensado de modo diferente, que potencializa novos/outros saberes. Por isso, em conformidade com Certeau (1994) acreditamos que “cada relato ouvido, cada texto lido e cada imagem olhada, contando a história desses cotidianos escolares, revelam um ‘*saberdizer*’ exatamente ajustado a seu objeto” (p.153).

Para Larrosa (2015), esse movimento requer um ato de *interrupção* para sentir o que nos passa, nos toca...

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, coloco-me na condição de sujeito como aquele “onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 25). Trago para esta pesquisa as emoções e inquietações sobre as práticas de violências nos *espaçostempos* das escolas, especialmente, quando tais situações violam os direitos humanos que nos são garantidos. Por isso, mergulho nos *espaçostempos* de escolas na condição de um sujeito “*ex-posto*” (LARROSA, 2015), com a intenção de se deixar tocar pelos atravessamentos que, sem pedir licença, invadem os cotidianos da escola e, muitas vezes, ameaçam e nos fazem sofrer...





Por tudo isso, tivemos a intenção de vivenciar cada procedimento proposto no projeto de pesquisa e, com entusiasmo e determinação, nos aproximamos dos cotidianos “pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair” (FERRAÇO, 2005, p.14), com o objetivo de compreender as redes de constituição das *praticaspolíticas* de violências tecidas nesses cotidianos de escolas em sua articulação com outros contextos de vida dos estudantes, apostando que a escola é um *espaçotempo* de potência e ampliação de uma vida.

O movimento potente dos encontros, dos afetos, das conversas, da vida que se tece nos cotidianos dos praticantes da escola foi criando condições para produzir os dados da pesquisa, e isso possibilitou perguntar sobre o vivido na tentativa de produzir novos/outros dados e assim foi acontecendo... Buscamos criar novos olhares sobre os *saberes* compartilhados nos cotidianos e desejamos, com os professores, pedagogos, estudantes e demais praticantes, (re)inventar outros modos de pensar as *praticaspolíticas* pedagógicas que potencializassem e ampliassem uma vida pelo conhecimento.

Acreditamos com Santos (1995) que as narrativas dos professores, diretora, coordenadores, estudantes, serventes e do vigia nos dão “pistas valiosas sobre as questões educacionais” (p.144) e produzem movimentos que nos levam ao encontro das *forças locais* que ajudam a compreender as demandas da pesquisa.

Experimentar essas possibilidades nos torna pesquisadores dos cotidianos e nos faz mergulhar nos *espaçostempos* da pesquisa, buscando negociar com os processos ali vivenciados. A potência dos encontros possibilitou novas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994), e isso foi potencializado com o meu ingresso no Mestrado Profissional de Segurança, que me mostrou novos/outros modos de pensar as redes que se tecem nos cotidianos, em especial, pensar as violências que são praticadas nos ambientes de escolas e que ferem as múltiplas relações que se tecem na direção da dignidade e direitos humanos.

Retomando a motivação que de meu ingresso ao Mestrado Profissional em Segurança Pública foi o fato de a escola negar a efetivação da matrícula ao adolescente que estava no cumprimento da Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Esta situação me levou a diversos questionamentos quanto à função da educação e, principalmente, quanto às *praticaspolíticas* que são empregadas na escola e que violam o direito a aprendizagem.

Esse movimento vivido entre a experiência da Unidade Socioeducativa e as Escolas Municipais de Vila Velha/ES, nos levou/leva a compreender, com Certeau (2006), que os diferentes percursos vividos. Dessa forma, não tivemos a intenção de uma escrita auto-biográfica, como se a nossa história estivesse desvinculada de outras tessituras e/ou como se nos colocássemos como sujeito auto-centrado, com uma “verdade” a ser transmitir. Essa não é a intenção! Escrevemos, como disse Foucault (2006), para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido...

Entendemos que a pesquisa é um *fazer* (CERTEAU, 1994), por isso reconhecemos os limites dessa aposta que se coloca como uma dinâmica *individualcoletiva* e que provoca tensões nas fronteiras estabelecidas entre os sujeitos praticantes. Na medida em que as questões iam aparecendo, sendo inventadas, pude ampliar meus horizontes no campo de pesquisa, com isso, criamos novas ideias e nos (re)inventamos. Apostamos com Certeau (2006) que esses processos fazem parte da



pesquisa, portanto, consideramos que a pesquisa ocorre entre o que é *dado e criado* (CERTEAU, 2006), provocando no pesquisador um pensar e fazer constantes.

Aprendemos também com Certeau (2006) que as narrativas que provocam os movimentos dos corpos nos *espaçotempos* não podem ser entendidas como verdades dos fatos, mas serão produtos que ajudarão o pesquisador a entender os seus materiais e acrescenta:

A utilização de técnicas atuais de informação leva o historiador a separar aquilo que, em seu trabalho, até hoje esteve ligado: a construção de objetos de pesquisa e, portanto, das unidades de compreensão; a acumulação dos “dados” (informação secundária, ou material refinado) e sua arrumação em lugares onde possam ser classificados e deslocados; a exploração é viabilizada através das diversas operações de que este material é susceptível (CERTEAU, 2006, p. 85).

Certeau (2006) nos ajuda a compreender que a situação social muda o modo de trabalhar e o discurso empregado para a escrita. Isso evidencia que as redes que estabelecem as estruturas sociais acompanham o pesquisador até a produção do texto final. Dessa forma, entendemos que a história é construída a cada instante a partir das múltiplas redes que se tecem e o pesquisador se constitui pelas escolhas que faz, compondo relações entre os materiais de dados e seus usos. Ao final, esses usos terão possibilitado os deslocamentos de situações que ajudam a compreender os movimentos dos cotidianos.

Com isso, compreendemos que pesquisa e escrita não se distanciam, ao contrário, elas dialogam e se modificam durante esse processo de produção. Assim, tentamos criar novos sentidos para as nossas inquietações e passamos a pensar nos movimentos produzidos nos cotidianos de escolas que ajudassem a problematizar as violências que afetam nos processos de *ensinoaprendizagem*, tendo a escola, o bairro e relações entre as pessoas como elementos fundamentais do nosso campo de investigação.

Portanto, vale ressaltar que esta pesquisa não busca descrever uma realidade dada, mas produzir alguns efeitos nas realidades investigadas, que também são produzidas pelo pesquisador. Por isso, a necessidade de se trabalhar com as

*imagensnarrativas*<sup>10</sup>, uma vez que elas colaboram com a aproximação daquilo que foi vivido e ampliam nossa condição de compreender a complexidade da vida cotidiana, além de trazerem diferentes movimentos para escrita e leitura deste texto.

Assim, nesses movimentos e tessituras criados junto aos sujeitos praticantes dos cotidianos de escolas do município de Vila Velha, fui motivado a me envolver com os cotidianos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, objetivando investigar os processos de constituição das violências que, de alguma forma, afetam os processos de aprendizagem-ensinagem e contribuem com a produção do fracasso escolar.

Que a nossa aposta por uma escola, que amplie e potencialize uma vida, inspire outros tantos pesquisadores a mergulharem nos *espaçostempos* educacionais para pensar novos/outros pontos que esta pesquisa não deu conta de investigar. Que a (re)invenção de nossas práticas torne os *espaçostempos* das escolas um lugar **MAIS** bonito. Por isso, mergulhe conosco nesses *espaçostempos* que nos inspiram a *pensarfazer* outras composições que ampliam uma vida e que despotencializam às práticas de violências nos cotidianos de escolas.

---

<sup>10</sup> Aprendemos com Ferraço (2015) que as *imagensnarrativas* são “as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes, etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos (p. 69)”.

## 2 REDES DE FORMAÇÃO RELIGIOSA NA DIOCESE DE COLATINA

Eu só peço a Deus  
Que a dor não me seja indiferente  
Que a morte não me encontre um dia  
Solitário sem ter feito o que eu queria.  
Beth Carvalho, 2005

A trajetória de qualquer pessoa nos aponta para a complexidade das relações, as redes de subjetividades e para os diversos contextos que se tecem na constituição do sujeito praticante do cotidiano. Então, nesta segunda parte da escrita da pesquisa, vamos falar acerca dos atravessamentos históricos e contextos de vida que me constituíram pesquisador dos espaços tempos de escolas.

Tudo começou nos anos em que morava com meus pais na cidade de Linhares/ES, onde, além de cumprir com as atividades educacionais como aluno, sempre estive envolvido nas redes que eram tecidas nas comunidades eclesiais. Desse modo, recordo os atravessamentos históricos, religiosos e sociais que me levaram a formação religiosa na Diocese de Colatina. Especialmente, as vivências junto às crianças, adolescentes e jovens das comunidades mais carentes das Paróquias Santíssima Trindade e Nossa Senhora da Penha, em Colatina.

Esse movimento se inicia nos anos de 2000, na intensidade da vida, no período da adolescência, quando fui convidado pelo Padre, José Valdecy Romão, a integrar o grupo de coroinhas da Paróquia Bom Pastor. Nessa época, era intenso o cronograma de tarefas direcionadas às crianças e adolescentes na vivência comunitária dessa Paróquia: os grupos de catequese, coroinhas, coral infantil, coroação, entre outras atividades de entretenimento que envolviam as crianças do Bairro Interlagos. Não demorei a dizer “sim” àquele convite que mudaria os anseios, desejos, interesses, necessidades da minha formação *pessoalcomunitária*.

No ano 2001, as necessidades profissionais do meu pai, que era motorista de ônibus, nos fizeram mudar para o Bairro Palmital. O desejo de continuar servindo a comunidade da Matriz São Paulo Apóstolo, no bairro Interlagos, permanecia presente. Entretanto, as dificuldades de acompanhar os cronogramas de atividades da Paróquia Bom Pastor me fizeram ingressar na Paróquia Santíssima Trindade.

Desde o ano 2001 até os dias atuais, meus pais residem na mesma casa e pertencem à mesma comunidade eclesial - São Sebastião (Palmital). Foi nesta comunidade que mergulhei nas atividades sociais e religiosas e que me fizeram decidir pela “vida vocacional religiosa”, tudo isso sem perder os direcionamentos da vida escolar.

Ao longo de todos esses anos, a Igreja foi o meu *espaçotempo* de formação/atuação e de fortalecimento dos ensinamentos aprendidos com meus pais. Paralelo a isso, tive a oportunidade de realizar algumas atividades sociais, como por exemplo: visitar, algumas vezes, o orfanato da cidade. Nessas visitas me deparei com histórias surpreendentes de violação de direitos. Tudo isso me chamava atenção, pois me levava a um olhar cuidadoso para a pessoa humana. Essas situações marcaram significativamente a minha vida e sempre me lançaram a novas perspectivas, desejos, anseios por outros modos de tecer a vida e, assim, promover, com outros tantos sujeitos, diferentes maneiras de expandi-la.

O envolvimento com as atividades eclesiais despertou em mim o desejo de contribuir com a Igreja de um modo diferente daquele que estava habituado. Então, no ano de 2002, procurei o Padre Adriano Marcos Luchi para uma conversa que mudaria minha vida. Daquele dia em diante, direcionava minha caminhada eclesial para o processo vocacional na Diocese de Colatina/ES. Essa experiência resultaria na minha inserção na vida religiosa diocesana, cujo objetivo era ser padre.

Nos anos seguintes, minha vida comunitária/eclesial ganharia novos desafios: assumi a coordenação da equipe de coroinhas da Paróquia Santíssima Trindade; acompanhei a coordenação de liturgia nos eventos paroquiais, organizando a liturgia e os preparativos das celebrações; a responsabilidade com as atividades de catequista se intensificaram, foi quando assumi uma turma de “sementinha”; acompanhei a criação de um grupo de jovens em uma comunidade vizinha; acompanhava os ministros das comunidades da paróquia nas visitas aos enfermos; participei das missões populares; na função de cerimoniário da missa, comecei a participar das celebrações e formações diocesanas. Todas essas atividades não excluía ou diminuía a minha responsabilidade com os estudos ou com as atividades próprias da época de adolescência.

Assim, junto à comunidade eclesial, construí uma história enredada de afetos e, então, em 2004, decidi que a melhor escolha para aquele momento era prosseguir com a caminhada vocacional. Realizei em Dezembro de 2004 o estágio vocacional da Diocese de Colatina. Fui aprovado e no ano seguinte daria início a Formação no Seminário Menor Nossa Senhora Mãe dos Pobres (Propedêutico).

Vele novamente ressaltar que Alves (2002) discute sobre a importância dessa troca de experiências e nos ensina que cada pessoa é importante no processo formativo, de decisão, um do outro... Segundo a autora, estamos em uma rede tecida coletivamente.

Durante o *Propedêutico*<sup>11</sup>, realizei diversas atividades internas, tais como: orações diárias de caráter individual e coletivo (chamada de comunitária); acompanhamento pastoral, psicológico, educacional e comunitário; e, ainda acompanhei as comunidades da Paróquia Nossa Senhora da Penha, onde o seminário está localizado. Minha inserção se deu de maneira tranquila e esperada, pois todos os anos novas turmas chegavam ao seminário para vivenciar o processo formativo religioso. Então, comecei a me inserir e a vivenciar cada atividade que a comunidade realizava em seus cronogramas pastorais.

No primeiro momento, foi preciso compreender os movimentos que as comunidades e a paróquia realizavam e que teciam as redes de constituição de seus modos de pensar e viver a evangelização. Nosso olhar voltou-se para a juventudes, uma vez que a paróquia era composta por jovens alegres, espontâneos e cheios de vontade para pensar novas composições para as comunidades de base.

O engajamento juvenil nas atividades paroquiais nos levou a discutir, em nossas reuniões internas do seminário, o papel da juventudes nas comunidades e sua influência nas ações de evangelização proposta pela Igreja local. Nossa observação também se deu ao número de jovens que participavam das comunidades e das ações realizadas pela Paróquia. Vimos que o número de jovens que participava das ações propostas pela Paróquia não era condizente com o número de jovens inseridos nas

---

<sup>11</sup> Segundo o projeto de formação diocesano, o objetivo do propedêutico é “levar o candidato ao amadurecimento da dimensão humana e afetiva, intelectual, espiritual, comunitária e pastoral, e ao conhecimento que se adquirindo no processo formativo” (Projeto de Formação, p. 3).

comunidades, pois as atividades paroquiais reuniam muitos jovens que não frequentavam as comunidades de base. Isso nos preocupou. Quem era essa juventudes que queria participar das ações de evangelização, mas não participava de sua comunidade eclesial de base? O que afastava essa juventudes de nossas comunidades? Essas perguntas foram a base para nossa inserção no grupo de jovens de uma comunidade no bairro Columbia. Procuramos viver com eles os planos de ação para aquele ano.

Muitas foram as dificuldades e os entraves encontrados para executar as propostas do plano de ação da juventudes, especialmente, quando o grupo de jovens buscou, juntamente com a comunidade, adotar uma postura que não afastasse a criança e o adolescente das atividades promovidas nos *espaçostempos* (ALVES, 2001) de formação religiosa. O que eles propuseram foi a construção de uma comunidade que utilizasse uma linguagem *mais* compreensível para esses grupos e que facilitasse o acesso deles à participação nas equipes de serviços, pois segundo eles havia um grupo que *não dava espaço para os jovens participarem*.

O que chama a atenção é que na época a juventudes ansiava por uma linguagem mais próxima de suas faixas etárias, com celebrações, segundo eles, “*mais animadas*”; e, por atividades que chamassem atenção de todos os grupos que compunham a comunidade. Eles ainda não concordavam com o *poder* disciplinador que alguns membros exerciam sobre eles. Esse modelo de formação empregado por alguns membros da Igreja levou muitos jovens a abandonarem suas atividades e, alguns deles, até a comunidade; quando não mudaram de religião.

Então, compreendemos com Freire (1996) que é necessário ouvir os saberes daqueles que estão no processo de formação do conhecimento, para conhecer o que eles têm pensado/discutido/proposto nos grupos de jovens e nos seus *espaçostempos* em que se articulam e tecem redes de conhecimento e afetos. Todos têm condições de contribuir para a construção de um *espaçotempo* (ALVES, 2001) mais bonito e de inclusão.

Durante essa aproximação com as comunidades, caminhamos com a juventudes na tentativa de encontrar respostas para o enfraquecimento da participação

dos jovens na comunidade eclesial, mesmo que todas as *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) nos levassem a um embate com a coordenação da comunidade. Desta forma, pensamos em novos modos de composição que levassem a juventudes da comunidade ao encontro dos demais jovens, especialmente daqueles que não frequentavam nenhuma religião especificamente.

Foi então que iniciamos as atividades de evangelização pelo bairro. Apostamos na possibilidade do próprio jovem evangelizar outro jovem, pensando na importância de uma linguagem que atraísse ao invés de excluir. Em seguida, percebemos a necessidade de realizar movimentos que aproximassem a Igreja/comunidade dos demais moradores do bairro.

Foi quando realizamos diversos encontros de jovens: próximo ao campo de futebol, nas praças, nas casas dos próprios jovens, tudo com o propósito de chamar a atenção da juventudes que não participava da comunidade e, conseqüentemente, dos moradores do bairro. O resultado esperado era criar e fortalecer os laços da comunidade eclesial com os moradores do bairro onde a Igreja está inserida.

Novamente percebemos que as provocações de Singer (2011), sobre essa crise social que o jovem encontra nos dias atuais, reflete nos diferentes *espaçostempos* onde eles se articulam e isso nos leva a pensar na diminuição da participação na vida da comunidade:

Neste mundo, ensina-se nas escolas e nas igrejas (com raras e honrosas exceções) que é natural que os jovens obedeçam aos mais velhos, não só porque estes tem poder, mas porque têm experiências, sabedoria, ao passo que aqueles que impetuosos, impacientes, inexperientes e, coitados, mais ignorantes. Os jovens tendem a acreditar que, devendo construir um novo mundo, eles serão capazes de fazê-lo melhor (p. 29).

Durante a nossa passagem pela comunidade ouvimos muitos relatos sobre essa discussão entre a juventudes e comunidade. Esses fios de relação interferiam nos processos de constituição de saberes e nos comportamentos das crianças que acompanhavam todas as discussões e isso resultava em crianças sem esperança de participar da vida comunitária após o cumprimento do ciclo catequético que duraria até o sacramento da Crisma. Diante dessas situações, fiquei muito mais disposto em contribuir com a formação dos praticantes do cotidiano das Igrejas e, mais tarde, das

escolas, pois acredito que as redes tecidas nas comunidades eclesiais também interferem na vida escolar da criança, adolescente e jovem.

O ano de 2005 foi de crescimento para a turma do propedêutico. Ao final do processo da formação inicial, que durou um ano, conforme o projeto de formação diocesano, todos os formandos tiveram uma boa avaliação e foram aprovados pela Comissão do Seminário para iniciar os estudos no Seminário Maior Maria Mãe da Igreja, em Serra/ES.

Todo movimento nos leva ao entendimento de que há mudança. Sendo assim, as experiências realizadas em Colatina propuseram novos desafios, anseios, desejos por continuar a caminhada vocacional. E esses movimentos e redes tecidos em Colatina sustentaram nossa trajetória diante dos desafios que estávamos por encontrar, bem como transformou nosso modo de ver a figura do padre. Nessas redes tecidas alguns colegas de turma foram buscar novas/outras experiências de vida. Desse modo, a turma foi diminuindo e o caminho mostrando sua complexidade.

Esses movimentos de mudança de casa, hábitos, costumes e rotinas são próprios da formação religiosa da Diocese de Colatina. Da cidade de Colatina para o município de Serra e, novamente, deparamo-nos com novas teias de saberes e fazeres que constituíram nossa formação vocacional.

A experiência com a vida acadêmica foi incrível, primeiro, por pensar: *sou universitário!* Isso era sinônimo de motivação. *“Imagina eu, um jovem do interior do Estado ‘tirando onda na capital’”*, esse era o meu pensamento. Ainda não sabia o que encontraria no decorrer dessa caminhada que, aos poucos foi moldando meu modo de agir e pensar. A filosofia envolveu-me e transformou-me.

Assim, buscamos manter uma relação de aproximação com os praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994) que frequentavam o seminário durante as semanas para participar das atividades do Seminário. Com Santos (1995) lembramos que somos uma “rede de subjetividades” constituída pelos diferentes modos de tecer as relações das quais vivenciamos em diferentes contextos do cotidiano.



No Seminário Maior a rotina diferencia-se do período de formação no Propedêutico. Tínhamos que intercalar a dedicação nos estudos com o cronograma diário voltado à formação religiosa (momentos de celebração, formações, leitura orante da bíblia, orientação pastoral, terapia psicológica, aulas de música, entre outras atividades). O que era festa foi ganhando outro sentido.

A inserção pastoral no território onde o Seminário está localizado acontecia na Paróquia Beato José de Anchieta, que atende aos bairros Jardim Tropical e José de Anchieta, em Serra/ES, por serem próximas do Seminário. Essa inserção era um momento de relação com a comunidade para um aprofundamento pastoral, com o intuito de acompanhar seu cotidiano e colaborar com o que fosse necessário para o crescimento pessoal e comunitário, respeitando os *espaçostempos* (ALVES, 2001) dessa comunidade. Minha inserção aconteceu na pastoral litúrgica e no grupo de jovens que ali estava formado.

Durante os três anos da formação em Filosofia, teci, com uma comunidade do bairro Jardim Tropical, as redes de conhecimento sobre liturgia e catequese. Ainda convivi em diversos momentos de formação com o grupo de jovens dessa comunidade. A presença dos seminaristas era motivação para muitos que buscavam a comunidade simplesmente para serem ouvidos. Nem todos aceitavam a nossa presença, pois acreditavam que poderíamos interferir de modo negativo nos projetos que eram estabelecidos no conselho da comunidade. Isso não desmotivou a nossa caminhada. Continuamos atendendo as comunidades em suas necessidades e a viver com elas os seus cronogramas de atividades.

Alves (2010) lembra que esses contextos de formação "[...] mais do que *espaçostempos* fechados em si, [...] 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).

As relações tecidas com o grupo de jovens marcaram profundamente nossa passagem pela comunidade. Formamos um grupo com os jovens que atuavam nas equipes de serviço para evangelizar outros jovens, especialmente aqueles que estavam afastados da comunidade. Para isso, realizamos diversos encontros entre as

comunidades católicas do bairro, fizemos ainda movimentos na praça que chamassem a atenção da juventudes, bem como utilizamos o espaço do seminário para rodas de conversas, exibição de filmes, debates entre outras atividades de caráter de entretenimento. Essas iniciativas foram planejadas e executadas pelos jovens. Os resultados dessa aproximação foram os diversos despertares de vocações na comunidade. A juventudes que não era participativa começou a atuar nas equipes de serviço e a mostrar seu protagonismo diante da comunidade local. Esses encontros também se deram nas Casas de Formação da Diocese de São Mateus, Cachoeiro do Itapemirim e Arquidiocese de Vitória, como parte de integração entre os que seriam “os futuros padres da Província Eclesiástica do Estado do Espírito Santo”.



As redes tecidas com os jovens foram diferentes daquelas tecidas com as equipes de liturgia e catequese, visto que com essas tivemos diversos entraves para nos inserir. Então, continuamos participando das reuniões do grupo de jovens e os fortalecemos na atuação pastoral em sua comunidade. Conseguimos formar um grupo que transmitisse seriedade com as funções exercidas. Infelizmente, as limitações foram maiores e o grupo acabou.

Nessas redes, nos deparamos com as mesmas dificuldades encontradas em Colatina: a falta de oportunidade para as crianças e jovens exporem suas ideias e seu jeito de “ser Igreja”, e, a falta de espaço para os catequistas trabalharem temas que explorassem os anseios, sonhos, vidas, desejos das crianças, adolescentes e jovens, em especial, aquelas atividades que potencializam a formação humana e o serviço de evangelização.

Além da inserção pastoral junto às comunidades próximas ao seminário, tínhamos que acompanhar as comunidades da Diocese de Colatina, local para o qual retornaríamos para exercer o ministério sacerdotal, caso ordenados.

Desde cedo, os processos que vivi estiveram relacionados aos cargos e funções diocesanas. Exerci, junto à coordenação diocesana de liturgia, a função de Cerimoniário, além de estar envolvido em diversas formações litúrgicas nas paróquias da Diocese. Portanto, produzi uma vida pautada em consultoria juntos as paróquias/comunidades, estudos da filosofia, rotina do seminário, pastoral e trabalhos diocesanos voltados para a área social.

Durante os anos de experiência vocacional na Diocese de Colatina, participei de encontros e formações que me habilitaram a trabalhar algumas temáticas específicas nas comunidades. Isso me possibilitou assessorar encontros de formação, acompanhar vivências de retiro de oração, organizar celebrações para ordenações, casamentos, aniversários e formar aqueles que acompanham as exéquias.

A minha idade cronológica dificultava o meu acesso em alguns grupos das comunidades. Assim, entendemos com SINGER (2011) que a crise social que coloca o jovem numa situação de submissão provoca situações similares de desistência de seus objetivos, fazendo-os abandonar algumas de suas perspectivas, sonhos e lutas e isso pode ser um facilitador para a inserção do jovem no mundo da criminalidade.

“Os jovens tendem a acreditar que, devendo construir um novo mundo, eles serão capazes de fazê-lo melhor, mais justo e mais livre do que o mundo em que vieram à luz” (SINGER, 2011, p.29), por acreditarem que podem contribuir ativamente, inovando o trabalho pastoral ou em qualquer outra atividade que queiram desempenhar em suas vidas.

Os anseios por *aprender a fazer* e “aprender a aprender” sempre estiveram presentes nos processos que tece/teceram minha trajetória de vida. Levando em consideração que o indivíduo é único e singular, desenvolvi trabalhos pastorais a partir dos ensinamentos adquiridos com os estudos e na partilha das vivências dos anos vividos no seminário.

A visibilidade das atividades realizadas na Diocese de Colatina tornou minhas práticas de trabalho conhecidas. Desde então, passei a ser convidado para assessorar formações e realizar consultorias juntos aos padres nas comunidades paroquiais das dioceses por onde passei.

O processo formativo diocesano exige do formando a realização dos cursos de Filosofia<sup>12</sup> e Teologia. Sendo assim, ao iniciar o curso de filosofia na Faculdade Salesiana de Vitória<sup>13</sup>, deparei-me com outros jovens que, assim como eu, almejavam concluir a formação religiosa, além dos demais colegas que buscaram o curso por afinidade e não por imposição de uma casa religiosa. Foram três anos e meio de crescimento pessoal, comunitário e enredamento de ideias.

---

<sup>12</sup> É uma etapa que abrange os três anos de formação filosófica e que propõe uma maior consciência crítica do mundo, desenvolvendo suas capacidades racionais em conhecer a verdade, além de ajudar o formando no discernimento de seu próprio chamado e oferecer a oportunidade de fazer uma experiência profunda de vida comunitária e eclesial.

<sup>13</sup> O curso de Filosofia e Teologia são oferecidos na Grande Vitória com o objetivo de interagir os formandos das quatro dioceses (Colatina, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus e Vitória). Atualmente o curso de Filosofia é oferecido na Faculdade Católica Salesiana e o de Teologia no Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória (IFTAV).



Durante os anos de formação filosófica as redes de conhecimento me fizeram rever alguns conceitos aprendidos na infância e que eram justificadas como “verdades” e isso demonstra o quanto as “verdades” são provisórias nas trilhas do conhecimento. Fui intensificando meus estudos na filosofia e me identificando com o currículo proposto para estudos, uma vez que esse currículo foi visto como uma possibilidade de ampliação de horizontes no campo das ciências e de novos saberes. Desta forma, entendemos que currículos vão além das prescrições oficiais.

A questão curricular [...] só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam os cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação [...] Para os *sujeitos cotidianos complexos encarnados*, falar em currículo [...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nas prescrições, isto é seus usos, informações, alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações... (FERRAÇO, 2005, p, 18-21-22)

Alguns colegas de turma e eu confiamos na invenção de outros/novos modos que potencializassem as “trajetórias, viagens, percursos” (SILVA, 2004, p.150) que nos levassem a um encontro com novas formas, modos, maneiras de saber sem desconsiderar os sujeitos praticantes do cotidiano que nos deixam marcas nos processos vividos.

Nessa expectativa avançamos no curso de Licenciatura Plena em Filosofia e iniciamos os estágios supervisionados. Durante os encontros e criações de redes que me constituíam professor, tive a oportunidade de acompanhar duas escolas com realidades distintas e públicos diversos.

O primeiro movimento de estágio supervisionado foi em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Serra. O objetivo da pesquisa foi verificar a organização da escola e acompanhar as aulas de filosofia para fazer os relatórios diários. Assim, entrei em contato com a sala de aula, pela primeira vez, na condição de formando em licenciatura.

Nos dois meses de acompanhamento pude perceber o empenho do professor na realização de sua função, bem como a organização no preparo e execução das aulas. Durante esse período tive a oportunidade de acompanhar uma turma da 1ª Série do Ensino Médio. Comecei acompanhar os alunos durante o recreio e a transitar pelos corredores da escola para manter contato com os alunos e funcionários, com a intenção de verificar se as observações dos professores refletiam com o vivido. Segundo os professores, os alunos dessa turma eram “bagunceiros” e demonstravam pouco interesse com as aulas de filosofia.

De acordo com Yes de La Taille (1994) a turma *in-disciplinada*<sup>14</sup> é reconhecida de tal forma por apresentar comportamentos que fogem a regra das normas estabelecidas pela escola, caracterizando essa conduta como uma revolta as normas estabelecidas ou para dizer do seu desconhecimento sobre as regras. O autor ainda complementa dizendo que “disciplina é bom porque, sem ela, há poucas chances de se levar a bom termo um processo de aprendizagem” (p. 10), todavia é um termo que nos leva a pensar em outras possibilidades e sentidos.

Nesses movimentos da escola, acompanhei um professor que dizia acreditar na turma e na potencialidade individual de seus alunos. Suas aulas eram dinâmicas e sempre confrontava o “conhecimento oficial”, aquele apresentado nos livros, com

---

<sup>14</sup> A escrita propicia um entendimento de que há, entre os sujeitos praticantes de sala de aula, aqueles que buscam interagir exageradamente com os colegas de turma, levando o ‘mestre’ entender que estes comportamentos fogem a disciplina “que se deve” ter em sala de aula, e aqueles que praticam um disciplinamento condizente com a forma empregada pela escola.

situações do cotidiano. Assim, orientava os alunos a partir de situações que favorecem as trocas de saberes, ou seja, o professor respeitava os saberes que os alunos já tinham adquirido e provocava situações para novos modos de pensar.

Desse modo, pensamos com Freire (2009) que a prática docente necessita ensinar respeitando os saberes individuais dos alunos. Deste modo, o autor nos provoca do “por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 30).

Já nos movimentos tecidos e redes constituídas durante o estágio em um outro Colégio, desta vez localizado em Jardim Camburi, foram de estranheza e admiração. O acolhimento da escola e do professor foi bastante positivo, bem como o acompanhamento junto à turma do ensino fundamental II. Alguns comportamentos nos chamaram a atenção, tais como: alunos bastante participativos das aulas; não havia conversas paralelas que atrapalhassem o andamento da aula, especialmente, nas explicações do professor; os alunos demonstravam interesse nos assuntos discutidos e apresentavam conhecimentos sobre as temáticas apresentadas em sala de aula.

Além das características disciplinares, a escola ainda me surpreendeu quanto à estrutura organizacional, por favorecer uma boa convivência entre seus alunos, professores e demais funcionários. Todos eram responsáveis pela ordem e pelo bom funcionamento da escola.

A disciplina em sala de aula pode equivaler à simples boa educação: possuir alguns modos de comportamentos que permitam o convívio pacífico. Pura aparência, portanto, da qual não se procuram os motivos. O aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranquilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável? (LA TAILLE, Y. de, p. 10)

Vivi esses momentos de estágio com bastante entusiasmo! Procurei aprender com os diferentes movimentos dos cotidianos e, ao aprender, transformei-me. Esses movimentos ainda me ensinaram a possibilitar diferentes modos de compor a vida escolar, valorizando os praticantes dos cotidianos a reinventar novos modos de fazer educação.

Paralelo aos estágios supervisionados exigidos pela Faculdade de Filosofia tecia em minha caminhada vocacional o desejo por dar continuidade a esses movimentos de escolas.

Em 2010, já cursando o primeiro ano de Teologia e estagiando na Paróquia São Marcos, em Ibirapu, fui convidado para lecionar a disciplina “Introdução à teologia”, no Instituto de Pastoral da Arquidiocese de Vitória (IPAV). Os movimentos de sala de aula me aproximaram cada vez mais da profissão de professorado que hoje exerço. Foram dois anos ministrando aulas de teologia para os leigos das paróquias do município de Serra/ES.

Desse modo, aprendemos com Freire (2009) que uma atitude ética e política transcendem na exigência do comprometimento, afinal a vida “é um *texto* para ser constantemente *lido, interpretado, escrito e reescrito*” (p.97). E o seminário me possibilitou compreender os atravessamentos que *nos passam, nos tocam* (LARROSA, 2015), aproximando-nos daqueles *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994) que necessitam ser ouvidos em suas necessidades para compor com o outro os caminhos possíveis para a formação de uma sociedade mais justa e fraterna.

Nessas redes que se teciam nos cotidianos do seminário fui refletindo e questionando o meu desejo de contribuir com a Igreja exercendo a função de padre. Essa dúvida me acompanhou durante o segundo ano de Teologia. Nesse período de incertezas e crise vocacional, iniciei os estudos para o Mestrado em Filosofia, da Universidade Federal do Espírito Santo. A minha motivação por contribuir para a construção de uma Igreja *MAIS* bonita também se concretizava quando eu exercia as funções junto às comunidades eclesiais e foi também quando percebi que poderia colaborar sem me ordenar presbítero. Sendo assim, em Dezembro de 2011, deixei o processo formativo da Diocese de Colatina e passei a me dedicar aos estudos, formações e assessorias.

Daqui pra frente, minha história com a educação começa a ganhar novos sentidos e vislumbrar *novos/outros* anseios, desejos, sonhos e vontade por realizar.



### 3 “A MAIOR NECESSIDADE É A LIBERDADE”: REDES DE FORMAÇÃO EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA

#### Vida em Transição<sup>15</sup>

*Viver na Fundação não é bom  
Bom é ser livre em toda situação  
Mas tenho minha opinião  
Sobre esse período de transição  
Que muitos dizem ser prisão.  
Nesse lugar, maldade...  
Que ao mesmo tempo é saudade  
Por estar privado de liberdade  
Mas tem um lado positivo  
Nessa realidade  
Estou me reabilitando para a sociedade.  
Acordo e vejo grades  
Meu peito dói de verdade  
Só quem passou  
Por isso sabe  
De todas as realidades  
E crueldades...  
A maior necessidade  
É a Liberdade!  
De todas as realidades  
E crueldades...  
A maior necessidade  
É a Liberdade!*

As redes tecidas durante e após a minha saída do processo formativo vocacional fizeram-me inventar *novos/outros* movimentos que potencializassem os conhecimentos aprendidos durante esses anos de formação sacerdotal. Minha participação no processo seletivo para o Mestrado em Filosofia durou até a segunda etapa do processo.

Nesse mesmo período, por convite de um amigo que trabalhava na Instituição Marista, participei de um processo seletivo para a vaga de coordenador de educadores de uma Unidade Social executada pelos Maristas. Fui aprovado e em Março de 2012 iniciei os movimentos que me constituiriam *pesquisadoreducador* sobre infâncias, juventudes, violências e educação.

Os movimentos dessa Unidade Socioeducativa eram intensos, presenciei diversos tipos de violências: desde aquelas praticadas entre os próprios adolescentes, fossem eles do mesmo grupo de vivência ou de gangues rivais; contras os educadores

---

<sup>15</sup> Vida em transição é um poema de um interno da Fundação Casa, vencedor da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2014.

sociais; dos educadores, técnicos e demais funcionários da Unidade contra os adolescentes; dos familiares dos adolescentes contra os adolescentes e educadores e, lamentavelmente, do Estado contra aqueles que executavam a medida socioeducativa e contra os adolescentes. O *espaçotempo* de *ressocialização* era marcado por diversas práticas de violências e isso me incomodava.

Busquei leituras complementares para entender os movimentos existentes sobre socioeducação, em especial, sobre a medida socioeducativa de semiliberdade. Devido aos poucos materiais específicos existentes sobre a formação do educador social que trabalha nessa área da educação, o material utilizado era o mesmo que formavam o agente socioeducativo, contudo, isso não constitui um problema, uma vez que, por meio do trabalho diferenciado que os Maristas realizavam, adaptamos os manuais da casa para uma linguagem mais humana e acolhedora.

Esses movimentos de intensidade da vida, violações e violências em um local de ressocialização de jovens em conflito com a lei, despertou meu interesse pelo Mestrado Profissional em Segurança Pública. Inicialmente, apresentei como proposta de problematização as violências praticadas pelas instituições de ensino aos adolescentes em conflito com a lei que cumpriam a medida de semiliberdade, acreditando que o não acolhimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa era uma aposta política dos agentes educacionais.

Esta atitude política, por parte da instituição escolar, evidenciava que o ambiente de ensino, em alguns casos, negava o direito à escolarização e descumpria o que está estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069, de 13 de julho de 1990) quando diz que *“a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”* (art. 53), bem como não garantia o cumprimento do que está estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996) de que é dever do Estado garantir a educação de *“ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria”* (art. 4º, tópico 1).

Se pensarmos a escola como um *espaçotempo* de possibilidades (ALVES, 2001), compreenderemos que ela deixa de ser um lugar do disciplinamento (FOUCAULT, 2014) e passa a ser um *espaçotempo* de diálogos, escutas, crescimento coletivo e de práticas de amorosidade.

Junto a isso, há um ‘poder’, uma disciplina que permanece conservando-se como um modo de controle na história:

Esta “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na “educação”, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais (CERTEAU, 1998, p. 41).

Desse modo, não podemos “aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana” (CHAIU, 2000, p. 9).

Por essa razão, uso o poema **transição** como modo de iniciar esse debate, utilizando a voz desses adolescentes que significa um “mergulho coletivo” daqueles que estão com a liberdade restrita. Ainda, como tentativa de compartilhar de seus sonhos, desejos, expectativas, sofrimentos... pois são meninos e meninas que, em função de inúmeras situações de vida e/ou processos vividos nas redes às quais pertencem, encontram-se em uma condição de vida de aprisionamento.

Segundo Bauman (2004, 2007 e 2008) a sociedade contemporânea carece de amor ao próximo. Segundo esse autor, estamos distanciando nossas relações em vista de um consumo desenfreado que provoca uma frieza nas reflexões propriamente humanas, fator que desconstrói a harmonia no convívio, tornando presente uma seletividade desigual em prol de uma ordem que exclui e agride aquele que não tem condições de se manter na “fôrma” empregada pela sociedade.

Todo modelo de ordem é seletivo e exige que se cortem, aparem, segreguem, separem ou extirpem as partes da matéria prima humana que sejam inadequadas para a nova ordem, incapazes ou desprezadas para o preenchimento de qualquer de seus nicho (BAUMAN, 2004, p. 68).

Desse modo, o sujeito praticante do cotidiano, visando pertencer a um determinado grupo, busca aproximar-se dos ditames da “*moda*” para ser reconhecido e, conseqüentemente, aceito por aqueles que ditam as normas de convivência. O sujeito

que procura ser igual a um determinado grupo, muitas vezes para alcançar o reconhecimento, necessita “alcançar o impossível” (BAUMAN, 2005).

Bauman (2008) nos ajuda a compreender que essa sociedade pautada pelo consumo, vai se tecendo nas redes que nos levam a acreditar que necessitamos dos diferentes produtos colocados a nossa disposição, o que tem afetado diferentes sujeitos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994), especialmente os jovens.

Assim, percebemos que as comunidades impõem modos de vida e estilos diferenciados, cada qual a seu jeito e para o seu grupo específico, resultando em rivalidade entre grupos, discriminação entre as classes sociais e exclusão generalizada dos pobres, negros e favelados, tornando-os, não por opção, *condenados da cidade* (WACQUANT, 2001).

Todavia, os modelos impostos pela sociedade de consumo foram incorporados nos estilos de vida contemporâneos e acabaram por interferir nas relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos e camadas sociais.

Como as escolas não estão isoladas de um modelo de sociedade, essa lógica invade nossos *espaçotempos* de formação e afeta o olhar e percepção daqueles que trabalham para garantir os direitos dos estudantes. Desse modo, a escola também funciona como um *espaçotempo* de produção de práticas de violências.

Segundo Augusto (2015) a escola utiliza de mecanismos dos tempos passados para promover as violências, como se as ações pedagógicas rígidas fossem capazes de responder as demandas de *ensinoaprendizagem*.

A escola é o lugar da disciplina. Ela serve para ensinar obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais. Num passado não muito distante, ela não se dispensava dos castigos físicos como meio para obtenção de uma boa formação. A palmatória, a humilhação diante dos colegas, as separações e as demarcações claras entre bons e maus alunos no interior das salas de aula compunha os castigos de toda sorte (p.13).

Nessa perspectiva CUBAS (2006) afirma que estamos “vivendo um período de crise da educação” (p. 26) e aponta a necessidade de clareza da função da escola no campo social e, conseqüentemente, deixa de lado a função de reunir e socializar os diferentes.

[...] independentemente das definições e abordagens adotadas, [...] a constante presença da violências no ambiente escolar coloca em xeque a função primordial da escola. Assim, de instituição encarregada de socializar as novas gerações, a escola passa a ser vista como o ambiente que concentra conflitos e práticas de violências (p.26)

Tomando como referência esses argumentos, podemos dizer que a escola vai se tornando um *espaçotempo* de exclusão e polarização entre o que está prescrito nos documentos oficiais e a vida cotidiana dos *espaçotempos* de escolas, “entre pensar e agir, saber e fazer, teoria e prática”. Essas lógicas “têm se mostrado insuficientes diante da complexidade das relações e das tramas tecidas nos diferentes *espaçotempos* de escolas” (PIONTKOVSKY; GOMES, 2014, p. 134).

Assim, diante dos casos de violências praticados pela escola aos adolescentes em semiliberdade e que foram presenciados pela equipe da Unidade Socioeducativa de Semiliberdade, assumimos uma postura ético-político-crítica ao modelo de escola que está se formando sob a ótica da “vingança seletiva”<sup>16</sup> que fere a constitucionalidade do direito à educação.

Os movimentos vividos na função de coordenador de equipe de educadores sociais levaram-me a (re)pensar os ideais de educação que, até então, foram aprendidos durante a formação acadêmica e que foram confrontados com os princípios e valores transmitidos pelas lideranças educacionais no acolhimento desses jovens.

Assim, partindo desses movimentos, sentimos que só seria possível compreender as variadas redes tecidas pelas infâncias, adolescências e juventudes, se mergulhássemos nessas redes dos cotidianos das escolas em interlocução com as demais redes de pertencimento desses praticantes.

Por isso, ganham força nesta pesquisa às histórias, os jeitos, os modos de ser, de fazer, as vivências, os desejos, expectativas que, como fios, que se trançam e se destrançam, produzem assim diferentes sentidos de escolas.

Para potencializar esse movimento de redes, falamos de uma política que se tornou nossa aposta teórico-metodológico. Hannah Arendt (2007) nos ajuda a

---

<sup>16</sup> Por “vingança seletiva” quero expor a ideia da existência de uma seletividade dos indivíduos que sofrerão o “castigo”, a “penalidade” e de todo tipo de raiva e ressentimentos, uma vez que são taxados pela sociedade como “bandidos irrecuperáveis”.

compreender política como essa pluralidade de homens que convivem entre diferentes sujeitos e que buscam sua realização na luta por direitos iguais.

Assim, apontamos que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos estabelecem um caminho de atenção, convívio e diálogo permanente com os praticantes cotidianos das escolas e nos *espaçostempos* onde as redes são tecidas.

Tudo isso exige, então, o sentimento de mundo, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos (ALVES, 2015, p. 138).

Depois dessas trocas e estudos realizados, nos diversos *espaçostempos* de formação, a intenção inicial dessa pesquisa assume outro desenho. Desejamos problematizar os sentidos da escola para as crianças que enfrentam situações de violação de direitos a educação, considerando que, nos cotidianos de escolas, essas práticas de violências também são produzidas.

Nossa pesquisa se localiza entre um reconhecimento da escola como *espaçotempo* que também é produtor de violências e, ao mesmo tempo, de potência da vida pelo conhecimento. Uma vida que se tece, contagia, se vive nos ambientes de escola e retira a formalidade do processo *ensinoaprendizagem*. Desse modo, os processos de *ensinoaprendizagem* contemplaram o conhecimento e a vida que se tece nos cotidianos das escolas.

Por direito à educação reafirmo o que foi sancionado no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que a educação é um direito fundamental e inegável para o preparo ao exercício da cidadania, uma vez que a finalidade das medidas socioeducativas é justamente reintegrar a/o adolescente à sua família e à sociedade.

## 4 OS MOVIMENTOS DE REDES QUE SE TECEM NA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS

Porque pesquisar os cotidianos?

O que a vida de todos os dias podem mostrar de “útil” à pesquisa científica (?)

Inês Barbosa de Oliveira

Os movimentos intensos na Unidade Socioeducativa me conduziram ao Mestrado Profissional em Segurança Pública para pensar e problematizar a relação que se estabelece entre Educação, Violências e Segurança Pública. Muitos questionaram minha escolha pela Segurança Pública por ser uma área, muitas vezes, destinada aos executores da área jurídica.

Ao iniciar os estudos no Programa de Pós-graduação percebi o quão próximo é o diálogo entre a educação com as demais áreas do saber, inclusive com a segurança pública. Esta relação oportunizou pensar outros modos de fazer segurança pública e, até mesmo, a educação. Esse viés multidisciplinar é positivo, pois nos faz problematizar a partir de diversos intercessores teóricos os campos relacionados à educação e às violências.

Desde quando nos apresentamos para a realização desta pesquisa, temos nos aproximado das diversas áreas disciplinares, especialmente daquelas que tratam da educação, sociologia, antropologia, direitos humanos e cidadania, mas sem perder o foco do caminho que precisamos trilhar para provocar outras reflexões a partir das “verdades” que vamos produzindo com a pesquisa que nos propusemos a realizar.

As redes tecidas na área acadêmica nos possibilitaram pensar a nossa problematização da pesquisa a partir da escuta e do diálogo para alcançar o aprendizado necessário sobre as temáticas que circundam a área da segurança pública e os campos afins. Vale ressaltar que estar cursando um Mestrado interdisciplinar favorece esses intercâmbios entre as diferentes áreas de estudos e pesquisas.

Essa partilha, em especial a abertura ao conhecimento, sempre estiveram presentes nas minhas ações, desde o ingresso ao programa, nas orientações, nas

reuniões do grupo de pesquisa,<sup>17</sup> nos encontros com os colegas durante os intervalos e em sala de aula ou nas longas conversas nas redes sociais, com os diversos atores que compõem a nossa sociedade.

Esses movimentos nos faz pensar nas possibilidades que os cotidianos nos apresentam para conhecer os movimentos que nós, *sujeitos anônimos* (CERTEAU, 1994) podemos aprender e valorizar no mundo onde nos relacionamos. Com Alves (2008), aprendemos que os cotidianos nos encaminham a uma possibilidade de superação das correntes que estabelecem o conhecimento uniforme.

Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários (p. 28).

Desse modo, a nossa compreensão das redes que tecem os *espaçotempos* cotidianos foi ganhando novo sentido e a questão das violências novos significados. A partir desse posicionamento ético-político, algumas inquietações se fortaleceram, ampliando nosso modo de pensar as violências que transitam nos diferentes contextos de vida dos praticantes dos *espaçotempos* de escolas.

Desde então, transitando e nos movimentando nessas redes para olhar/sentir/tocar/cheirar (e muito mais) os modos que os praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994) têm acolhido, ensinado, vivido o ofício de *aprenderensinar* junto aos estudantes nos *espaçotempos* da escola. O que trazemos são *indícios* e narrativas dos sujeitos cotidianos como tentativas de *literaturizar* (ALVES, 2008) uma escrita, muitas vezes endurecida pelas normas, a fim de visibilizar essas redes cotidianas e valorizar o protagonismo dos praticantes que apesar de algumas mazelas, fazem a educação brasileira acontecer todos os dias.

Para nos ajudar a compreender um pouco mais essas redes que tecem os cotidianos da vida, Certeau (1994) nos encaminha aos usos das práticas da pesquisa *com* os cotidianos, como uma maneira de estabelecer aproximações e vínculos com os

---

<sup>17</sup> Grupo de Pesquisa - articula o curso de Pedagogia e o Mestrado de Segurança Pública e realiza uma pesquisa intitulada “Sobre as diferentes *praticaspolíticas* de alfabetização tecidas nos cotidianos de escolas: entre a potência da aprendizagem e a produção do fracasso escolar como violação de direitos”, É coordenado pela professora Doutora Maria Regina Lopes Gomes e objetiva pesquisar os processos de constituição das violências em contextos escolares em sua articulação com outras redes de atendimento e proteção à criança e adolescentes, problematizando essa produção e os modos de apropriação de conhecimentos da leitura e da escrita como um direito dos estudantes, especialmente, daqueles que enfrentam o fracasso escolar.



praticantes da escola. Nos encaminha a um *fazer com...* Esses movimentos de aproximação favorecem a compreensão da metodologia escolhida para produção dos dados dessa pesquisa.

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferece-se uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso do erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos, etc) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistados, ‘ditos’, etc) [...] Não seria necessário reconhecer a legitimidade ‘científica’ supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas’, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 1994, p. 152-153).

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.

Violências que, segundo Michaud (1989), introduz uma ruptura entre a ordem e a desordem, diminuindo as ações afirmativas que visam o segmento de uma regra imposta que provoco um caos num mundo cada dia mais estável e regular.

Diante do caos que este conceito pode provocar, concordamos com a compreensão apresentada por Schilling (2004) de que o conceito de violência deve ser “compreendida além da violências física (a violências em si) e é vista como psicológica ou moral, como danos à pessoa ou à sua extensão – família, vizinhança, bens” (p. 38).

Neste caso, o privilégio dado ao aluno “limpinho e cheirosinho” em relação ao aluno “mal cheiroso e mal vestido”, são formas de violências. Deste modo, precisamos ampliar as possibilidades de compreender os *espaçostempos* em que essas crianças e suas famílias transitam, bem como conhecer as condições que fizeram e fazem esses sujeitos de direitos permanecerem sob os cuidados de um Estado que

não zela pela vida e, muito menos, proporciona condições dignas para esses sujeitos e para grande parte da nossa sociedade.

Nesta lógica, Chauí (1999) denuncia a oposição existente entre a ética e as práticas de violências, pois os atos violentos desqualificam o ser humano que estabelece uma relação racional e sensível, contrapondo o caminho que a ética trilha que é de favorecer os encontros, pensando numa boa convivência entre os pares.

Ora, vivemos, no Brasil, uma situação paradoxal: de um lado, grita-se contra a violências e pede-se um "retorno à ética" e, de outro, são produzidas imagens e explicações para a violências tais que a violência real jamais possa se tornar visível e compreensível (p.3).

Para ilustrar esse cenário e provocar reflexão sobre as violências desmascaradas que tomam conta das ruas e vielas de nossas cidades, não podemos deixar de mergulhar nos estudos apresentados no Mapa da Violências (2014) que apontam altos índices de participação de crianças, adolescentes e jovens em ações violentas, e que tais estatísticas têm aumentado consideravelmente seus números no município de Vila Velha. Muitas dessas ocorrências registram o assassinato daqueles que deveriam ter o direito à vida e ser respeitado, levando-nos ao reconhecimento de que muitos sujeitos se tornaram vítimas de um Estado que se apresenta como omissor e/ou agressor, evidenciando as negligências causadas pela ausência efetiva do Estado na vida daqueles que dizemos que são a esperança do país.

Dessa maneira, percebemos que essas práticas de violências são oriundas da “consolidação do sistema hegemônico neoliberal [que] trouxe para a humanidade graves crises sociais, com o aumento significativo da exclusão” (DORNELLES, 2006) gerando um cenário de divisão social.

Tais estatísticas apresentadas no referido mapa preocupam e afetam os *praticantes* (CERTEAU, 1994) da escola, e se colocam como contraditórias se entendemos as escolas como *espaçotempos* (ALVES, 2001) de processos coletivos de trabalho e estudos, de esperanças, sonhos e perspectivas de novas buscas e projetos de vida, a partir das oportunidades e experiências com os conhecimentos e relações tecidas.

Para dialogar conosco trazemos os fragmentos do que estudamos no mestrado, das discussões com o grupo de pesquisa que pertencemos na UVV. Trazemos ainda aquilo que nos passa, que tem nos passado e produzido sentidos de

vida... “Estudar: algo (se) passa. Entre ler e escrever algo (se) passa” (LARROSA, 2003).

Para tanto valemo-nos dos estudos e pesquisas “*com*” os cotidianos (FERRAÇO, 2003) para nossas problematizações e aproximações das diferentes realidades que são afetadas com nossa presença e que nos afetam, objetivando compreender as redes de constituição das *praticaspolíticas* de violências tecidas nos cotidianos da escola em sua articulação com outros contextos de vida dos estudantes, uma vez que aprendemos com Maturana (2001) que os contextos de vida que pertencemos não podem ser pensados de maneira isolada. Do mesmo modo que, para esse autor, processos vitais e processos de conhecimento são interdependentes..., no fundo, são a mesma coisa...

Sendo assim, acreditamos que as violências sofridas e que também são praticadas nas redes de relações tecidas na caminhada de escolarização desses estudantes-adolescentes, influenciam de modo significativo às aprendizagens e precisam ser consideradas como *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) do fracasso escolar.

Sobre a ideia estabelecida por fracasso escolar, entendemos com Rovira (2004) que:

Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas das coisas a que se propõem. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados [...] Não há pior fracasso escolar que produzir alunos com tão baixa autoestima (p.83).

Se enxergarmos o fracasso escolar a partir da lógica do *cuidado*, Esteban (2009) nos ajudar a pensar que o processo educacional precisa valorizar todos os saberes existentes em sala de aula e torna-se necessário reinventar as práticas e fazeres pedagógicos que potencializem o aprendizado.

O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas (ESTEBAN, 2009, p.124-125).

Desse modo, desejamos criar algumas problematizações com esses praticantes cotidianos para pensar outras possibilidades de tessitura de redes que apontem a expansão e a potência da vida, contribuindo com a *invenção* (CERTEAU, 1994) de uma escola mais bonita.

Sendo assim, como tentativa de analisar e compreender os atravessamentos que nos passam, nos tocam (LARROSA, 2003), usamos como uma estratégia, um caminho de aproximação, entrosamento e relação com os estudantes e demais praticantes, que habitam os *espaçostempos* que vamos nos inserir.

Ao delimitar o tema, bem como o campo a ser estudado, decidimos que seria importante iniciar a pesquisa com as inquietações acerca das violências que ferem o direito à aprendizagem. Sendo assim, penso ser necessário compartilhar o que estamos entendendo por violências e as formas que elas se manifestam nos cotidianos de escolas.

#### 4.1 Violências: conceitos e definições

Nos últimos anos, sobretudo nesse período em que a informação circula com maior facilidade, tornando-se cada vez mais próxima do cidadão, tem-se falado muito em segurança por ser o que acalma os ânimos quando o assunto são as violências praticadas nos cotidianos. A violências tem sido tema recorrente nos meios de comunicação de massa, pois os mesmos têm apostado suas fichas nos modos mais sensacionalistas de difundir o *medo nas cidades* (BAUMAN, 2009).

Sobre o uso desenfreado dos casos de violências pelos meios de comunicação que, acaba por 'normalizar' tais práticas, gera o empoderamento do discurso violento por parte dos praticantes dos cotidianos, Caldeira (2000) aponta que

A fala do crime – ou seja, todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que têm o crime o medo como tema – é contagiante. Quando se conta um caso, muito provavelmente vários outros se seguem; e é raro um comentário ficar sem resposta. A fala do crime é também fragmentada e repetitiva. Ela surge nomeio das mais variadas interações, pontuando-as, repetindo a mesma história ou variações da mesma história, comumente usando apenas alguns recursos narrativos. Apesar das repetições, as pessoas nunca se cansam. Ao contrário, parecem compelidas a continuar falando sobre o crime, como se as infundáveis análises de casos pudessem ajudá-las a encontrar um meio de lidar com suas experiências desconcertantes ou com a natureza arbitrária e inusitada da violências. A repetição das histórias, no entanto, só serve para reforçar as sensações de perigo, insegurança e

perturbação das pessoas. Assim, a fala do crime alimenta um círculo em que o medo é trabalhado e reproduzido, e no qual a violência é a um só tempo combatida e ampliada (p.27)

Esse medo institucionalizado tem-se fortalecido não só pelo *modus operandi* dos meios de comunicação, mas pela consolidação que se dá pela fraqueza humana que parece tornar o homem incapaz de acompanhar os avanços da modernidade. Esse fato tem gerado consequências irreparáveis nas relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Poderíamos dizer que a insegurança moderna, em suas várias manifestações, é caracterizada pelo medo dos crimes e dos criminosos. Suspeitamos dos outros e de suas intenções, nos recusamos a confiar (ou não conseguimos fazê-lo) na constância e na regularidade da solidariedade humana (BAUMAN, 2009, p.2).

Percebemos que as relações se distanciam e a frieza com que nos relacionamos tem sido calculada de acordo com as necessidades que precisamos suprir. Sendo assim, esse autor, chama-nos atenção para o esvaziamento de sentido de vida que favorece o crescimento descontrolado das violências.<sup>18</sup>

O discurso que se estabelece entre os sujeitos praticantes da vida cotidiana provoca novos modos de organização social, pois “a fala e o medo organizam as estratégias cotidianas de proteção e reação” (CALDEIRA, 2000, p.27), fazendo com que as violências ganhem força, destacando os diversos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2014) que legitimam as ações privadas e/ou de caráter ilegal.

O que nos interessa é tentar compreender os efeitos dessas violências nos processos de *ensinoaprendizagem* que fazem com que os estudantes criem diferentes sentidos de escola que interferem nas suas relações produzidas com esses cotidianos. Essas inquietações fazem pulsar em nós algumas indagações sobre a função da escola e o protagonismo de seus atores. Apostamos na força da escola como *espaçotempo* de potência e ampliação da vida para a formação humana. Essas informações sensacionalistas sobre as práticas de violências chegam às nossas escolas. Como chegam à escola? Como são recebidas? Quem acolhe e quem pratica? Como se constitui? Como fica o sentimento de pertencimento dos alunos diante dos casos de

---

<sup>18</sup> Seguimos a compreensão de Misse (2012) Violências assim, no plural, pois que não existe 'a' violência, mas muitas, diversas, postas em distintas funções, servindo a diferentes destinos.

violências ocorridos na escola? Como essas práticas também são produzidas na escola?...

Violências concebidas, proliferadas e praticadas de modo 'banal', mas ao mesmo tempo, assumidas como atitudes "normais" nos cotidianos, e nos ajuda a compreender alguns comportamentos, brincadeiras, insultos e outras situações que menosprezam as relações. Uma vez que, aprendemos com Bauman (2004) que o homem da sociedade moderna é aquele que não reconhece o outro como sujeito – por estar associado aos modos de competição oriundos do sistema capitalista, então o outro é concorrência que precisa ser eliminado – acaba por desqualificar as relações com o outro...

Nesse sentido, as práticas de violências ganham significados a partir do que podem provocar, e novamente, com Schilling (2004) lembramos que o conceito de violências deve ser "compreendida além da violências física (a violências em si) e é vista como psicológica ou moral, como danos à pessoa ou à sua extensão – família, vizinhança, bens" (p. 38).

Desse modo, corroboramos com os apontamentos de Abramovay (2005) 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 (p. 53).

Assim, essas contribuições nos levam a pensar sobre a presença dos muros da escola, como dispositivo que segrega, inibe, diminui as forças das relações que estabelecemos com a instituição.

Os muros da escola deixam de existir a partir do momento que a comunidade passa a viver/sentir o piso frio dos corredores e das salas da escola; calor humano sentido durante as aulas; conquistas da leitura e da escrita dos alunos que estão iniciando a trajetória escolar ou daqueles que, por alguma 'dificuldade', não conseguiram dar conta de aprender em um ano letivo e fizeram a experiência da

reprovação; quando os problemas de casa começam a interferir nas resoluções matemáticas ou quando estes não deixam compreender o texto, por mais simples que seja; quando na falta do que comer em sua casa, o aluno aproveita para se alimentar no horário do recreio; quando na falta de carinho de seus pais ou responsáveis pede um abraço ao professor/diretor/coordenador; quando em qualquer situação a vida provoca modos de ser/estar no mundo tornando as histórias cheias de sentidos entre outros tantos fios de redes que tecem os múltiplos processos vividos e experienciados nos cotidianos da escola.

Pensando dessa maneira vale podem-se criar diversas perguntas: como isso acontece se eu quase não entro na escola e muito menos participo da via escolar daqueles educandos? A resposta nos parece simples: as vidas se cruzam, afetam-se e produzem afetos quando damos conta de outros modos de viver e os saberes se tecem.

Com Manhães (2008) aprendemos que a educação:

[..] quer seja escolar, profissional, familiar ou social pode ser definida como a contribuição de todos para que cada um de seus parceiros em formação possa, progressivamente, conquistar e desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor, assumindo e levando a que outros incorporem sua autoria (p. 91).

Sendo assim, cabe-nos ter coragem para trilhar os caminhos e assumir e problematizar as práticas de violências presentes nas escolas, entendendo que essas apresentam os atravessamentos de nossas histórias e, por isso, precisamos “assumir nossa participação no conflito” (MISSE, 2012), para então, coletivamente, trazer à cena os efeitos desses processos vividos, desejosos de que relações mais fraternas solidárias e amorosas sejam tecidas.

As violências aqui discutidas não levarão em consideração os dados estatísticos das mortes ocorridas nos bairros adjacentes à escola, mas esses fatos serão importantes para percebermos os atravessamentos nas salas de aula, nas relações dos professores com as histórias social, cultural que constituem os contextos de vida dos alunos e seus familiares, bem como sentir/viver o pulsar dessas relações que se estabelecem entre os praticantes, buscando evidenciar os sentidos de escola que são produzidos por esses protagonistas dos cotidianos.

#### 4.2 As violências que se manifestam nos cotidianos de escolas

Considerando a força dos veículos de comunicação de massa<sup>19</sup> como instrumentos de (in) formação e não apenas divulgadores de programas de entretenimento, os jornais, as novelas, as propagandas, as redes sociais, entre outros, podemos, supor que esses mecanismos disseminam diversas informações para os públicos variados e proporcionam diversos sentimentos de acordo com o objetivo da programação. Esses veículos de comunicação acompanham todo o processo civilizatório das gerações de nossos tempos, especialmente, aqueles surgidos em meados da década de 1990.

As novas tecnologias de informação e comunicação trouxeram uma nova configuração para os relacionamentos e para a busca pelo conhecimento (BAUMAN, 2004) e assim, conseguimos desenvolver novos métodos de comunicação que exigiram novas posturas e novos paradigmas (BAUMAN, 2008).

Atualmente, a sociedade está mergulhada em uma complexa rede que amplia e fortalece as diversas possibilidades de se tecer os conhecimentos, considerando a velocidade com que a informação é compartilhada e pela quantidade de dados que podemos acessar. Entretanto, isso pode contribuir para a perda de sensibilidade e afetividade, como bem sinalizou BAUMAN (2004) quando aponta que o mal do século está no esvaziamento das relações e na perda do sentido da vida.

As mídias 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, concordamos com Njaine (2006) quando aponta que a mídia tem um papel crucial na formação social, especialmente quando corrobora na assimilação da violências e com o comportamento violento do público que a prestigia. Portanto, nesse caso, a mídia é entendida como mais ferramenta de controle social que favorece o Estado na realização de seu papel. Nesse caso, vale lembrar que o *espaçotempo* das escolas não está isento de sofrer os desdobramentos dos compartilhamentos desenfreados de informações.

---

<sup>19</sup> Entendemos por **comunicação de massa** a disseminação de informações através de jornais, televisão, rádios, cinema, Internet. Quanto maior o número de receptor, maior será o alcance da mensagem proferida.



Dessa maneira, às violências têm ganhado visibilidade nos *espaçostempos* das escolas e, por esse motivo, têm sido tema recorrente de debates e de rodas de conversas e estudos científicos que abordam essa temática e seus desdobramentos no modo de compor a cidade e as relações pessoais (ABRAMOVAY & RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005; CODO, 2006; MISSE, 2012; MATTOS, 2014, GRIPPA, 2014).

Para pensar o tema das violências nas escolas torna-se necessário trazer para a discussão aquelas violências que são praticadas nos *espaçostempos* das escolas (CERTEU, 1994) de forma *institucionalizada*.<sup>20</sup> Esses processos banalizam as relações e fornecem *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1990) para uma melhor compreensão dos sentidos de escolas enunciados pelos alunos, especialmente aqueles que enfrentam os desdobramentos do fracasso escolar.

Compreendemos com Vieira (2008, p.9982) que

A escola, em muitos casos, dentro da sua dinâmica produz a sua própria violências, sendo que esta acontece de forma naturalizada, invisível e simbólica. Dentro dos muros da escola estão sintetizadas as violências da discriminação, da desistência em ensinar e aprender, da indiferença, da criminalidade e a violências social.

Desse modo, as violências dentro das escolas praticadas interferem de maneira incisiva no processo de *ensinoaprendizagem*, fato que, talvez, justifique o *desmantelamento da autoridade* (AREDNT, 2002) tanto do professor em sala de aula quanto dos demais profissionais que compõem a instituição educacional junto aos seus alunos.

As violências institucionalizadas praticadas em nossas instituições escolares podem ser compreendidas a partir de três movimentos que merecem nossa atenção e que serão importantes para a compreensão dos fenômenos presentes nestes *espaçostempos* de escola, a saber: as violências praticadas *na*, *da* e *contra* escola.

No que diz respeito à violências *na* escola, esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. Caracterizam-se como atos ou ações de violências:

---

<sup>20</sup> Compreendemos com VIEIRA (2008) que “a escola, em muitos casos, dentro da sua dinâmica produz a sua própria violências, sendo que esta acontece de forma naturalizada, invisível e simbólica. Dentro dos muros da escola estão sintetizadas as violências da discriminação, da desistência em ensinar e aprender, da indiferença, da criminalidade e a violências social.”

Física – contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas [uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros]). Incivilidades - desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou bullying (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

Ainda segundo os referidos autores, as violências *na* escola são ações que ocorrem corriqueiramente no interior dos *espaçotempos* escolares ou nos logradouros de acesso a instituição escolar. “Com efeito, esses atos de violências sempre envolvem indivíduos pertencentes à escola, como vítimas ou como agressores” (idem, p. 168), fatos que generalizam e proliferam violências simbólicas por parte dos envolvidos no processo ensino aprendizagem.



Esta imagem tem um significado bastante peculiar para os moradores do bairro onde a escola está inserida. Esse fato ganhará um sentido especial nesta produção, pois, de certo modo, retrata as tessituras de violências e potências de vida existentes entre os moradores do bairro<sup>21</sup>.

Em contrapartida, Priotto e Boneti (2009) apontam que há aquelas violências praticadas no interior da escola com o intuito de depredar o patrimônio público e

<sup>21</sup> Por este motivo é uma imagem que, com algumas outras, se repetirá nas próximas páginas.

transmitir uma imagem contrária daquela esperada por um aluno 'civilizado' e que deveria adentrar nos ambientes de escolas com o mínimo de 'educação' que se espera de um aluno que pratica esse cotidiano. Este tipo de ato é caracterizado como violências contra a escola.

Violências *contra* a escola é representada como atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares. Esses atos de violências implicam tanto aos membros da escola como à comunidade e estranhos à escola (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).



Por fim, Priotto e Boneti (2009) destacam que existem violências *da* escola que são caracterizadas como aquelas violências praticadas pelos membros da instituição escolar e que propiciam uma relação direta com os sentidos de escolas que surgem, a partir dos vínculos estabelecidos.

Em relação à violências *da* escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os

preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim, a marginalização, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional, falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força) (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168-169).

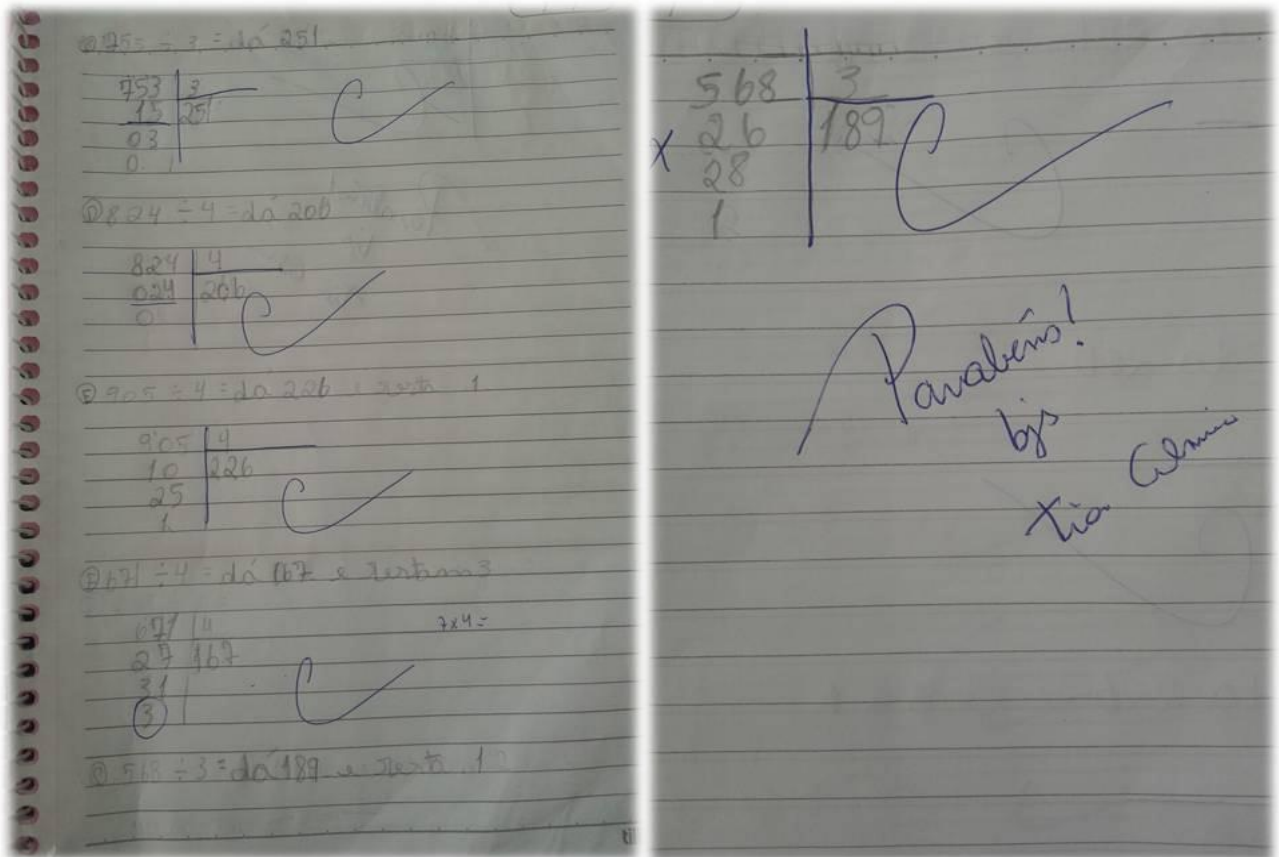


Com tais práticas, a escola é compreendida como uma das produtoras de violências ao violar o direito à aprendizagem. Por isso, apostamos em uma escola que potencializa o sentido da vida e amplia as redes de conhecimentos, por acreditar na articulação existente entre o conhecimento e uma vida. Essas redes que ao se tecerem ampliam os sentidos da vida, possibilitando outros sentidos de escolas diferentes dos sentidos as violências provocam.

A violências no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no

mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violências e discriminação (física, moral e simbólica). Apesar disso, grande parte dos jovens apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino (ABRAMOVAY, 2002, p. 75).

Partindo das considerações tecidas até aqui, salientamos a necessidade de trilhar caminhos que não menosprezem e, portanto, valorizem as relações tecidas e estabelecidas entre os professores, alunos, corpo pedagógico, familiares, comunidade, entre outros envolvidos nos processos educacionais, uma vez que, dada a complexidade desses processos e percursos vividos, é preciso considerar que para além das mazelas, há maravilhas (CERTEAU, 1994) sendo tecidas nessas redes de relações cotidianas.



Essas forças vividas que potencializam uma vida são sentidas nos cotidianos das escolas. Durante a pesquisa, encontramos diversas situações que nos levam/levaram a acreditar nos *espaçostempos* da escola como produtores uma vida bonita, pela aposta que muitos educadores fazem nas docências como maneiras de ampliação de uma vida de estudantes pelo conhecimento.







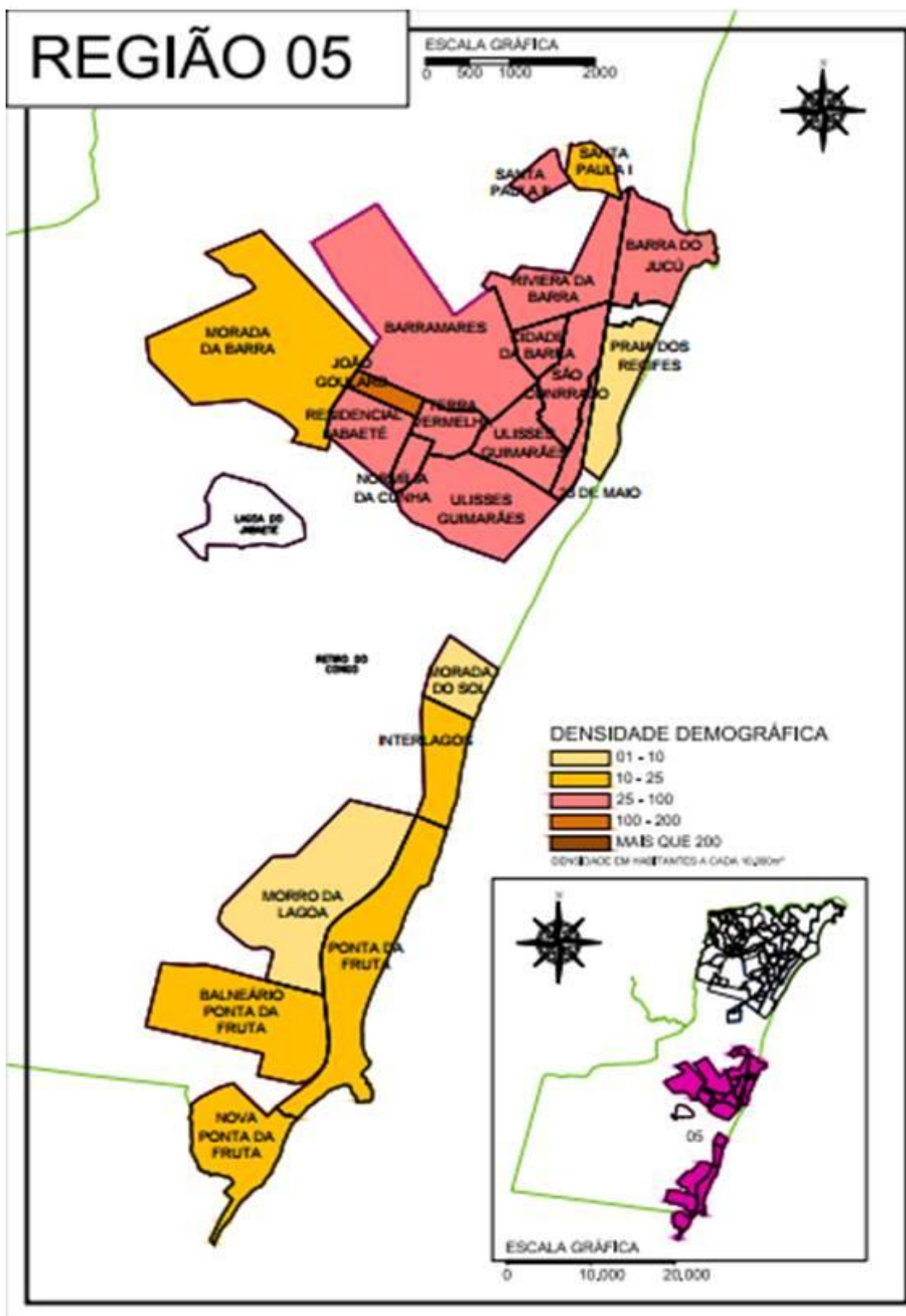


## 5 OS ENCONTROS QUE POSSIBILITARAM CONSTRUIR ESTA PESQUISA – OS ESPAÇOSTEMPOS, OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA

### 5.1 Sobre os espaçostempos...

Pensar a escola é pensar na complexidade que emana das relações cotidianas e nas interferências que essas tessituras estabelecem na vida dos seus sujeitos praticantes. Esse modo de compreender as relações e atravessamentos impõe outros modos de *pensarfazer* à pesquisa.

Sendo assim, a nossa pesquisa *pediu licença para entrar* (FERRAÇO, 2005) em uma das Unidades de Ensino do Município de Vila Velha, localizada no bairro Morada da Barra, que pertence ao Aglomerado de Terra Vermelha e é composto pelos seguintes bairros: 23 de Maio; Barramares (Estrela); Brunela (Terra Vermelha); Cidade da Barra; João Goulart; Morada da Barra; Normília da Cunha; Riviera da Barra; São Conrado; Residencial Jabaeté; Terra Vermelha e Ulisses Guimarães. Este aglomerado é conhecido administrativamente como a Região 5 de Vila Velha.



Fonte: Perfil Socioeconômico por bairros –  
Sempla – Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. Ano de 2010.

A proposta desta pesquisa foi de realizar os estudos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no bairro Morada da Barra, município de Vila Velha/ES. Realizar uma pesquisa em um bairro que se “destaca” por apresentar alto índice de vulnerabilidade social e criminalidade não foi muito “fácil”! Exigiu de nós abertura para imprevistos, acasos, os movimentos efêmeros que falam da vida e, essa escola não está fora disso. Sua localização é de certa forma distante do centro da cidade, mas está numa distância razoavelmente próxima do litoral praiano.



Fonte: Google

A comunidade do bairro possui baixo poder aquisitivo e está constantemente exposta aos complexos e violentos problemas sociais que envolvem muitas de suas crianças, de seus adolescentes e jovens, principalmente, no uso e tráfico de drogas. Este fato é preocupante, uma vez que segundo o Perfil Socioeconômico do Município (2010), a população com idade entre 0 e 14 anos é bastante superior a população ativa (15 a 64 anos).

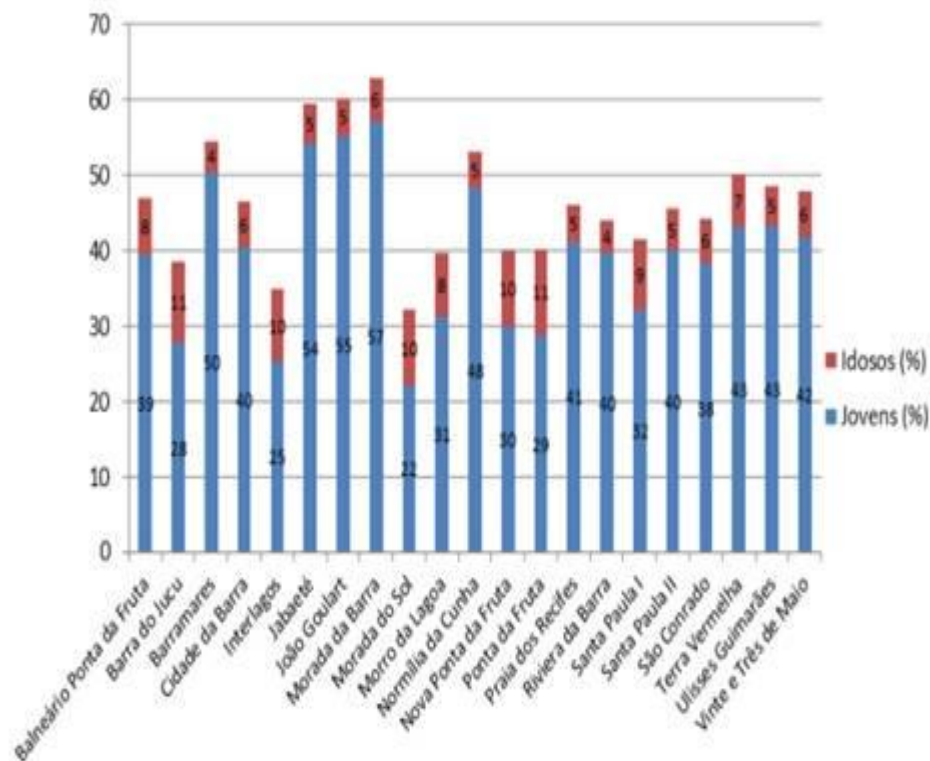


Prefeitura Municipal de Vila Velha  
SEMPLA – Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão  
VILA VELHA EM DADOS

73

### REGIÃO V

**GRÁFICO 4330 - RAZÃO DE DEPENDÊNCIA POR BAIRROS DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA, 2010**



Fonte: Elaboração própria (SEMPLA) a partir do Censo Demográfico 2010

Ainda de acordo com o perfil socioeconômico da população de Vila Velha, a situação econômica dos moradores dessa região considera o público com baixo poder aquisitivo, uma vez que realizam as atividades dos subempregos na sociedade, tais como: lavrador, pedreiro, ajudante de obra, empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais, entre outras atividades. Esta situação responde supostamente ao contexto histórico que este bairro/região iniciou sua história.

Segundo Mattos (2011) esses dados nos levam a compreender o que é chamado de crescimento desordenado e essas situações são decisivas *para o processo de periferização e favelização* do território estudado.

Os moradores lidam com diversos problemas cotidianos, tais como: o desemprego; a falta de investimentos na infraestrutura de opções de lazer, isso faz com que as crianças e adolescentes fiquem desocupadas quando estão fora da escola; falta de saneamento básico; água encanada próprio para uso e de boa qualidade; calçamento das vias públicas e iluminação nas vielas adjacentes as ruas principais.

Além das violências que utilizam a força física, encontramos diversos moradores que sofrem violências psicológicas, abuso sexual e a violências simbólica. Constata-se ainda que alcoolismo e uso de outras drogas são constantes nas ruas dos bairros, tornando o tráfico de drogas e as guerras pelos pontos desse comércio ilegal intenso e feroz, deixando em risco as pessoas que transitam pelos bairros próximos a escola.



Destacamos ainda que diversas famílias vivem em situações de extrema pobreza, chegam a passar fome por falta de alimento e as crianças aproveitam das refeições ofertadas pela escola para realizarem a refeição do dia.

Nesse contexto, caracterizado pela pobreza, desemprego, precariedade urbana e vulnerabilidade social, e considerando que a violência é um fenômeno “multicausal” (e, portanto, complexo), o estudo da trajetória e expansão urbana, e da vulnerabilidade social da microrregião da Grande Terra Vermelha, pode contribuir para uma leitura realística das questões empíricas do fenômeno da violência (MATTOS, 2011, p.1).

Dentre as outras mazelas provocadas, ao longo dos tempos, pelas muitas promessas não cumpridas *na/da* modernidade está aquela que interfere diretamente na dignidade, progresso, paz nas relações humanas e que hoje podem ser traduzidas pelas dores e sofrimentos colhidos pelos moradores desta localidade, gerando diversas desigualdades que afetam os processos educacionais e comunitários.

Nessa perspectiva, a desigualdade afeta a qualidade de vida de enorme contingente populacional, principalmente dos segmentos pauperizados e de

baixa renda, e também diminui a capacidade do Estado em garantir a segurança da população na região, gerando desagregação e transformações dos laços culturais e sociais da população em questão (MATTOS, 2011).

Assim, muitas pessoas que vivem nessas localidades, passam por muitas situações de abandono, passam a ser vistas como as excluídas da sociedade e consideradas como a “classe perigosa”, ou seja, “[...] aquelas consideradas incapacitadas para a reintegração e classificadas como não assimiláveis, porque não saberiam se tornar úteis nem depois de uma “reabilitação”” (BAUMAN, 2009, p.22).

- Aqui é um bairro bom para se morar. Falta uma coisinha ou outra, mas aqui é bom!
- No nosso bairro, tudo mundo conhece todo mundo. Isso facilita o convívio. Eu, as vezes, saio e, vou ali no bar, deixo tudo aberto aqui. Até hoje nunca mexeram em nada do que é meu.
- Isso aqui é bonito em época das eleições. Vem um monte de candidato prometer melhorias para nossas ruas. Mas depois que vencem, eles somem!
- Olha meu filho, aqui em casa é assim... o esgoto passa aqui na minha porta. Você quer ver quando chove. Isso aqui fica uma nojeira.

Outro fator que nos chama e chamou atenção é que os moradores vivem um desencanto pela representação governamental, uma vez que os governos não têm atendido de maneira satisfatória as demandas sociais, políticas, educacionais dessa região. Isto significa que há uma crescente decepção com os representantes políticos. Isso resulta na perda de expectativas e, de certa maneira, provoca uma crise do pensamento utópico, uma vez que entendemos a utopia como possibilidade, como aquilo que movimenta uma vida.

- Eu não voto desde a última eleição para prefeito. Esses homens só prometem, mas não cumprem!
- Eu só acredito nesses políticos no dia que eu ver eles fazendo alguma coisa por nós. Enquanto isso, nós sofremos com o esgoto passando em nossa porta, com os mosquitos, ratos e baratas. Na época de chuva é complicado andar por aqui.
- Aqui os meninos tão entrando cedo no mundo do crime. Tenho até medo como vai ser daqui uns dias. Alguma coisa tem que ser feita. Enquanto isso, estamos vendo os nossos filhos e netos se perderem.
- Eu confio em Deus e sei que nada de ruim vai nos acontecer. Sei que o nosso Deus é o Senhor dos Exércitos e isto para mim basta! Nada acontece sem que Deus permita.
- Eu acredito que teremos um bairro com uma linda praça. Nosso bairro é lindo. Tem pessoas maravilhosas. Não podemos julgar pelos maus elementos que sujam o nome do nosso bairro.
- Eu luto por um bairro melhor. Já fui diversas vezes até a prefeitura para cobrar os representantes. Já participei de mutirão aqui no bairro. Já fiz um monte de coisas para melhorar a qualidade de vida dos moradores. Olha Josimar! Não podemos perder a esperança. Eu acredito que juntos podemos mais!
- Nosso bairro ainda vai estampar a capa do jornal como aquele bairro que deu a volta por cima. Você vai ver!

Respostas obtidas das conversas realizadas com os moradores que residem próximos ao colégio da pesquisa.

Nesta etapa, conversávamos sobre política e como eles viam a situação do bairro.

Os sonhos, lutas, desejos que ainda envolvem os moradores dessa comunidade tomam conta dos/das alunos/as e dos/as educadores/as que praticam os *espaçotempos* (ALVES, 2001) de escola. Apesar das dificuldades encontradas pelos professores, a sua maioria, não perderam a esperança e continuam afrontando a realidade por uma vida mais digna para os moradores dessas comunidades.



- *Tio* eu quero ver meu bairro com um campo de futebol com grama sintética. A gente joga bola na rua. As vezes a bola cai no esgoto. Aí a gente tem dificuldade para pegar.

- Em sala de aula eu faço de tudo para que o aluno não tenha vergonha do lugar de onde ele mora. Busco valorizar as 'pessoas de bem' e fazer com que ele se sinta bem para falar do seu bairro.

- *Tio* na minha rua tem um monte de macaquinhos. Eles foram lá em casa para "roubar" as frutas do quintal. Eu achei isso massa. E a tia disse na aula de ciências pra gente preservar a natureza e que muitos macacos vão aparecer.

*Por que esses macacos apareceram em sua casa?*

Uai tio, porque nós ocupamos o seu espaço e destruimos sua casa para construir nossa casa. Simples uai!

- Esses meninos e meninas têm sonhos, têm uma vida linda e desejam construir. Eles precisam de oportunidades. Eu, em sala de aula, tento fazer o possível para que os sonhos não sejam esquecidos. Nós, enquanto escola, precisamos alimentar esses sonhos.

- Logo quando eu vim para trabalhar nessa escola, não vou negar que sentir um pouco de medo (Ah! A gente ouvia tanta coisa da região 5). Mas com o tempo eu percebi o amor que essas crianças tem por nós, professores. E também a carência que eles carregam em suas vidas. Eu faço de tudo para que as crianças se sintam amadas. E elas têm obtido resultados surpreendentes.

- *Tio* a nossa escola é a melhor. Aqui a gente aprende e brinca. Eu já fiz um monte amigos.

Com esses encontros realizados dentro e fora da escola, algumas possibilidades de análise vão se apresentando... Uma delas talvez esteja relacionada aos sonhos que são alimentados por um bairro com melhores condições de qualidade de vida e pelos sonhos que são construídos a partir dos atravessamentos produzidos a partir dos encontros entre os professores, alunos e seus familiares.

Todos esses movimentos de significações traduzem a luta cotidiana que a escola enfrenta para apresentar uma escola com *espaçotempo* de ampliação e potência da vida. Essa história é recente e já traz marcas muito significantes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental dessa pesquisa, foi inaugurada no dia 24 de Junho de 2011, com o objetivo de atender as crianças e adolescentes que

moram nos bairros Jabaeté, João Goulart, Morada da Barra e Barramares, situados na região 5 de Vila Velha.



Atualmente, atende um total de 1010 alunos, matriculados no ensino fundamental até o 7º ano distribuídos em 36 turmas, sendo 18 turmas no matutino e 18 turmas no vespertino. A intenção é dispor a cada ano de novas turmas de ensino até completar as turmas deste segmento. No turno matutino atuam duas pedagogas e quatro coordenadores disciplinares; já no turno vespertino são duas pedagogas e quatro coordenadores disciplinares para as 18 turmas. As práticas da pesquisa foram realizadas nos dois turnos de estudos, buscando acompanhar os alunos que enfrentaram o fracasso escolar, mais especificamente, aqueles que vivenciaram a reprovação.





O enfrentamento das situações de fracasso escolar é um desafio, mas também abrem possibilidades para se (re) pensar o modelo tradicional de educação que, ao longo dos anos, vem deixando muitos pelo caminho.

(...) o discurso subjacente às ações reformistas é de enfrentar os trágicos problemas educacionais, há muito identificados: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a repetência, a defasagem idade/série e a evasão escolar. Ou seja, reivindicam a busca da qualidade da educação e o combate ao fracasso escolar (ALMEIDA, 2002, p.123).

Pensando na educação como fator decisivo na mudança social, o aglomerado de Terra Vermelha congrega 4 escolas de educação infantil, 8 de ensino fundamental, 1 de ensino fundamental/médio e 1 de ensino médio. As escolas de educação infantil estão distribuídas nos bairros Barramares (Estrela), Ulisses Guimarães e Residencial Jabaeté.

As escolas de educação fundamental mostram-se dispostas nos bairros Cidade da Barra, Morada da Barra, Residencial Jabaeté, São Conrado e Ulisses Guimarães, sendo que esse último bairro possui 03 unidades de ensino fundamental. As unidades de ensino fundamental estão melhores distribuídas espacialmente no referido aglomerado, contudo é observada uma concentração significativa dessas escolas na porção central da região.

| <b>Nome</b>                                | <b>Bairro</b>       | <b>Nível de ensino</b> |
|--|---------------------|------------------------|
| UMEF Alger Ribeiro Bossóis                 | Cidade da Barra     | Fundamental            |
| UMEF - CAIC Professor Paulo César Vinha    | Residencial Jabaeté | Fundamental            |
| UMEF Professor Darcy Ribeiro               | Morada da Barra     | Fundamental            |
| UMEF Governador Chistiano Dias Lopes Filho | São Conrado         | Fundamental            |
| UMEF Professor Aylton de Almeida           | Ulisses Guimarães   | Fundamental            |
| UMEF Ilha da Jussara                       | Ulisses Guimarães   | Fundamental            |
| UMEF Deolindo Perim                        | Ulisses Guimarães   | Fundamental            |
| EEEFM Terra Vermelha                       | Terra Vermelha      | Fundamental e Médio    |
| UMEI Sarah Victalino Gueiros               | Estrela             | Infantil               |

|   |                        |             |
|---|------------------------|-------------|
|   | (Barramares)           |             |
| UMEI Professora Normília da Cunha dos Santos                | Residencial<br>Jabaeté | Infantil    |
| UMEI Terezinha Pagotti                                      | Ulisses<br>Guimarães   | Infantil    |
| EEEM Mário Gurgel   | Residencial<br>Jabaeté | Médio       |
| UMEF Deputado Paulo Sérgio Borges                           | Morada da<br>Barra     | Fundamental |
| UMEI Prof. <sup>a</sup> Francisca Amélia Pereira D'Oliveira | Morada da<br>Barra     | Infantil    |

Fonte: Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2014.

É notório que o *déficit* de oferta de ensino médio (número de escolas e vagas) na região pesquisada é um dos principais problemas a ser apontado pelos praticantes cotidianos e por aqueles que atuam diretamente na formação docente do município.

O crescimento desordenado dessa região dificulta a prefeitura e o Estado de obter loteamentos para a construção de novas unidades de ensino, postos de saúde, posto policiais, praças, parques, lojas, entre outros aparelhamentos que levariam ao crescimento e desenvolvimento a região.

Outras necessidades são visivelmente notadas, como por exemplo, o cuidado com as pessoas que residem nos bairros próximos à escola. Como já exposto, os bairros carecem de parques e praças. Nessas localidades os moradores ainda não usufruem de rede de esgoto, ruas com calçamento e iluminação pública de qualidade.

Assim, entendemos que essas situações de descaso por parte do governo municipal e estadual são violências que os moradores sofrem cotidianamente e atingem diretamente as crianças que frequentam as unidades de ensino da região, podendo influenciar nos processos de ensino aprendizagem. Mas para esses alunos a escola

torna-se um *espaçotempo* diferenciado por ofertar diferentes possibilidades de crescimento e relacionamentos às crianças.

Para compreender os sentidos de escola para essas crianças, nos aproximamos desse *espaçotempo* escolar com a intenção de compreender os movimentos vividos que apresentam os sentidos de escola para essas crianças.

Esses movimentos nos fizeram aproximar pela primeira vez da escola no dia 24 de Março de 2014, ainda como integrante do Grupo de Pesquisa do Curso de Pedagogia da Universidade Vila Velha. Na ocasião, reuniram-se a equipe pedagógica da escola, alguns membros do grupo de pesquisa do Curso da Pedagogia da UVV e eu, mestrando em segurança pública, para apresentar nossas propostas de vivências que resultariam na pesquisa do Grupo de Estudos e na elaboração da pesquisa de mestrado.

## 5.2 *Sujeitos da pesquisa...*

Após os movimentos estabelecidos com a equipe pedagógica da escola, agendamos outros encontros, desta vez, com os professores para que soubessem que estaríamos na escola com os estudos sobre as práticas de violências que influenciam os processos de ensino aprendizagem e saber do interesse de se envolver nos movimentos que seriam realizados durante a pesquisa.

Quase todos os professores aceitaram os desafios propostos no projeto. Ouvimos muitos professores falarem sobre a descrença “nessas ações”, bem com da “utilidade” da pesquisa na escola. Mas, por se tratar e uma pesquisa com o cotidiano, pensamos que seria interessante não obrigar a participação de todos, mas que com as metodologias empregadas durante o processo da coleta de dados, nós mostraríamos a importância da pesquisa para o crescimento coletivo.



A partir desse momento, a equipe pedagógica nos acompanhou nos movimentos realizados na escola e colaborou intermediando as realizações das ações junto aos professores.

A pesquisa com os cotidianos valoriza os modos de perceber dos seus praticantes, aqueles sujeitos que não teorizaram suas práticas, mas reconhecem que a história se faz nos encontros diários e na busca por desvendar as distintas maneiras de



como o cotidiano se manifesta e se organiza. Por isso, na roda de conversa com a equipe pedagógica, professores, alunos, pais, funcionários demos oportunidade para expressarem os sentimentos provocados das experiências cotidianas na escola, considerando os contextos de vida dos estudantes e seus familiares, professores, serventes, equipe pedagógica, vizinhos...

Os relatos e histórias compartilhadas foram importantes *pistas* (GINZBURG, 1989) que passamos a considerar como possibilidades de fracasso escolar, compreender os múltiplos atravessamentos que tecem fios do que consideramos fracasso escolar, dentre os quais evidenciamos “*o desinteresse da família por participar do processo educacional do filho*”; “*A escola [que] dá murro em ponta de faca*”; “*Esses alunos não aprendem e nunca vão aprender*”; quando o estudante não participa da aula o professor afronta dizendo que “*o maior interesse é de vocês*” – do tipo, eu lavo as minhas mãos, se você não quer aprender “*o problema é seu*”; “*a falta de material didático*”; “*muitas dessas crianças não tem sonho*”; “*há burocracias que dificultam o desenvolvimento pedagógico*”, entre outras falas que chamam nossa atenção para as redes educacionais em que estes *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) estão inseridos e que afetam, em nossa opinião, diretamente nos processos de ensino aprendizagem.



Este encontro com os professores foi conduzido pelas professoras Tânia, Maria Regina e Dulcimar, professoras do Curso de Pedagogia da UVV, para apresentando o projeto de pesquisa. As professoras afirmaram que nossa intenção era e é de participar dos processos vividos na escola e não atuar como aqueles que chegam para avaliar, e impor outros modos de fazer dos docentes, mas que buscar

viver os movimentos produzidos pelos praticantes da escola, colocando-nos na condição de aprendizes e colaboradores em uma atitude de pesquisa que se faz “com”.

Ao final, a pesquisa foi acolhida por quase todo o grupo e assim, iniciamos as ações nessa escola.





Eu e as alunas de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia iniciamos a produção dos planos de ação do Projeto do Grupo de Pesquisa para apresentar aos praticantes cotidianos da escola e a articulação com os demais praticantes do cotidiano que residem no bairro onde a escola está localizada. Objetivamos compreender os processos de violências e a formação dos sentidos de escola nos referidos contextos.

Dessa forma, para compreender as relações e atravessamentos apostamos em uma metodologia que aposta no encontro, rodas de conversas, *imagensnarrativas* como possibilidade de aproximar dos praticantes dos cotidianos. Para tanto, nos afastamos dos padrões estabelecidos pelos métodos tradicionais aprendidos pela Ciência Moderna, que nos leva a um engessamento das práticas de pesquisa e que, muitas vezes, não possibilita compreender a partir da vivência singular dos sujeitos que

praticam o cotidiano de escolas, uma vez que o cotidianos são múltiplos, plurais, imprevistos, incertos...

Trabalhar com o cotidiano, e se preocupar como aí se tecem em rede os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui e pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” sobre teorias e práticas de pesquisa eu antes acumulei (ALVES 2008, p. 22).

Nesse sentido, a metodologia escolhida para o trabalho de produção de dados exigiu uma atitude de cuidado, de cautela para não generalizar os termos que fazem referência aos conceitos de violências no ambiente escolar. Buscamos nos aproximar dos dados que favorecem a compreensão das tessituras que se constituem nos *espaçotempos* de escolas e que evidenciam as violências praticadas em suas distintas formas.

Reconhecemos, mais uma vez, que os procedimentos vividos na tessitura cotidiana ocorrem nessas redes cotidianas, por isso, ao buscar as aproximações possíveis, originamos nossos dados de pesquisa também das *narrativas e conversas* de professores, estudantes, moradores, funcionários que, ao falarem de suas experiências de vida na/da escola, vão delineando *redes de conhecimento* (ALVES, 2008).

Victorio Filho (2007) nos aponta as possibilidades criadas entre o pesquisador e o objeto de estudo nas suas interlocuções, vivências, desafios, conquistas, perdas que não podem ser pensadas fora do contexto da relação, ou seja, devemos pensar as relações em todo o processo como uma possibilidade de criar metodologias.

Sendo assim, os encontros com os praticantes do cotidiano, as partilhas realizadas nas rodas de conversas, os encontros na sala dos professores e durante as aulas e nos corredores da escola, as visitas às famílias no entorno da escola, as conversas com as lideranças comunitárias, o encontro com as crianças na sala de aula, no recreio, na rua e na aula de teatro, fortaleceram uma abertura de diálogo e

compreensão desse tema tão delicado e complexo que é tratar das violências nas escolas, especialmente quando a intenção é perceber os processos de constituição das violências nos espaçostempos de escolas em articulação com outros *contextos* de vida dos estudantes.

Para compreender aquilo que nos é dado a cada dia (CERTEAU, 1994) aprendemos com Alves (2008) a necessidade de mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos da escola, buscando ‘superar a ideia de um observador neutro’, somos convidados a sentir o chão no qual nos dispusemos pesquisar e que fomos acolhidos, não como outro, mas como membro integrante das propostas pedagógicas da escola.

Desta forma, assumimos uma postura ético-político-epistemológico-metodológica de aprendizagem permanente, colocando-nos como participantes dos processos que evidenciam um *fazerpensar* de uma escola em construção, que se faz permanentemente.

Assim, para iniciar nossas vivências com os praticantes dos cotidianos, *pedimos licença à escola para entrar* (FERRAÇO, 2003), desejosos por uma prática de pesquisa que se processa nas relações, que assume uma produção de dados, portanto, de conhecimentos que se tece em meio às redes de saberes, fazeres, poderes, afetos, sentidos, valores, significados e tantos outros presentes nesses cotidianos

Para nós, a partir das práticas de *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) não há um saber que está dado a priori... falamos de uma produção que se faz com o outro.

Não há como definir o que é pesquisa nos/dos/com os cotidianos uma vez que sua potência está na diversidade de possibilidades que se apresentam em meio às redes tecidas durante sua realização, exigindo muito mais do pesquisador do que dos procedimentos, técnicas e categorias de análise (FERRAÇO, PEREZ e OLIVEIRA, 2008, p.17).

Para tanto, apresentamos nessa pesquisa os encontros vividos e os sentidos, que geraram atravessamentos significantes com os praticantes do cotidiano de escolas através dos “relatos, conversas, escrivinhações como prática de formação” (SÜSSEKIND, 2014. p. 108). Ampliamos nosso discurso com a ajuda de Certeau (1994,

1996, 1997) para compreender esses atravessamentos e possíveis caminhos para serem trilhados.

### 5.3 Os contextos 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 de escola, dos encontros de orientação, dos anseios e reflexões dos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) que apostam numa escola mais bonita. Nesse sentido, propomos acompanhar os movimentos, forças, intensidades da vida que se sente/vive/transpira/relaciona nos *espaçostempo* (ALVES, 2001) dos cenários onde há articulação dos estudantes desta unidade de ensino, que está localizada em uma região que se “destaca” por apresentar alto índice de criminalidade e vulnerabilidade social.

Esta realidade expõe constantemente seus moradores aos complexos e violentos problemas sociais que envolvem muitas de suas crianças, adolescentes e jovens, principalmente, no uso e envolvimento com o tráfico de drogas, fatores que inseriram o município no lamentável nos índices representados no mapa da violências contra a juventudes (WAISELFISZ, 2014).

A região cinco de Vila Velha é marcada por sua extensão territorial, especialmente, por acomodar os bairros que mais carecem de proteção e serviços básicos. Esta região concentra elevados índices de vulnerabilidade social, acarretando um aumento significativo nos taxas de apreensão por diversos delitos – sendo que a apreensão por tráfico de drogas, furtos e roubos, lideram os índices, além das taxas de homicídios, neste caso, damos uma atenção a morte de jovens, negros.

Para efetuar o atendimento necessário aos moradores destes bairros, encontramos em Morada da Barra, próximo a escola da pesquisa, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), responsável pela organização e oferta dos serviços socio-assistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social.



Infelizmente, durante o período da realização da pesquisa não conseguimos marcar reunião com a coordenadora do CRAS, uma vez que nos esbarramos com as burocracias da Secretaria de Assistência Social do município, que segundo a sua assessoria, era necessário enviar a intenção da pesquisa por escrito, para avaliação dos técnicos. Assim o fizemos, mas não obtivemos retorno em tempo hábil.

A equipe do Conselho Tutelar, que acompanha todo o aglomerado de Terra Vermelha, realiza suas funções em um estabelecimento no mesmo terreno onde o CRAS está localizado. A infraestrutura do local que carece de manutenção e equipamentos.

Conseguimos uma reunião com um Conselheiro Tutelar e fomos informados da situação de abandono em que esta Unidade se encontra. Durante a conversa,

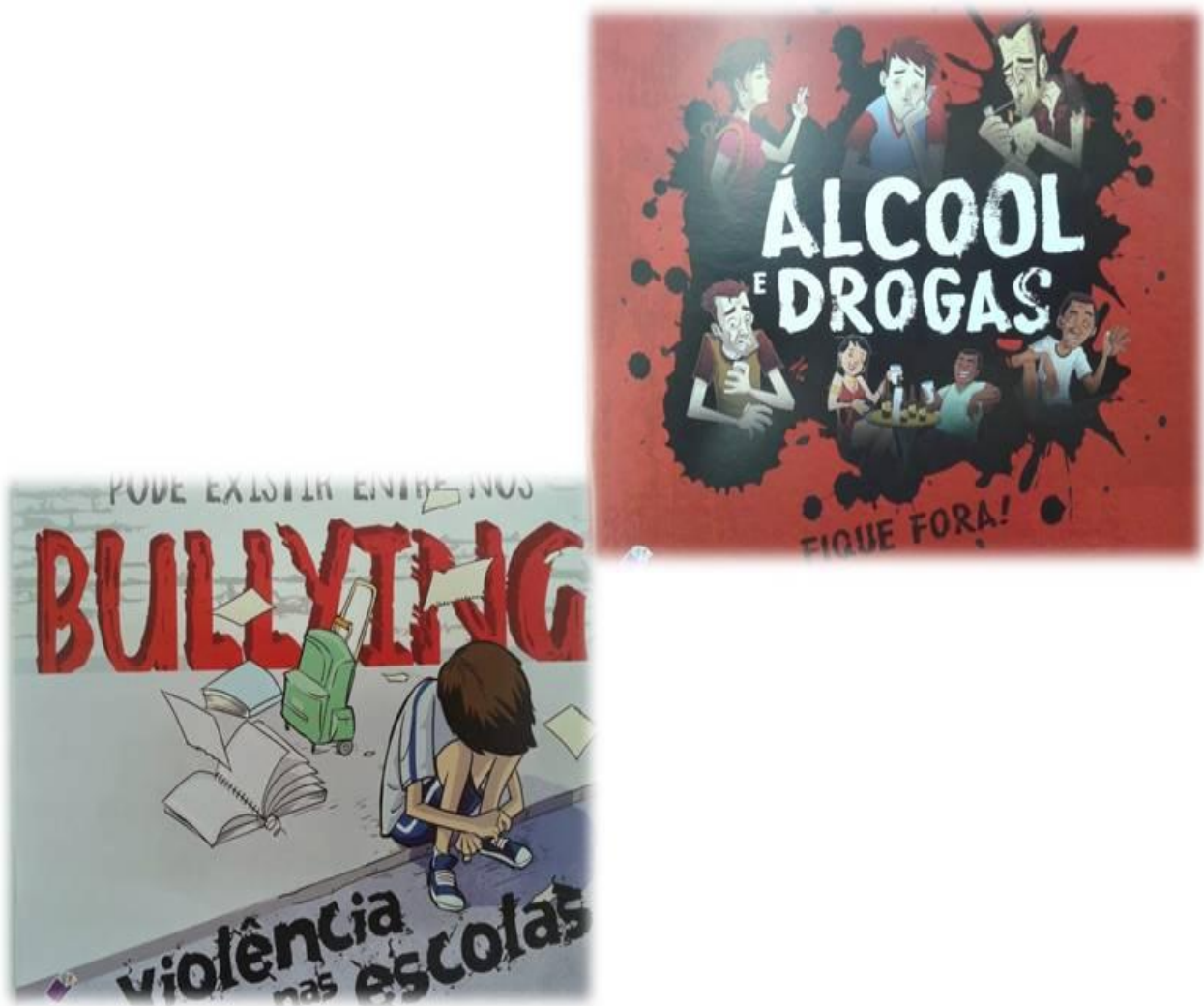


apresentamos a intenção de nossa pesquisa e o objetivo de se aproximar do Conselho Tutelar para verificar os modos de articulação das crianças e adolescentes que comportam a comunidade em questão e que frequentam a Unidade de ensino daquela localidade. O conselheiro informou que não seria a pessoa ‘ideal’ para transmitir estas informações, uma vez que sua tarefa é acompanhar os casos de violação de direitos e as famílias que sofrem ou violam os direitos de seus filhos.

Deste modo, as informações obtidas junto ao Conselho Tutelar foram queixas referentes à infraestrutura e a falta de atenção dos órgãos públicos com as Unidades dos Conselhos Tutelares do município, ou seja, não obtivemos o retorno necessário quanto ao nosso objetivo da pesquisa.

Outro fator importante que foi pontuado durante esta pesquisa é a assiduidade dos adolescentes-estudantes com as questões relacionadas à saúde, bem como verificar a abordagem da escola sobre estes assuntos, seja na divulgação ou nas discussões em sala de aula, corredores ou outros locais favoráveis para orientação. Uma mãe disse que *“o bairro não tem nada de bom. O que minha filha sabe sobre saúde é o que ela lê das cartilhas que recebe da escola”* – referindo-se as cartilhas de orientação que são distribuídas nas escolas municipais.

Durante a nossa pesquisa, acompanhamos a entrega de duas cartilhas. Uma sobre o “bullying: violências nas escolas” e a outra se refere a um estudo sobre a prevenção ao uso e combate ao “Álcool e as drogas: fique fora!”. As cartilhas foram entregues pela escola às famílias durante a reunião de pais.



Destacamos a importância de um programa de saúde junto a esta comunidade, seja para orientar um grupo populacional a alcançar qualidade de vida, uma vez que os moradores das áreas mais vulneráveis estão diretamente em contato com a rede de esgoto que passa a “céu aberto” em muitas das ruas, becos e vielas dos bairros dessa localidade. Portanto, a saúde aparece como elemento estruturante do desenvolvimento sustentável frente à busca por qualidade de vida, pois, segundo uma moradora e comerciante das proximidades da escola, é *“necessário abrir um vala para escoar esta água imunda, pois o mau cheiro é forte e espanta os clientes”*.

Neste aglomerado de Terra Vermelha vislumbramos algumas intempéries quando o assunto é saúde, já que há muitos avanços a serem realizados, principalmente quando verificado que há apenas dois Postos de Saúde nos bairros

onde moram os familiares dos alunos atendidos pela escola da pesquisa: um localizado no Bairro Barramares e o outro em Terra Vermelha. Segundo o relato de X<sup>22</sup> *“é ruim ter apenas estes dois postos de saúde, porque quando o bairro está em guerra não tem como ir até lá pra consulta”*, referindo-se aos constantes conflitos entre traficantes que paralisam as atividades do posto de saúde, escolas e comércios da região.

Continuamos a vivenciar o cotidiano do bairro em suas mazelas sociais e diante das informações que fomos recebendo, sentimos que os moradores experimentam tristemente a falta de investimentos, iniciativas e reconhecimento, tanto por parte do setor governamental quanto pela sociedade civil<sup>23</sup>, na execução de projetos e melhorias para o aglomerado de Terra Vermelha.

Fato que nos chama a atenção é a disposição e facilidade de envolvimento destes atores nos processos de produção de violências, seja na escola, seja no seu entorno e que corresponde a uma “naturalização” das ações de violências, uma vez que parte do seu cotidiano.

Nesse contexto moderno, que coloca o ser humano em constante contato com mudanças, e que tudo se torna obsoleto, a idéia do —terll, presente no cotidiano coletivo, justifica ações que objetivam atingir —o poder e o ser reconhecido, dentro de uma sociedade individualista em que a elevação da auto-estima parece relacionada à desvalorização do outro, (não importam os meios para se conseguir algo), perdendo assim, a noção de solidariedade. Esses fatores resultam em ambiente propício à exacerbação de tensão, de conflitos e atos impulsivos (SOUZA, 2008, p. 125).

Apostamos na necessidade de produzir os dados desta pesquisa em diálogo com as secretarias que desenvolvem trabalhos e propõem outra dinamicidade para esta localidade, por isso nos aproximamos do Conselho Tutelar, do CRAS, da SEMED, dos funcionários e frequentadores dos postos de saúde, escolinha de futebol, Igrejas e outras ramificações sociais que estarão presentes neste processo de pesquisa.

---

<sup>22</sup> Utilizaremos nomes fictícios ao nos referirmos dos praticantes dos cotidianos.

<sup>23</sup> Sociedade Civil aqui é representada como uma expressão que indica as organizações, grupos e instituições que funcionam sem a relação direta com o Estado ou o mercado, ou seja, são aqueles praticantes do cotidianos que colaboraram na formação da sociedade sem ter vínculo direto com Estado e as ações de mercado.

Considerando esse cenário buscamos problematizar as *praticaspolíticas* e os modos de produção do fracasso escolar<sup>24</sup> que assolam as experiências dos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) deste *espaçotempo* escolar (ALVES, 2001). E neste panorama de violências e vulnerabilidades enxergamos que por detrás dos olhares de sofrimento existem as buscas, perspectivas e sonhos dos praticantes e, por isso, apostamos na escola como um *espaçotempo* de ampliação dos conhecimentos e expansão da vida.

Desse modo, realizamos um mergulho com todos os sentidos nas redes cotidianas como um modo de nos aproximar daqueles que fazem do ofício de ensinar uma possibilidade de encontro, crescimento e avanços, bem como das práticas que nos apresentam elementos, muitas vezes, desfavoráveis a potencialização das crianças e dos conhecimentos. Acreditamos que o *espaçotempo* (ALVES, 2001) da escola é um dos locais onde a criança poderá vislumbrar uma infância em que a sua experiência e legitimidade não será negada (KOHAN, 2005).



---

<sup>24</sup> O fracasso escolar é tratado na pesquisa como uma violação do direito de aprendizagem desses estudantes.

Tais ações e contradições afetam os *praticantes* (CERTEAU, 1994) da pesquisa, quando as práticas de violências são evidenciadas ofuscando as potencialidades que esses praticantes do cotidiano apresentam, tornando-se contraditórias à prática educacional, se entendemos as escolas como *espaçostempos* (ALVES, 2001) de processos coletivos de trabalho e estudos, de novas buscas e projetos de vida, a partir das oportunidades e experiências com os conhecimentos e relações tecidas, uma vez que reconhecemos que a instituição escolar “continua ocupando um lugar inquestionável” (AUGUSTO, 2015) para a produção e partilha do conhecimento, numa relação constante de *ensinoaprendizagem*, em que professores e alunos se colocam na condição de aprendizes.

Trazemos, então, nossas experiências de vida, nossos encontros de estudos, partilhas e reflexões *com/nos* cotidianos; as vivências nas escolas, igrejas, praças e outras redes das quais encontramos com *crianças-estudantes*, além dos diálogos realizados no Grupo de Estudo do Curso de Pedagogia da Universidade de Vila Velha/ES, do qual pertencemos.

Enfim, trazemos aquilo que nos passa, que tem nos passado e produzido sentidos de vida (LARROSA, 2003) e que potencializa a vida que está latente em meio às práticas de violências.



Para tanto valemo-nos dos estudos e pesquisas “*com*” os cotidianos (FERRAÇO, 2003) para nossas problematizações e aproximações das diferentes realidades que são afetadas com nossa presença e que nos afetam, objetivando compreender as redes de constituição das *praticaspolíticas* de violências tecidas nos cotidianos das escolas percebendo sua articulação com outros contextos de vida dos estudantes, uma vez que no diálogo com Maturana (1998) somos levados a problematizar os contextos de vida que pertencemos, não pensando cada fato de maneira isolada, mas acreditando que a vida e o conhecimento estão atravessados em todos os sentidos.

Na mesma direção somos orientados por Perez e Azevedo (2008) em não afirmar o conhecimento sobre o outro de modo incisivo, mas, que devemos buscar compreender as complexidades existentes nas redes que conectam os contextos de vida que são apresentados nos cotidianos da pesquisa.

Sendo assim, acreditamos que as violências sofridas nos cotidianos desses praticantes e que também são provocadas nas redes de relações e tecidas na caminhada de escolarização desses estudantes influenciam de modo significativo às aprendizagens e precisam ser consideradas como *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) para o fracasso escolar.



A partir dessas inquietações, criamos alguns momentos com os praticantes cotidianos para problematizar e pensar outras possibilidades de tessitura de redes que apontem a expansão e a potência da vida, contribuindo com a *invenção* (CERTEAU, 1994) de uma escola mais bonita.





Assim, a construção dos entrelaçamentos deste estudo parte do entendimento de que as práticas das violências, produzidas nos *espaçotempos* (ALVES, 2001) das escolas na articulação com outros tantos cotidianos que esses *praticantes* pertencem, não podem ser pensadas sem dar importância aos atravessamentos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, pedagógicos, éticos e estéticos e as relações de poder que estão em jogo nessas redes cotidianas. Ou seja, para nós, com a ajuda de Certeau (1994 e 1996) a ideia de violências deve ser entendida por dentro da vida, considerando as multiplicidades e a complexidade das redes que estamos todos mergulhados e que nos constituem cotidianamente. Redes

que afetam esses sujeitos e, de diferentes modos, são afetadas pelas *praticaspolíticas* que eles ajudam a produzir nos cotidianos da escola.

Deste modo, não podemos tratar a violências de modo generalizante, precisamos pensar a violências em sua multiplicidade de faces. Essas *praticaspolíticas* precisam ser consideradas em sua *complexidade* (MORIN, 2007) e singularidades, pois os diversos “olhares” produzem diferentes jeitos de pensar as diversas manifestações das violências.

Pensando com a ajuda de Certeau (1995) vamos problematizando a violências por dentro das práticas culturais, pois para o autor a cultura dada a sua diversidade e processos de diferenciação, precisa ser pensada no plural. Nesse sentido, assumimos a concepção de violências também no plural – portanto, violências, no sentido da multiplicidade, diversidade...

A realidade sofrida dessa gente não possibilita as crianças traçarem metas e perspectivas de vida, uma vez que a maioria passa por problemas estruturais no seio familiar, além de não encontrar locais propícios de lazer ou que favoreça a realização de práticas esportivas coletivas, nem o encontro com o cultural e o lúdico; sem contar que o atendimento na área de saúde é precário e se esbarra nos conflitos de gangues que lutam por poder e espaço, isso impossibilita o convívio e a utilização dos serviços oferecidos para a região.

Os conflitos externos à escola movimentam o seu ambiente, uma vez que as relações de produção de violências afetam o convívio desses estudantes, bem como a relação dos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) que frequentam este *espaçotempo* escolar (ALVES, 2001).

## 6 PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: AS PRÁTICAS DE PESQUISA

Desde o início desta pesquisa, temos buscado ouvir atentamente os sinais que apresentam *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) e que ajudam a nos aproximar e a tentar compreender os diferentes sentidos de escolas que são tecidos pelos estudantes de uma escola do município de Vila Velha/ES. As *imagensnarrativas* e as conversas do que é vivido pelos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) faz-nos apostar, ainda mais, na potência da escola como um *espaçotempo* de possibilidades de constituição de si e do outro.

Nesse sentido, as relações de amorosidade (MATURANA, 1998) ganham força e nos fazem acreditar que os alunos, pais e familiares, os professores e os demais praticantes que transitam nos espaçotempos da escola podem tecer redes que apontem uma vida e uma escola mais bonita. Sendo assim, acreditamos que "[...] os praticantes, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, protagonistas e autores das pesquisas" (FERRAÇO, 2008, p. 13).

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos é sempre uma busca, que parte de uma inquietação de quem vive os problemas e os dilemas das escolas públicas, e tenta entender o que acontece nesses cotidianos, que traz marcas das histórias de alunos/as e professores/as. Não estamos interessados em pesquisar *sobre* os cotidianos, como se fosse possível controlar os acontecimentos, como se objeto e sujeito fossem separados. Para nós não existe essa separação, porque apostamos em processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais. Portanto, as pesquisas *com* os cotidianos expressam o entremeado das relações das redes tecidas nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos, por meio da ramificação de seus sentidos (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 569).

Essa forma de pensar em articulações nos encaminha a compreendermos que a partir do que esses praticantes dos cotidianos têm a nos dizer, de suas narrativas, experiências é que possibilitaram pensar a vida, a educação, a escola, o modo de compor a cidade a partir da amorosidade e dos afetos, ampliando a vida e os sentidos de escola.

Gomes (2012) também indica esta escuta atenta que, “para além dos modelos estratégicos da modernidade de valorização de certos saberes e práticas articulados como produção de verdades” precisa ser estabelecida e evidenciadas. Nesse sentido, para Certeau (1994) as conversas nos *espaçotempos* da escola,

[...] são práticas transformadoras de “situações de palavras”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (p.50).

Portanto, são fundamentais para reconhecer o outro como legítimo (MATURANA, 1997), ampliando as possibilidades de construção do espaço comum (NEGRI, 2005).

Ferraço (2005) contribui significativamente ao apontar que é preciso

[...] mergulhar em busca de *pistas* que apontem possibilidades de problematização das redes de *fazeressaberes* tecidas e que considerem o sujeito *individualcoletivo* encarnado como ponto de partida e de chegada (p. 30).

Nesse sentido, os sujeitos *praticantes dos cotidianos* (CERTEAU, 1994) são protagonistas dessa pesquisa, pois contribuirão de maneira incisiva na compreensão dos cotidianos da escola e dos modos de composição dos seus *espaçostempos* de vivência e articulação, por isso buscamos acolher cada sujeito praticante na sua individualidade para entender seus modos de pensar a composição da escola e de suas adjacências.

Acreditando nesses *encontros e conversas* e buscando viver as experiências (LARROSA, 2004) proporcionadas desde a concepção desta pesquisa, aproximamos daqueles que se colocaram na condição de profissionais da educação, da comunidade e dos familiares dos estudantes, tentando captar os movimentos que os corpos realizam e seus sentidos que nos permitem captar, sejam nas vozes “que, de diferentes modos, gritam, tagarelam, sussurram e suspiram os efeitos dessa realidade marcada pela dor e violências, mas que não deixa o encantamento pela vida e por viver” (GOMES, 2012, p. 289).



Escutar essas *vozes singulares* (BARCELLOS, 2012) é tornar vivos os modos de tecermos as teorias das práticas (CERTEAU, 1994), e, ao mesmo tempo, é propor um desafio de mudança dos paradigmas estabelecidos pelas formas de pensar a educação, até então apresentadas como *transmissão de conhecimentos* (FREIRE, 1996) sem levar em consideração as vidas que se tecem nesses cotidianos e que, segundo Certeau (1994), precisam ser contadas de novo, ouvidas outra vez...

Portanto, para tentar compreender os sentidos de escola precisamos acompanhar esses movimentos, as formas e as intensidades das forças da vida praticada *nos* cotidianos, percebendo os enredamentos aprendidos com os fios dos aspectos sociais, históricos que compõem a vida dos estudantes e dos demais praticantes cotidianos das escolas, visualizando os trabalhos e parcerias exercidos das outras redes de atendimento e atenção dessas crianças, adolescentes e jovens, na realidade local almejando a construção não só de uma escola, mas de um bairro e sociedade mais bonitos, pois lançamos apostas no ser humano que se coloca como legítimo outro (MATURANA, 1997) e que constrói sua história numa coletividade de experiências.

Experiências que se destacam pelas aproximações, intervenções e resultados que beneficiam a todos os praticantes dos cotidianos que trabalham na construção de uma educação formal mais bonita e solidária aqueles que fazem parte dos nossos *espaçostempos* de escola.

Iniciamos os movimentos da pesquisa com a aposta de aproximação junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que confiou na proposta de trabalho da Universidade Vila Velha e solicitou um acompanhamento do Curso de Pedagogia da UVV às realidades que convivem com o fracasso escolar, com o intuito de pensar estratégias que potencializem as ações dos professores e diminua os índices de reprovação em suas instituições municipais de ensino. Com Esteban (2001) acreditamos que o diálogo possa apresentar estratégias que potencializem a transformação por meio do acolhimento.

Não acreditamos que a escola possa transformar a sociedade. Tampouco acreditamos que uma sociedade excludente como a nossa possa deixar de produzir fracasso escolar. No entanto acreditamos (...) que é possível instaurar

práticas que atuem no sentido da transformação da escola como parte do processo de transformação social (ESTEBAN, 2001, p. 187).

Em seguida, foi necessário o encontro com os praticantes do cotidiano da escola da pesquisa, para *pedir licença* (FERRAÇO, 2003) e apresentar nossa proposta de acompanhamento, vivência e intervenção. Deste modo, nossa pesquisa foi ganhando forma e corpo, uma vez que os processos se constituíram de modo simples, acolhedor e atento às necessidades, uma vez que a proposta da pesquisa é uma necessidade de discussão no cenário educacional.

Após estes movimentos de composição é hora de também pedir licença e se aproximar daqueles que são considerados os pontos de partida e chegada deste estudo – os estudantes, *praticantes do espaçotempo* de escola, buscando compreender o sentido de criança que abordamos na perspectiva deste estudo, uma vez que este pensamento também deve ser compreendido na pluralidade (CERTEAU, 1994), além de pensar os atravessamentos históricos, sociais, ético-político que se articulam no desenvolvimento de cada indivíduo.

Assim, trilhamos o caminho epistemológico-metológico desta pesquisa e que será crucial para alcançar nosso objetivo, conforme ilustrado no poema “Ponto de Fusão”, de Viviane Mosé<sup>25</sup>.

Há um lugar onde chegar  
Um estado, uma postura  
Onde tudo se completa.

Há, sim, um lugar, uma alegria  
Onde não há mais letra  
Apenas mãos que se dão

E não birra. Há um ponto  
De fusão, onde tudo se abraça  
E já não há mais frio

Na alma, apenas o calor  
Do sagrado e do amor  
A aderir o que separa.

Ao propor realizar esta fusão, conforme retratado no poema de Viviane Mosé, colocamo-nos por inteiro nesta pesquisa para *estudar/pesquisar* o cotidiano de escolas, mas de um modo diferente daquele apresentado pela pesquisa moderna e

---

<sup>25</sup> Viviane Mosé. Poema, Calor, encontrado na página da autora em uma das redes sociais.

contemporânea. Vivemos com eles/as suas rotinas, conversamos e compartilhamos cada instante como aquele que faz parte do processo e não como mero expectador, que está ali apenas para observar e coletar dados para sua pesquisa.

Escolhemos entrar em um território desconhecido e ir à região mais “*tenebrosa*”<sup>26</sup> de Vila Velha, onde quem é de fora não se relaciona com aqueles que ali residem” poucos buscam se relacionar, viver e conviver (Dona Penha). Utilizaremos um método diferente daquele utilizado nas pesquisas habituais, mesmo sabendo que essa escolha poderá ser criticada por muitos/as que “esperam” uma pesquisa com prancheta e coleta de dados em um ambiente mais favorável e um rigor apropriado para pesquisa.

Em função da nossa intenção de transitar e mergulhar nas diferentes redes que se tecem entre os praticantes dos cotidianos, escolhemos eleger os procedimentos de pesquisa *no fazer da pesquisa* com os alunos e os professores.

Apropriando-nos dos *usos das conversas* (MATURANA, 1988), queremos fazer uso dessa metodologia como procedimento de produção dos dados e por facilitar conhecer e nos aproximar dessas redes de relacionamentos em que os praticantes dos cotidianos tecem fios. Assim, apostamos que as tessituras, que se dão por meio de conversa e que possibilitam novos/outros modos de constituir os espaçostempos de escolas.

Para provocar e entrar nas conversas utilizamos de diversos mecanismos de imagens, tais como: fotografias, filmes, recortes de jornal, documentos, projetos, jogos educativos, cartazes, banners, ilustrações... como disparadores de momentos de encontro com os estudantes, professores, equipe pedagógica, com os familiares dos estudantes-adolescentes, vizinhos, entre outros que se envolveram no percurso da pesquisa.

---

<sup>26</sup>Conforme relato de “dona Penha” – ex-líder comunitário que ainda hoje exerce uma forte liderança na comunidade de Morada da Barra. Em uma conversa com dona Penha foram expostas algumas das dificuldades encaradas pelos moradores deste bairro das quais destacamos a falta de infraestrutura, a violência urbana, o crescimento desordenado que influencia na segregação socioespacial e as notícias que são repassadas pelos meios de comunicação (segundo ela, são informações que distorcem a realidade vivida por eles).



Interessou-nos as conversas, sentir cada envolvido, trabalhar os sentidos daqueles que usam o espaço escolar como um *espaçotempo* de ampliação do conhecimento e da vida, sem abandonar os relacionamentos entre os *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 2011).

A arte de conversar; as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavras', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares-comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis. (CERTEAU, 2011, p.49).

Fortalecendo o uso de conversas como uma proposta teórico-epistemológico-metodológica compreendemos os atravessamentos que acompanham os fluxos das conversações que empreendem as redes de subjetividade que são compartilhadas no cotidiano (CARVALHO, 2009, p. 189).

Nessa perspectiva, nos envolvemos no cenário, na trama, no discurso, nos atravessamentos apresentados pela conversa, nos sentimentos que florescem e que se entrecruzam na arte de conversar. Experimentar o conversado, viver com o conversante buscando compreender os movimentos dessa arte, não de modo ensaiado, mas inventada diante dos acontecimentos apresentados pela vida (LARROSA, 2003).

Na contramão de conversas sociais, políticas, históricas e generalizantes sobre as *artes de fazer* (CERTEAU, 2011) as pesquisas nos/dos/com cotidianos contribuem para visibilizar diferentes situações que potencializam as práticas realizadas que, nem sempre, são valorizadas e reconhecidas.

Os cadernos das crianças, os cartazes, os diários de classe, as salas de aula, as acolhidas aos visitantes/familiares, os livros da biblioteca e tantos outros artefatos foram motivadores de produção de sentidos de escola e são marcados pelos atravessamentos existentes das diversas redes que os praticantes dos cotidianos transitam.

### 6.1 Encontros com a secretaria municipal de educação

Em setembro de 2013 o Curso de Pedagogia foi procurado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o intuito de firmar uma parceria na realização de estudos na área de educação. O município buscava compreender o alto índice de alunos reprovados nas escolas municipais. Portanto, o primeiro contato para compreender os processos de violências que resulta no fracasso escolar foi realizado com a SEMED.

No ano seguinte, aconteceu uma reunião<sup>27</sup> que favoreceu o entendimento da proposta solicitada e nos abriu caminhos para pensar as vidas e os processos estabelecidos para enfrentar o fracasso escolar e suas consequências no campo educacional deste município. Nesta reunião, a equipe da SEMED apontou as dificuldades enfrentadas e deixou claro suas expectativas referentes a esta parceria com a Universidade Vila Velha.

O primeiro passo para compreender os movimentos existentes nesses espaçotempos de escola é ouvir os praticantes dos cotidianos e para abrir as possibilidades de compreensão do terreno do qual adentramos, mas os nomes serão preservados e, com isso, utilizaremos de nomes fictícios para relatar os destaques dos encontros.

Segundo a equipe da Secretaria Municipal de Educação *“A escola foi construída para atender a Grande Terra Vermelha que tem uma demanda muito grande de crianças nascidas no local e vindas de outras localidades<sup>28</sup>”,* conforme aponta a Sra. R<sup>29</sup>, e segundo a Pedagoga G (atual coordenadora pedagógica) *“as famílias são provenientes especialmente do Sul da Bahia”*.

Os bairros Jabaeté, João Goulart, Morada da Barra e Barramares tendem a crescer ainda mais, uma vez que os empreendimentos habitacionais têm ganhado

---

<sup>27</sup> Esta reunião aconteceu no dia 01/09/2014 e contou com a presença dos integrantes do grupo de pesquisa do curso de pedagogia da UVV, Rosana (Coordenadora dos Anos Iniciais da PMVV); e Jaqueline (Coordenadora do Reforço Escolar da PMVV).

<sup>28</sup> Em conversa com a equipe pedagógica, há uma quantidade significativa de alunos oriundos dos Estados da Bahia e Minas Gerais. A troca de residências é justificada pela época da colheita do café e cacau, uma vez que os pais são trabalhadores rurais.

<sup>29</sup> Nomes fictícios para os técnicos da SEMED e equipe pedagógica da escola da pesquisa.

espaço nessa região e com isso, uma nova preocupação já é sinalizada pelas equipes multidisciplinares. Segundo eles, a falta de estrutura para acomodar e atender os novos habitantes desses bairros vai gerar problemas, uma vez que faltam escolas para atender a demanda de alunos já existente, “*a construção de casas do plano de governo “Minha Casa Minha Vida” nas proximidades e moradores da localidade de Jabaeté e Ilha da Jussara*”, complementa Sra. R.

Esses movimentos nos exige entender “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (CERTEAU, 2013, p. 31). Sendo assim, cada necessidade apresentada pelos praticantes dos cotidianos foi importante para a pesquisa.

Com Certeau (2013) aprendemos que precisamos nos apropriar da ideia de que os discursos são *indefinidos* a partir de suas expectativas e podem causar estranhamento diante do que se pode encontrar ou até mesmo contribuir nas situações cotidianas, seja o encontro com a *lamentação* ou *com o barulho do cotidiano*. Ainda segundo Certeau “o bairro aparece assim como o lugar onde se manifesta um “engajamento” social” (p. 39).

A “*equipe pedagógica*” iniciou suas atividades no segundo semestre de 2012, mesmo sem ter uma equipe formada para atuar na escola. Durante as conversas com a equipe da secretaria de educação ficamos sabendo que

Nós não tínhamos professores, não tínhamos a parte administrativa, não tínhamos coordenadores, pedagogos, nós não tínhamos nada e o que nós fizemos? Baixou a secretaria lá, todas nós fomos pras salas de aula, pessoas foram pra coordenação, pra secretaria, só foram realmente contratadas as cozinheiras, né, e o pessoal da visita, porque temos isso já terceirizado nas escolas. Aí fomos pra lá e depois, a partir do momento que foi feito o processo seletivo - que foi rápido - os professores iam chegando e nós íamos saindo e voltando pra secretaria, entendeu? Mas, isso demorou de 2 a 3 meses. Teve gente que ficou lá até o final do ano pra dar um suporte tanto administrativo quanto pedagógico pra aquela escola (Sra. R – Equipe SEMED).

Com Arendt (2007) compreendemos que esse movimento que faz com que “os homens se organizam politicamente para certas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (p. 21-22) favoreceu o fortalecimento da escola junto aos moradores do bairro, uma vez que todo o processo de instalação da escola foi acompanhado pelas lideranças comunitárias.

Em função desse caos, segundo a Sra. R., *“a indisciplina era muito forte no início, pois tínhamos alunos de diferentes contextos e com muita dificuldade de aprendizado”*, fatos que representam o que Yves de La Taille (1994) aponta como uma indisciplina decorrente da falta de “valores” diante da complexidade que as normativas impõem aqueles que devem praticá-las.

E muito problema de aprendizagem também, muita dificuldade como a Rosana conta também da seleção dos alunos por meio de endereços, família, irmão... Muitos falam que as escolas escolheram os alunos com mais dificuldade e encaminharam. Então a gente tem esses dois lados, a chamada pública e a secretaria foram através de endereços né, a localização mais próxima e irmãos menores próximos pra atender também a UMEI e o Ensino Fundamental, mas os professores falam que a seleção também foi feita assim: pegaram os meninos com mais dificuldade e encaminharam (Sra. J – Equipe SEMED).

Conforme apresentado por Jaqueline, as crianças idade escolar para a educação infantil ficavam na UMEI, localizado ao da escola de ensino fundamental, onde os maiores permaneciam nos horários de aula. O critério que prevaleceu para a matrícula foi o endereço, quem morava na região tinha prioridade, *“apesar de que muitos alunos vinham de bicicleta”* percorrendo longas distâncias.

Foram disponibilizadas, nesse primeiro momento, 18 turmas para o ensino fundamental nos dois turnos, totalizando o quantitativo de 36 turmas, com uma média de 25 alunos por sala.

Tivemos um primeiro diretor, mas ele não ficou muito tempo, adoeceu e enfartou logo que assumiu. Mas, é um rapaz novo tá, é porque é o que eu falei: a indisciplina. A indisciplina era muita. Ele estava muito bem assessorado, a escola já estava bem montada, bem organizada (Sra. R., SEMED).

Após a saída do primeiro diretor a escola recebeu a nova diretora, que traz experiências relevantes para a região.

Agora a escola tem outra dimensão, temos mais disciplina, temos horários e regras determinadas, um melhor relacionamento com os pais e a comunidade – temos um total de 986 alunos<sup>30</sup>. As crianças da UMEI já tem vaga garantida na UMEF assim que passam para o primeiro ano, com seis anos, os pais não precisam ficar na fila, assinam a transferência e já ficam com a vaga certa” – relata Rosana sobre a nova diretora.

---

<sup>30</sup> Esta reunião aconteceu no ano em 2014, neste período a escola ofertava o ensino fundamental até o 6º ano. No final da pesquisa, a escola já ofertava o 7º ano do mesmo segmento.



Ainda segundo a Sra. R.,

*Quando a Engenheira Dra. Márcia pensou a escola, ela pediu a opinião do setor pedagógico e o espaço foi pensado para tudo - sala de ciências, caixa de areia, parquinho, guarita, entre outros.*

A escola dispõe de um amplo espaço no refeitório, três salas destinadas ao reforço escolar, duas salas localizadas no andar superior da biblioteca e uma no segundo andar do prédio do fundamental II; biblioteca com amplo espaço para estudos e reuniões, mas que carece de livros de literatura; banheiros amplos, mas já deteriorado pela não conservação por parte dos alunos; possui duas quadras (sem cobertura): uma de areia e a outra de “cimento”, que é a quadra de esportes está em fase de

acabamento; possui ampla sala de informática, auditório com capacidade para, no mínimo 350 pessoas; as salas da coordenação, secretaria, diretoria, informática, biblioteca, sala dos professores, pedagogas, auditório possuem aparelho de ar condicionado. Encontramos dois laboratórios de “biologia”, uma sala de artes, uma sala destinada ao almoxarifado e banheiros com acessibilidade.

Vale destacar que há câmeras de vídeo monitoramento em todo espaço da escola e presença de segurança na portaria do colégio. Há ainda uma equipe da SERDEL (serviços e conservação) que é responsável pelo preparo da merenda escolar nos dois turnos de aula.

Apontamos que a escola municipal onde esta pesquisa foi desenvolvida faz parte de um rico investimento municipal na área de educação que atende especificamente a região carente de Vila Velha. Destacamos que, mesmo com todo este investimento, a adjacência da escola sofre com a falta de infraestrutura, saneamento básico, iluminação pública, coleta de lixo, terrenos baldios, água encanada, entre outros fatores que favorecem uma melhor vivência da comunidade local.

Agora é pensar na formação dos profissionais que atuam nesses *espaçostempos* para garantir um atendimento de qualidade e fortalecer os sentidos do conhecimento pelos alunos. Segundo a Sra. R., a SEMED tem investido na formação dos professores, sendo que *“os professores da escola estão fazendo o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e tem sido muito bom”*.

Segundo informações do site do Programa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma realização promovida pelos municípios em parceria com os governos, federal e estadual, que visa a formação permanente do professor.

é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (MEC, 2014)

Segundo relatos da SEMED *“aquele professor que tem compromisso com o programa tem melhorado muito o desempenho da turma”*. A escola ainda disponibiliza

de reforço escolar, reuniões com os pais e responsáveis, além de formação continuada para os professores.



A escola é acompanhada pela SEMED, que realiza estudos e elabora ‘cronogramas acompanhamento desempenho’ com as turmas da escola através de mapas trimestrais, como tabelas e gráficos, sempre verificando o desempenho de cada aluno. *“Temos o desempenho através das notas e o mapa de alfabetização para as turmas de terceiro ano”*, ressalta a Sra. R.

Assim vamos acompanhando a evolução do nível de alfabetização da escola para os dois turnos. Aí montamos um plano de ação sobre os resultados. O aluno que ainda está em dificuldade de aprendizagem vai para o reforço escolar

e cada aula de reforço só pode ter dez alunos, no contraturno. O professor faz um projeto e encaminha para a SEMED, analisa-se e aprovamos. É pago uma extensão de 15 horas semanais para este professor e ele pode atender até três turmas. Vai havendo um rodízio de alunos e tem criança que está desde o início do ano. Trabalha-se leitura, interpretação de texto, gêneros textuais, jogos, atividades diversificadas... Tem que ser diferente da sala de aula. Temos muitas crianças com necessidades especiais na UMEF e muitas cuidadoras. A criança especial tem atendimento na sala específica de AEE com a professora de educação especial e com as cuidadoras. As reuniões com as pedagogas são feitas na secretaria de educação e todo mês temos uma ou duas formações. Orientamos os professores a trabalhar com os livros didáticos, pois estes livros adotados pelo MEC foram feitos em cima de sequência didática e os de matemática têm muitas atividades com jogos, portanto o professor precisa ser orientado para desenvolver um bom plano de aula (Sra. R., SEMED).

Assim, vemos que os movimentos provocados nos *espaçostempos* da escola buscam resolver as dificuldades de conhecimentos dos alunos. Para isso, são planejadas atividades de acompanhamento reforço escolar aos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado com professores específicos para esta função, além do acompanhamento “personalizado” dos pedagogos e professores a essas crianças.



## 7 INFÂNCIAS: UM CONCEITO POTENTE

Desde os avanços das ciências sociais, o conceito de infância demorou em ganhar espaço nas discussões acerca das pesquisas sobre direitos fundamentais, cidadania e sociedade. Quando se trata especificamente da escola, fica evidente que esta abertura é mais recente do que se imagina.

A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 49).

A preocupação com esta etapa de vida também é recente, mesmo reconhecendo que os direitos humanos fundamentais devem ser garantidos desde o seu nascimento, mas, eram-lhes negados, pois não se acreditava na sua concepção de vida-mundo e isso afetava os seus relacionamentos sociais.

Segundo Kohan (2005) os problemas com a representação social da infância é um problema longínquo que acompanha a história desde a época dos gregos. Neste período as crianças não tinham voz, não eram representadas nos centros das discussões políticas, mas já despertavam o interesse de reflexões sobre a sua contribuição nos projetos políticos quando atingisse a idade juvenil/adulta.

Desta forma, os pensadores já problematizavam a participação da criança e a sua contribuição na vida da *pólis* quando atingissem a vida adulta, período em que sua participação na vida política era reconhecida e autenticada.

Sócrates pensara a *infância como pura possibilidade* (KOHAN, 2005, p. 34) apontando que a *boa* vivencia da infância influenciaria na natureza do indivíduo para a alteridade, ou seja, os indivíduos reconheceriam a necessidade uns dos outros e pensariam na sua colaboração com a vida social de forma aberta e participativa, conseqüentemente o foco era o crescimento da *pólis*. Para cada função exercida na cidade, uma formação específica para o indivíduo e todos os caminhos levando a criança a uma postura de compreensão da realidade.

Não se permitirá que as crianças escutem qualquer relato. Não se permitirá que se lhes narrem, por exemplo, as principais fábulas por meio dos quais têm sido

educados os gregos, os poemas de Homero e Hesíodo, na medida em que afirmam valores contrários àqueles que se pretende que dominem a nova *pólis*. Esses relatos não representam os deuses e heróis tal como são e estão povoados de personagens que afirmam valores contrários àqueles com que se pretende educar os guardiões (KOAHN, 2005, p. 38)

Seguindo o pensamento socrático, é na vida que devemos depositar toda nossa estima e importância, valorizando cada passo do desenvolvimento humano, por isso “Não se permitirá que as crianças escutem relatos que contêm mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro” (KOAHN, 2005, p. 39), apontando que a sequência de aprendizado precisa ser compreendida como um fator decisivo para a vida adulta.

As marcas que se recebem na mais tenra idade são “imodificáveis e incorrigíveis”. Por isso deve-se cuidar especificamente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém até a virtude. (KOHAN, 2005, p.39).

Se pensarmos nas lutas apreendidas pelos professores às nossas crianças, compreenderemos que a educação caminha com o intuito de formar o indivíduo para a cidadania, conforme nos ensinaram os pensadores desde o período clássico e que foi promulgada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Esta inferioridade combatida por tantos educadores busca oportunizar a criança a trilhar o caminho da descoberta, mas para este desenvolvimento acontecer será necessário mostrar que o trajeto a ser percorrido deve trazer os traços de uma consciência moral que precisa prevalecer na sociedade contemporânea.

Assim, compreenderemos que as conquistas alcançadas às crianças obtiveram o resultado esperado. As crianças deixarão de ser reconhecidas como seres inferiores, incapazes, desprezadas ou como aquelas que não contribuem para o crescimento da cidade e nem como objetos de propaganda política, que beneficia somente aqueles que buscam *status* nas zonas eleitorais.

O acompanhamento e tratamento dado às crianças eram provenientes do modo de concepção desta etimologia. Pensava-se a infância como uma idade associada à *imaturidade* (KOHAN, 2005), do ponto de vista de não responderem por si, em detrimento das limitações decorrentes ao desenvolvimento de sua formação humana, psíquica, social e moral.

Com os avanços científicos a compreensão do conceito de infância foi se alargando e problematizando novas formas de compor a vida, superando os desafios de cada época e propondo novas formas composição de mundo.

O importante é situar a criança nos diferentes contextos históricos para verificarmos a evolução e as garantias que foram cuidadas a elas durante estes longos anos de lutas.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo. (Ariès, 2002, p. 23)

Esta compreensão de infância remete-nos aquela pensada na sociedade dos gregos e ajustada pelos ensinamentos da Igreja Católica durante os anos conhecidos como Idade medieval (ou idade média).

Tal noção de infância, como aquele que participa como membro da linhagem, com característica peculiar de formação humana, social e biológica perdurou até a o final do século XV.

Vale lembrar que até o Século XII, de acordo com Ariès (2002), essa concepção de *infância*, nos traços e modos pensados como conhecemos hoje, era difícil de conceber, pois não havia essa possibilidade de pensamento. Durante o período da infância, a criança era apreciada e entendida apenas como uma extensão da espécie humana, uma vez que a sua vida era menosprezada pelos adultos (exemplo desse relato são os altos índices de mortalidade).

Segundo (KOHAN, 2005) até o período medieval temos uma ideia de infância “como aquele período que ainda não se pode satisfazer por si mesma suas necessidades básicas” (p. 64), tornando clara a ideia de imaturidade.

No decorrer da história, vemos que a força racionalista buscou superar aquela noção de infância que revela o tempo da ausência de consciência moral e passa a transmitir um modelo de vida empregando uma nova concepção de infância e lançando novas propostas de reflexão acerca das compreensões de vida, sociedade e

da relação com as crianças, possibilitando uma releitura dos novos arranjos sociais apresentados pela sociedade.

A infância seria uma idade compreendida com um *adulto em miniatura* (SILVEIRA, 2015), não havendo nenhuma diferenciação na forma de tratamento, espaços de educação e nos modos de civilidade.

A concepção natural de criança como um ser frágil e inocente foi concebida a partir do momento em que a criança foi eleita como “uma etapa específica e fundamental do desenvolvimento humano” (SILVEIRA, 2015, p. 60), amparada por mudanças nos modos de pensar a criança no decorrer do desenvolvimento social.

A partir desta concepção de infância temos que buscar compreender o papel da criança na sociedade contemporânea, uma vez que foi dada a abertura para pensar novas e diferentes formas da criança compor a cidade.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou as suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 1999, p. 184).

Pensar a criança, talvez, a partir dos ensinamentos de Rousseau (1995), após lançar o olhar diferenciado a formação da criança, coisa que até então era inconcebível, do qual propôs uma educação próxima da que temos hoje, sem juízes, sem prisões e sem o trabalho forçado nos exércitos. Modificou-se, então, a função do Estado dando maior atenção ao período de formação a criança e ao seu processo de desenvolvimento. Segundo Levin (1997), “os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças” (p. 254).

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo na vida comunitária, como parte e um grande corpo coletivo (...) agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção (NARODOWSKI, 2001, p. 27).

Vemos então que a criança começa participar do corpo coletivo de maneira participativa, ou seja, começa a ser vista com outra visão, a partir da lente do cuidado. E dos vários lugares organizados (instituições ou não instituídos) que abriga ou “captura” este sujeito a escola tornou o lugar apropriado para ‘dar modos’ a este indivíduo que passa a interagir com os diferentes setores sociais.

A criança, esse ser distinto do adulto, para ser resguardada e protegida, precisa ser orientada, guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, segundo prescrições normativa amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola (RESENDE, H. 2015, p. 131).

Sendo assim, é importante destacar que o reconhecimento dado à criança nesta pesquisa visa elencar o seu papel de sujeito de direitos que protagoniza a história e que busca compreender o seu lugar no mundo. Para isso, é necessário pensar o *espaçotempo* de escola neste processo de superação de estigmas e que ao mesmo impõe comportamentos e modos de estar no mundo.

Segundo Sennett (2003) a escola propõe um comportamento cívico e moral capaz de evidenciar os modos de vida esperados por aqueles que buscam interagir com os membros desse corpo social, além de produzir um cidadão participativo das decisões sociais, políticas e éticas da sociedade, a escola objetiva:

[...] promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade [...] Reafirmando a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e ao pleno desenvolvimento humano (p. 303-306).

Deste modo, a concepção de infância empregada nesta pesquisa aborda este conceito a partir da ótica da pluralidade, trazendo os diferentes modos de composições que a infância se coloca e distingue os espaçotempos de sua constituição. Assim, vamos compreendendo que a escola é apenas um dos espaçotempos de a infância se apresentar, viver e constituir nos diversos cenários que estes sujeitos do cotidiano se apresentam.

As composições evidenciadas serão elaboradas a partir das vivência e histórias destas práticas do cotidiano, que são capazes de falar, demonstrar seus

sentimentos, bem como propor uma postura ética-política capaz de contribuir nas soluções dos desafios que a vida nos apresenta.

Por isso, nossa aposta política-metodologia é na potência da vida que se dá no encontro da infância com os *espaçostempos* de escolas e demais locais por onde estes praticantes do cotidiano se articulam. Apostar, nesta perspectiva, é valorizar cada indivíduo que se apresenta e contribui com os processos estabelecidos e/ou criados nos ambientes de nossas instituições de ensino.

### *7.1 As infâncias e os modos de compor a cidade*

A pesquisa *com* o cotidiano é desafiadora. Ela nos provoca a abrir mão de um método sistemático para nos lançar no cotidiano, até então desconhecido, e levar nossas marcas, histórias e modos para uma realidade a ser explorada, com pessoas também desconhecidas e que será desvendada nos atravessamentos vão se evidenciando. A visão estabelecida parte-se de uma ótica do cuidado com o outro, da atenção aos pequenos gestos e dos modos de perceber-se na composição do mundo onde vivemos.

A pesquisa, fundamentada nesse método, movimenta-se junto aos sujeitos praticantes que colaboram na construção da história desse ambiente escolar. Destacamos com propriedade que estes sujeitos: *professores, alunos, serventes, pais, mães e responsáveis, equipe da SEMED, Conselheiros Tutelares, vigias e tantos outros que sentem a vida no chão da escola*, movem e são movidos pelos atravessamentos que nos tocam, nos passam, nos revigoram (LARROSA, 2003) e nos fazem acreditar e apostar na potência da vida que é apresentada nas situações cotidianas.

Assim, este método nos possibilita dar voz a estes sujeitos, bem como ouvir suas histórias tornando-os importantes no caminho da construção do conhecimento. Buscamos, então, escutar esses praticantes dos cotidianos (FERRAÇO 2008), sentindo e vivendo com eles algumas de suas vivências, especialmente, aquelas praticadas nos cotidianos (FERRAÇO 2008) de sala de aula, nas andanças pelos corredores, nas brincadeiras durante os horários de intervalo, no recreio, na entrada e saída do turno ou

nos encontros ocorridos nas ruas, becos e vielas do bairro. Cada encontro foi marcado pela novidade e superação.

A *novidade*, que segundo o dicionário está naquilo que é visto, encontrado pela primeira vez ou pode ser caracterizado como 'coisa nova'. Neste sentido, essa 'coisa nova' está nos encontros, nos assuntos das conversas que tiravam gargalhadas [quase sem fim]. Cada passo. Cada encontro. Tudo conspirando para que os encontros tivessem bons proveito de ambas as partes.

E a *superação* por nos fazer alcançar inúmeras vitórias das parcerias estabelecidas durante os anos de estudos, vivências, partilhas e conquistas. Assim, fomos aproximando e fazendo os nossos contatos diretamente com as crianças que movimentam os espaços destinados a busca pelo saber.

Criamos meios para nos aproximar destas crianças e os contatos possibilitaram *estar com* eles, buscando formular novos modos de compor os *espaçostempos* (ALVES, 2001) com estes praticantes do cotidiano escolar.





Para além da escola, para falar da escola, nos lançamos no mergulho (ALVES, 2003) pelo bairro para sentir a vida que pulsa diante de tantas possibilidades ofuscadas por histórias de violências e guerras que limitam as perspectivas daqueles que moram neste contexto.

Esta cultura do medo (BAUMAN, 2005), impregnada nesta realidade, é sentida através do contato com as crianças. Elas expõem as dificuldades que enfrentam devido à guerra entre os traficantes, que impõem suas normas para os moradores daquela localidade. *“Tio você já conhece a ‘faixa de Gaza’?”*, perguntou um aluno para saber se eu já conhecia a rua que divide os bairros João Goulart I e II<sup>31</sup>.

Segundo Bauman (2009) a cidade originou com o intuito de trazer proteção para aqueles que a compõe e que sentem medo dos “outros”, que não fazem parte do “nós”. Esta concepção parece que ainda não encontrou a sua função propriamente dita e pensada na sua ideia primeira, pois ao destituir o seu formato inicial, a cidade vai constituindo as comunidades e entre elas o gueto, do qual impera, em alguns casos, a dominação de uma cultura, a do medo.

Esse movimento de violências constantes prejudica o seu praticante do cotidiano a criar sua identidade local, pois, aprendemos com Bauman (2005), que essas pessoas encontram poucos direitos garantidos, inclusive aqueles ligados a segurança.

*“Aqui é um lugar bom para se morar. Tem violências, tem! Mas qual lugar que não tem?”*, argumenta uma moradora da comunidade ao expressar que os movimentos de violências já não são problemas como se fala. *“Olha Josimar, aqui todo mundo se respeita. Eles [os traficantes] sabem quem não é do bairro. Eles estão de olho em tudo o que acontece”*, comenta um morador quando perguntado se eles sentem segurança diante dos conflitos de guerra que acontecem na comunidade.

A fala do crime promove uma reorganização simbólica de um universo que foi perturbado tanto pelo crescimento do crime quanto por uma série de processos que vêm afetando profundamente a sociedade brasileira nas últimas décadas (CALDEIRA, 2000, p. 9-10).

---

<sup>31</sup> Esta avenida, localizada na rua lateral a escola, única pavimentada com canteiros, é o limite para o moradores dos bairros João Goulart I e II. Sendo que os moradores são controlados para não passarem de um bairro ao outro, caso contrário, sofrerão as violências pela desobediência.



Essa reorganização, mesmo que simbólica, da vida cotidiana relaciona-se com as ausências de políticas públicas na vida comunidade. *“Ah, Josimar, a gente só existe na existe na época de campanha [eleitoral], depois que ganham as eleições, eles [os candidatos às eleições] somem daqui”*, comenta uma moradora sobre as promessas de melhorias para o bairro na época de campanha eleitoral.

Quando observamos a vida da comunidade constatamos a ausência de saneamento básico, iluminação pública de qualidade, diversos terrenos baldios e diversas ruas sem calçamento. Estes fatos associados a ausência de local próprio para lazer e para realização de outras atividades coletivas torna o ambiente propício a ociosidade.

*- Aqui a gente sofre com mosquito, principalmente na época de chuva. Ih rapaz, falar em chuva, na rua de baixo alaga tudo. E 'num tem' aquele esgoto que passa ali na rua de trás? Então, ele roda o bairro. Isso aqui fica uma nojeira só*

*- Eu moro aqui já faz um bom tempo, eu acho que uns 10 anos, e desde quando mudei pra cá, eu só vi eles trocarem essas lâmpadas umas duas vezes.*

*- A história desse bairro é uma história de luta. Nós batalhamos para conseguir o nosso cantinho. Pra você ter ideia, tinha gente com 'carrão' que vinha para demarcar seu espaço e depois ia embora. Hoje, eu acredito que muitos desses lotes vazios são de proprietários da cidade. Aqueles que só marcaram o terreno e iam embora pra suas casas. Nessa história, muitos que necessitavam não conseguiam.*

O bairro carece ainda de estruturas que favorecem os estudos extraclasse. Ao percorrermos as adjacências da escola verificamos a ausência de bancas de revistas, jornais, outras instituições de ensino (não formal).

*- Nós já lutamos pra trazer algum projeto social pra cá, para trabalhar, especialmente, com os nossos jovens. Eles precisam de atividades.*

*- Aqui você não vê investimento. Somos esquecidos pela prefeitura.*



Com Gomes (2011), aprendemos 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 (p. 13).

E nas oportunidades os praticantes deste cotidiano buscavam, de alguma forma, serem ouvidos. A atenção dada a cada integrante motivou-os a contribuir com o enredo dessa pesquisa. A relação estabelecida entre os moradores que praticam o

cotidiano adjacente a escola é de respeito, proveniente do medo que é promovido pela guerra entre os traficantes do local.

Quando o discurso se volta para a instituição escolar e seus benefícios à comunidade, percebemos a alegria estampada nos olhos e o brilho no sorriso tímido que custou em aparecer. *“Rapaz, essa escola é um marco para nós. Ela é muito boa para os nossos meninos”*, comentou de imediato um *morador que também comerciante do local*.

Com Arendt (2007) aprendemos que as forças violentas estabelecidas precisam produzir novas formas de organização, o modo de destruição já foi experimentado pelo mundo e não alcançou sucesso, uma vez que os clamores que emana pelo mundo inteiro é de paz entre as nações, por isso nos sugere equilíbrio entre *o poder destruir e o poder produzir*.

Enquanto o poder produzir e o poder destruir estiverem em equilíbrio, tudo ainda estará acontecendo de certa forma correta, e o que as ideologias totalitárias declararem sobre a escravização do homem nos processos por eles desencadeados é, afinal de contas, um fantasma ao qual se opõe o fato de os homens continuarem sendo senhores do mundo por eles construído e mestres do potencial de destruição por eles produzido (p. 89-90).

A proposta desta instituição de ensino, inaugurada no final do ano de 2011, foi sustentar o desejo por transformação social através da escola. Nesta perspectiva, encontramos um *espaçotempo* de escola latente, cheio de vida, com diversas cores e modos, que contribuem com o crescimento e fortalecimento dos vínculos entre a comunidade e a educação.



Com Freire (1996) compreendemos que a escola, nos seus educadores, precisa enxergar, com cautela e rigorosidade, o caminho a ser trilhado para a vivência do aprendizado e verificar os usos das *táticas e estratégias* (CERTEAU, 1996) que levem o corpo pedagógico a uma prática dialógica com seus educandos.

Desta forma, refletir a vida que pulsa nos *espaçotempos* de escolas é trazer para o centro do pensar pedagógico as possibilidades que estas crianças demonstram nos seus modos de aprender. Ficar atentos aos sinais que evidencia a hora de tomar novas posturas, propiciando uma leitura mais clara do ambiente de escola e refazer, quantas vezes necessárias, o caminho da *ensinoaprendizagem*.



As redes de significação foram tecidas em um cotidiano pautado pela sensibilidade, do cuidado pelo outro. Permitem-me dizer que as imagens referidas neste trabalho traduzem minhas expectativas sobre o ser humano. Nas lentes de uma câmera, busquei produzir retratos que falassem por si. Cada qual refletindo a essência de uma ação, um gesto, um desejo que ficou guardado na/da experiência entre dois sujeitos praticantes.

vale a pena prestar atenção, observar, estudar, analisar e compreender situações iguais a essas para entender melhor nossas redes cotidianas de aprenderensinar (ALVES, 2015)





Pesquisar **[as infâncias]** na contemporaneidade é um constante desvincular-se da pesada carga simbólica que essa categoria traz consigo, especialmente quando escrita no singular e apenas do ponto de vista cronológico (FERREIRA, OSWALD, CHAVES, 2015, p 211) [grifo nosso]

Assim, continuamos mergulhados nos *espaçotempos* de escolas com a convicção de que é um caminho longo a percorrer.

## 8 TENTATIVAS DE CONCLUSÃO – *Imagens narrativas: vida que vale a pena compartilhar...*

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











A partir dessas imagens e narrativas das vivências de escolas, grupo de pesquisa, aulas no mestrado e outras tantas redes de conhecimento por onde transitamos durante a pesquisa, nos aproximam das alegrias que superam qualquer dificuldade que encontramos no caminho.

Chegando nessa etapa da escrita algumas sensações vão entrando em cena... Algumas *novas/outras* perguntas surgem para compor aquelas que já foram pensadas no decorrer da pesquisa e nos leva a compreender que o caminho ainda não terminou.

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, no colocamos como aqueles falamos, nessa pesquisa, por aqueles que, muitas vezes, querem ser ouvidos, mas não tem a oportunidade.

Mas é preciso dizer ainda que, em meio as 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 para o aprendizado. A vida é assim, quando pensamos que chegamos ao fim, eis que nos damos conta de que ainda temos muito para caminhar.

E a caminhada realizada até aqui nos apontou as diversas possibilidades de pensar sobre os processos de constituição das violências nos *espaçotempos* de escola que se articulam nos contextos de vida dos estudantes e que, de alguma maneira, interferem no aprendizado da criança, tornando evidente um sentido de escola que não potencializa e amplia a vida.

Nesses movimentos de investigação, fomos aprendendo viver o sentido de *individualcoletivo* (FERRAÇO, 2003) para nos aproximar daqueles que praticam o cotidiano de escolas e realizam as múltiplas práticas de *saberesfazeres* nos cotidianos e espaçotempos de escolas.

Estudos *com* os cotidianos que foram vividos em meio as *prácticasteorias produzidas* e nos provocaram inúmeras problematizações da vida que acontece nas múltiplas redes de afetos e conhecimentos dos cotidianos. Isso nos possibilitou “viver a pesquisa como ação cotidiana” (CARVALHO, 2009, p.31). Dessa forma, apostamos no exercício da aproximação, do envolvimento, das provocações com os praticantes dos cotidianos.

Esses movimentos da pesquisa nos levaram ao encontro de diferentes sujeitos, histórias, modos de viver para compreender as marcas que esses sujeitos praticantes imprimem nos *espaçotempos* da escola da pesquisa, reconhecendo as complexidades (MORIN, 2007) existentes nessas tessituras.

Larrosa (2004) nos levou a uma compreensão humana do sentido de experiência, ao nos atentar para aquilo que nos toca, nos passa, nos aparece. Com isso, nossos olhares e sensações se voltaram para o cotidiano como algo que nos afeta, que gera transformações. Por isso, os encontros vividos foram experimentados, provados e nos levaram a pensar de outros modos as redes do cotidiano.

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.

Reconhecemos com Kohan (2008) que a comunidade escolar possibilita aos alunos realizarem seus próprios caminhos, levando-os a reconhecer que as dificuldades precisam ser superadas.



Pensar as possibilidades de inserção dos padrões de cidadania no cotidiano desses adolescentes-estudantes não foi uma tarefa fácil, como também não foi fácil pensar outros mecanismos de controle para transformar estas crianças arterias em jovem e, conseqüentemente, adultos ordeiros (ROSA, 2009. AUGUSTO, 2015). Antes de tudo é preciso que a comunidade alcance uma estruturação que possibilite o convívio social para a escola não ser apenas o lugar da disciplina e da ocorrência, mas como o lugar do encontro, da renovação do sonho, e do reconhecendo de que o ambiente escolar carrega em si outros caminhos possíveis de ensinamento e relação.

E assim, os sujeitos praticantes da escola movimentaram o cotidiano e nos levaram ao reconhecimento de que as práticas de amorosidade expandem a vida. Os *saberesfazer*es dos professores provocam avanços significativos na vida dos alunos quando estes acreditam que a situação econômica, social, histórica do aluno não deve ser maior do que o respeito pelo sujeito.

Assim, a expansão da vida pelo conhecimento foi traduzida na diminuição do número de ocorrências geradas pela transgressão as regras da escola, bem como na aprovação daqueles que vivenciaram o fracasso escolar. Podemos ainda destacar as relações de afetuosidade na equipe de professores que tornaram o espaçotempo da escola um lugar agradável.

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. Juntos tornamos nossos dias mais potentes e abertos aos novos modos de problematizar a vida cotidiana. Aos alunos por apresentarem que novos olhares devem ser lançados ao cotidiano e que precisamos ficar atentos aos movimentos da vida.

E assim escrevemos para nos mostrar, mesmo sabendo dos riscos que isso nos traz (FOUCAULT, 2006, p156)... Escrevemos, ainda, para lançar novas possibilidades de pesquisa a partir da interpretação dessa leitura, pois acreditamos que os assuntos aqui discutidos não foram suficientes para compreender as redes que se tecem no cotidiano das escolas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília:UNESCO, Observatório de Violências, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M., RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil. 2002.

ABRAMOVAY, M. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: ><http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>< Acesso em: 22 de Janeiro de 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão?**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.

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.

\_\_\_\_\_. Redes educativas "dentrofora" das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola,família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_ (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v.1).

\_\_\_\_\_. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.).**Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imagens de escolas: sobre redes de conhecimentos e significações em currículos escolares**. In.: GARCIA, A; OLIVEIRA, I. B de (Orgs.). Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos – textos selecionados. Belo Horizonte: Autentica, 2015. P. 173-180.

ARENDDT, Hannah. **O que é política?**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violências. In.: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-24 (Coleção Estudos Foucaultianos).

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo. Editora perspectiva, 3<sup>o</sup> edição, 1992. Capítulo 3, p. 128.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

\_\_\_\_\_. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 52-73. 2009.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradei. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **A arte da vida**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARCELOS, Adriana Piontkovsky. **Sobre as tessituras das políticas de currículos e de formação continuada de professores**. *Espaço do currículo*, v.4, n.2, pp.372-385, Setembro de 2011 a Março de 2012.

BONAMIGO, I.S. **Violências na contemporaneidade: etnografia de redes sociotécnicas na cidade de Chapecó (SC)**, 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. **Guia escolar: métodos usados para a identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes** – uma década de lições aprendidas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004. (Rede de proteção à infância).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília, 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CALDEIRA, Teresa Pires. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. 34 ed. São Paulo: Edusp, 2000. [Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro].

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. [Tradução de Ephraim Ferreira Alves]. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: morar e cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A história da escrita**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARLOT, B. **A violências na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologia, n. 8 (4), p. 432-443, 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma ideologia perversa**. (1999) Disponível em >[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm)<, acesso em 20 de dezembro de 2015.

CODO, W. **Educação**: Carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUBAS, Viviane. Violências nas escolas: como defini-las?. In.: Ruotti, C; Renato A; CUBAS, V. O. **Violências na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, 2006. (Imprensa Oficial do Estado de São Paulo).

DORNELLES, João Ricardo W. **O desafio da violências, a questão democrática e os direitos humanos no Brasil**. Revista Direito, Estado e Sociedade, v. 9, n. 29, jul/dez, 2006. p. 213-221.

DOWDNEY, Luke. Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violências armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sete letras, 2003.

EPP, J.R. Escuelas, complicidad y fuentes de la violências. In: EPP, J.R & WATKINSON, A.M (Orgs.). **La violencia en el sistema educativo**. Madrid: Morata. p.15-47, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação e fracasso escolar**: questões para debate sobre a democratização da escola. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 123-134.

\_\_\_\_\_. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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, C.E. (Org). Currículo e educação básica:por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidades das redes vividas. In: FERRAÇO, C.E. (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação-clichê e a necessidade de rasgar as sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In.:GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (Orgs.). Saberes cotidianos em diálogo. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In.: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

FERREIRA, H. M.C; OSWALD, M.LM.B; CHAVES, S. N. S. Juventudes, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo. In.: PEREIRA, R.M.R; SANTOS, N. O; LOPES, A. E. R. C. **Infância, juventudes e educação**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2015. P. 211-230.

FILHO, P.G; SANTANA, J.S; PEGARARO, O & RODRIGUES, B.M. **Violências infanto-juvenil e seus aspectos éticos: novos desafios na contemporaneidade**. Revista Bioethikos – Centro Universitário São Camilo, n. 3 (2). p. 256 – 264, 2009.

FILHO, Aldo Victorio. **Pesquisar o cotidiano é criar metodologias**. Revista Educação e Sociedade: Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.

FIORIO Angela Francisca; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisar com os Cotidianos**: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Mota. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Coleção Ditos e escritos, vol IV).

\_\_\_\_\_. **VIGIAR E PUNIR**: história da violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (Coleção Leitura).

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Maria Regina Lopes. **As múltiplas praticaspolíticas de curriculosformação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida dos sentidos das escolas**. Vitória: UFES, 2011. (Tese de Doutorado).

———. **As diferentes políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da secretaria municipal de educação de vitória que se proliferam como multiplicidades de currículos formação**. Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.4, n.2, pp.282-294, Setembro de 2011 a Março de 2012.

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.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura, QUEIROZ, Sávio Silveira de. A Concepção de Violências Segundo Atores do Cotidiano de Uma Escola Particular - **Uma Análise Psicológica Psicologia Ciência e Profissão 2005**. Disponível em

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021742005>>. Acesso em: 15 Outubro de 2014.

MACHADO, Camila S. A inter-relação das drogas com a violências nas escolas. In: MANGINI, Rosana C. R. Privação afetiva e social: implicações nas escolas. In: MEDRADO, H. (Org.) **Violências nas escolas**. Sorocaba: Editora Minelli, 2008.

MATTOS, Rossana. **Expansão urbana, segregação e violências**: um estudo sobre a Região Metropolitana da Grande Vitória. Vitória: EDUFES, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In.: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos de escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2009, p.79-100. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

MEDRADO, H. (Org.). **Violências nas escolas**. Sorocaba: Editora Minelli, 2008.

MICHAUD, Yves. **A violências**. São Paulo: Ática, 1989.

MISSE, Michel. "Autos de resistência": uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011). Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violências Urbana Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. "Dizer a violências" (2012). Núcleo de estudos sobre violências em Alagoas. Disponível em > <http://neviaigrupodepesquisa.blogspot.com.br/2012/12/dizer-violencia-por-michel-misse.html><, acesso em: 22 de Janeiro de 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; GOMES, Romeu; REBELLO, Lúcia Emília Figueiredo de Souza. **Violências é coisa de homem? A "naturalização" da violências nas falas de homens jovens**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, Aug. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000400021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 de Julho de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000400021>.

NASCIMENTO. Cláudia Terra do; BRANCHER. Vantoir Roberto; OLIVEIRA. Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância**: algumas interlocuções

históricas e sociológicas. *CONTEXTO & EDUCAÇÃO* Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008, p. 47-63.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: A confrontação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2001. [tradução de Mustafá Yasbek].

NJAINE, Kathie. **Sentidos da violências ou a violências sem sentido**: o olhar dos adolescentes sobre a mídia. *Interface (Botucatu)* [online]. 2006, vol.10, n.20, pp. 381-392.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1993.

PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violências**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Estudos Foucaultianos).

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Cotidiano**: história (s), memória e narrativa – Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In.: Garcia, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal e AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V. e OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP ET alii, 2008, p. 23-34 – Coleção: Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIONTKOVSKY, D; GOMES, M. R . L. Por entre as artes de fazer, de pensar e de viver: a tessitura dos currículos e dos processos de formação de professores nas pesquisas com os cotidianos. In.: GARCIA, A., OLIVEIRA, I. B (Orgs.). **Aventuras do conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1ed. Petrópolis: De Petrus. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. P. 133-146.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. **Violências escolar**: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. P. 161-179.

REVILLA, J.C. **La violencia de los alumnos em los centros educativos**. *Revista de Educación*, 329, p. 513-532. 2002.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: In.: RESENDE, A. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autentica, 2015. p. 127-140.



ROSA, P. O. **Juventudes das prisões mascaradas como alvo das Políticas criminais de drogas.** Vigilância, Segurança e Controle Social na América Latina, Curitiba, 2009, p. 369-384. (Organizadores: Rodrigo Firmino, Fernanda Bruno e Marta Kanashiro).

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. **Fracasso Escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 82-90.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da educação.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALLES, L. M. F; SILVA, J. M. A. De Paula, CASTRO, J. C. R. e VILLANUEVA, F. C. Um estudo sobre jovens e violências no espaço escolar. *Psicol. Soc.* [online]. 2014, vol.26, n.1, p. 148-157. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100016&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 25 de Abril de 2014.

SAMPAIO, C. S e RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos: a artes de fazer com. In.: GARCIA, A e OLIVEIRA, I, B. (Orgs.). *Aventuras e conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.* 1 ed. Petrópolis: Petrus – FAPERJ, 2014, p. 147-158.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra.** Rio de Janeiro: Record, 2003. [Tradução de Marco Aarão Reis].

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violências na escola.** São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar/ coordenador Ulisses F. Araújo)

SILVA, Pedro. N. **Ética, indisciplina e violências nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Jáilson de Souza; URANI, André (Coord.). **Crianças no narcotráfico:** um diagnóstico rápido. Organização Internacional do Trabalho ; Ministério do Trabalho e Emprego. - Brasília : OIT, 2002.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentabilidades, saberes e políticas na ares de Direitos Humanos da crianças e do adolescente. In.: RESENDE, A. (Org.). Michel Foucault: **o governo da infância.** Belo Horizonte: Autentica, 2015. p. 57-83.

SINGER, Paul. A juventudes como corte: uma geração em tempos de crise social. In: Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco (orgs.). **Retratos da juventudes brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2011, p. 27-35.

SOUZA, Edinilsa R. de. **Violências velada e revelada: estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas em Duque de Caxias, Rio de Janeiro**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n.1, Mar. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 de Julho de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000100006>.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. **Violências nas escolas: causas e consequências**. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008. P. 119-136.

RESTA, Sacha C. Análise comportamental: drogas nas escolas. In: MEDRADO, H. (Org.). **Violências nas escolas**. Sorocaba: Editora Minelli, 2008.

Ruotti, Caren. **Violências na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo : Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1994.

VELHO, G. (2000). Violências, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G & ALVITO, M (Orgs.). **Cidadania e Violências**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV. p. 11-25.

VIEIRA, Jeferson Christiano. Os caminhos da violências institucional no cotidiano escolar. In.: **Congresso nacional de Educação** (EDUCERE, 2008). Formação de professores. Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas (CIAVE). Curitiba: Champagnat, 2009, p. 9982-9995.

VIANA, Nildo. Escola e violências. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

WACQUANT, LOIC. Os condenados da cidade: estudo da marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan: Fase, 2001.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violências 2014: Jovens no Brasil**. Centro Brasileiro de estudos latino-americano. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014. [versão preliminar].