



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAFAEL MAGALHÃES PINTO PERETTI

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE CONFLITOS NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Londrina
2020

RAFAEL MAGALHÃES PINTO PERETTI

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE CONFLITOS NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

PERETTI, Rafael Magalhães Pinto.

Mediações pedagógicas das percepções dos estudantes do ensino médio sobre conflitos no ambiente escolar / Rafael Magalhães Pinto PERETTI. - Londrina, 2020.
130 f.

Orientador: ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO .

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Inclui bibliografia. 1. Conflitos em sala de aula. 2. Relação professor-aluno. 3. Percepções. 4. Etnografia. - Dissertação. I. Lyra de Araújo, Angélica . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título. CDU 316. - Tese. I. ARAÚJO , ANGÉLICA LYRA DE . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 3

RAFAEL MAGALHÃES PINTO PERETTI

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE CONFLITOS NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Leila Sollberger Jeolás
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Renata Schlumberger Schevisbiski
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de maio de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa auxílio concedida, a qual possibilitou por dois anos meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

À universidade pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina, por possibilitarem novas perspectivas em direção ao conhecimento.

A todos os professores que marcaram minham trajetória, em especial à professora orientadora Angélica Lyra de Araújo, por todos os ensinamentos, pela acolhida, pela parceria e por tanto ter contribuído com minha trajetória acadêmica e pessoal.

Às professoras Ângela Maria de Sousa Lima e Leila Solberger Jeolás, por aceitarem participar de minha banca de qualificação, com inestimáveis contribuições que enriqueceram o desenvolvimento deste estudo.

Aos participantes da pesquisa, estudantes, por todo o apoio e pela abertura em me receber, pelo tempo dedicado às conversas e grupos focais, pelas partilhas e amizades constituídas.

Aos meus familiares e amigos, em especial aos meus pais, irmã, avó e à minha companheira, pelo aprendizado constante e por todo o apoio e parceria nos momentos mais difíceis.

*Ninguém nasce educador ou marcado
para ser educador. A gente se faz
educador na prática e na reflexão sobre a
prática.*

Paulo Reglus Neves Freire (1991)

PERETTI, Rafael Magalhães Pinto. **Mediações pedagógicas das percepções dos estudantes do ensino médio sobre conflitos no ambiente escolar**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Rede Nacional De Sociologia) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto específico de determinada escola pública londrinense, na qual desempenhei o trabalho de professor de Sociologia, com o objetivo de compreender a percepção dos alunos sobre como ocorrem os diferentes tipos de conflitos ocorridos no espaço-tempo das aulas que participam e como podem influenciar a experiência de escolarização, as relações dos alunos com o conhecimento escolar, as relações interpessoais entre os alunos e com os professores, considerando a hipótese de que os conflitos em sala de aula podem se desdobrar em violências ou em atos pedagógicos (aprendizado). As relações entre os conflitos e as violências ou aprendizado decorrentes destes em sala de aula serão investigadas a partir dos elementos fornecidos pela realização de uma etnografia estruturada pela análise de registros feitos através da observação participante e pela realização de grupos focais com os alunos. Através desta metodologia almeja-se compreender as percepções sobre conflitos elaboradas por alunos desta escola e os efeitos práticos (integração/exclusão social, evasão, posição hierárquica no campo) na experiência escolar destes na dimensão do relacionamento cotidiano em sala de aula, das relações estabelecidas com o conhecimento e do desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicam que estes conflitos não podem ser ignorados e precisam ser repensados individual e coletivamente, com a necessidade de mudanças práticas.

Palavras-chave: Conflitos. Professor-aluno. Percepções.

PERETTI, Rafael Magalhães Pinto. **Pedagogical mediations of high school students' perceptions of conflicts in the school environment.** 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional Em Rede Nacional De Sociologia) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The present work was developed in the specific context of a certain Public School of London, in which I worked as a professor of Sociology, in order to understand the students' perception of how the different types of conflicts occur in the space-time of the classes that they participate and how and how they can influence the experience of schooling, the relationships of students with school knowledge, interpersonal relationships between students and teachers, considering the hypothesis that conflicts in the classroom can unfold in violence or pedagogical acts (learning). The relationships between conflicts and violence or learning arising from them in the classroom will be investigated from the information provided by the performance of an ethnography structured by the analysis of records made through participant observation and by holding focus groups with students. Through this methodology, it is aimed to understand the perceptions about conflicts elaborated by students of this school and practical effects (social integration/exclusion, evasion, hierarchical position in the field) in their school experience in the dimension of daily relationship in the classroom, established relationships with knowledge and the development of learning processes. The search results indicate that these conflicts cannot be ignored and need to be rethought individually and collectively, with the need for practical changes.

Keywords: Conflicts. Professor-student. Perceptions.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	12
2	CONTEXTUALIZAÇÃO	20
2.1	INÍCIO DA TRAJETÓRIA DOCENTE (2015-2017)	22
2.1.2	Do Problema Social Ao Problema Sociológico	26
2.1.3	O Espaço Da Escola.....	29
2.1.4	A Escola É Uma Arena, E A “Formação Continuada” É Um Esporte De Combate	37
2.1.5	Mestrado Profissional E O Desenvolvimento Da Pesquisa	46
3	PESQUISAS E DEFINIÇÕES ACERCA DOS CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	48
3.1.1	Perspectivas Sobre Conflito	48
3.1.2	A Concepção Da Escola Como Campo Social	51
3.1.3	Conflitos Em Sala De Aula: A Relação Professor-Aluno	54
3.2	PERSPECTIVAS SOBRE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR	63
3.2.1	Perspectivas Sobre Violência	63
3.2.2	Perspectivas Sobre “Violência Escolar”	65
4	OLHARES SOBRE OS CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	76
4.1	ETNOGRAFIA.....	76
4.2	NOTAS ETNOGRÁFICAS.....	83
4.2.1	Evasão Seletiva.....	83
4.2.2	Falavam Que A Universidade Não Era Para Nós.....	87
4.2.3	Fantasmas Da “Democracia Racial”, Estruturas Sociais Em Reprodução.....	88
4.2.4	Silenciar É Concordar? Relações De Poder Em Sala De Aula E Estratégias De Ação Coletiva Dos Estudantes.....	90
4.3	PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES A PARTIR DO GRUPO FOCAL.....	93
4.3.1	Grupo Focal.....	96

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS.....	121
	ANEXOS	127
	ANEXO A – Roteiro grupo focal	128
	ANEXO B – Letra Música	129
	ANEXO C – Sinopse filme “Entre Os Muros Da Escola”	130

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi produzido para a conclusão do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Considerando os objetivos do programa de estabelecer um diálogo entre as teorias sociológicas e a atividade profissional cotidiana que possa contribuir com a discussão teórica e aperfeiçoar a prática docente, esta pesquisa se propõe a oferecer elementos capazes de expandir e aprofundar os conhecimentos sobre a realidade escolar – especificamente sobre os conflitos em sala de aula - a partir de percepções de alunos e da observação participante que desenvolvi como professor-pesquisador na escola pesquisada.

Após a apresentação do projeto de pesquisa no primeiro capítulo, no segundo capítulo relato o processo da minha formação como professor de Sociologia do estado do Paraná, destacando como surgiu a necessidade de desenvolver uma investigação sobre o tema a partir de determinadas condições estruturadas e as formas que assumem em situações cotidianas desta escola em particular. Com isso é explicitado o processo de formação do professor-pesquisador possibilitado através da relação Universidade-Escola (atividades de estágio/formação de professores, projetos e especialmente o Mestrado Profissional – PROFSOCIO).

A revisão bibliográfica desenvolvida no terceiro capítulo expõe algumas das abordagens que vem sendo elaboradas em pesquisas sobre conflitos e violências escolares, situando diferentes concepções sobre o conceito de violência escolar e os possíveis desdobramentos práticos (no sentido de intervenções) decorrentes destas, tendo como enfoque principal as violências que ocorrem em sala de aula.

Considerando os conceitos e pesquisas estabelecidas para a mediação, no último capítulo são apresentadas notas etnográficas produzidas através da observação participante, possibilitadas pela inserção como professor-pesquisador no campo, com o intuito de mostrar fragmentos de como acontecem as violências em sala de aula e as percepções de alunos sobre estas. Como outro recurso para isso são apresentadas percepções de alunos sobre as violências em sala de aula em relação à experiência escolar que tiveram nesta escola, registradas a partir de um grupo focal gravado com alunos.

Por fim, nas considerações finais é apresentada uma síntese dos resultados obtidos, os quais confirmam a presença constante dos conflitos nos diferentes tipos de relações estabelecidas em sala de aula, indicando estes como desdobráveis em processos pedagógicos ou violentos e, portanto, essenciais ao desenvolvimento das aulas a ponto de não poder ser ignorado ou tratado de modo superficial na cotidianidade. Os resultados indicam a existência de violências que estão relativamente naturalizadas em sala de aula e sobre as quais é necessário abrir canais de diálogo para que se possa compreender como surgem determinados conflitos e as direções nas quais se desenrolam, a fim de evitar as violências e direcionar os conflitos por um viés pedagógico; para isso, fica evidente com a pesquisa que é necessário apreender os conflitos em seu movimento, como processo, sendo notavelmente danoso (nas dimensões humanas e pedagógicas/institucionais) a alunos, professores e demais agentes escolares quando a atenção aos conflitos ocorre somente (quando ocorre) após suas manifestações mais brutais, como o efeito funil do Ensino Médio, por exemplo.

A partir desta compreensão do contexto particular pode se obter um entendimento mais próximo à realidade do campo e assim fundamentar estratégias de ação para a escola. Os dados coletados e os resultados obtidos podem ser apropriados também pelos demais agentes desta escola e assim contribuir com o processo de compreensão das violências escolares produzidas e/ou reproduzidas nesta. Não existindo dados ou um trabalho anterior em relação ao problema nesta unidade, esta compreensão pode ajudar a planejar ações e estratégias individuais e/ou coletivas de intervenção que favoreçam a regulação da violência escolar e a realização do potencial da escola enquanto instituição de formação humana e de socialização-elaboração de saberes.

1.1 Breves considerações sobre a pesquisa

O tema “conflitos em sala de aula” foi delimitado a partir dos problemas pertinentes à escola específica em que foi desenvolvida a pesquisa, com hipóteses fundamentadas através da inserção e das observações iniciais descritas no segundo capítulo. Diversos fatores suscitaram reflexões sobre o tema e indicaram a existência de um possível problema: por um lado, as justificativas dos estudantes sobre “matar” aulas, os relatos destes sobre experiências em sala de aula e como se

sentiam em relação a isso, as falas sobre os sentidos da escolarização, etc. Por outro lado, o discurso de uma parcela dos docentes acerca de suas concepções e práticas pedagógicas indica a participação destes não somente como sujeitos passivos em relação aos conflitos e violências em sala de aula, havendo inclusive o entendimento de certas práticas autoritárias (como gritar ou chamar um aluno de “burro”) não só como forma de “resposta” ou “autodefesa” impensada a atos dos estudantes, mas como parte legítima do ser professor, como uma ferramenta do “ofício” que é necessária e até mesmo pedagógica. Discursos com este viés são expressos em momentos de socialização entre os pares, como nos conselhos de classe, nos cursos de formação continuada e em sala dos professores, muitas vezes sem que haja a percepção destas práticas como violentas, no sentido de violarem direitos dos jovens e de operarem como mecanismo reforçar tipos já existentes de exclusão social.

Entre estas possíveis consequências destas práticas, podem ser exemplos o distanciamento e desinteresse em relação aos saberes escolares, casos de evasão, limitações ao desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes, casos de depressão, baixa autoestima e até mesmo casos de suicídio. São consequências pesadas e impactantes no processo de desenvolvimento de estudantes e professores, e o desconhecimento dos processos de conflitos e violências ocorridos no cotidiano escolar tende à manutenção e consolidação destes. Assim, as manifestações do fenômeno despertaram interesse de pesquisa por indicarem pistas de um problema significativo que pode estar sendo minimizado, relativamente incorporado e naturalizado ao cotidiano escolar pelos sujeitos envolvidos, com consequências profundas para a unidade escolar e os que dela participam.

Certamente não é possível falar em uma única concepção sobre o processo de construção de um objeto de pesquisa e a relação com seu proponente, sendo este processo ainda tratado por alguns de modo positivista como estritamente lógico, teórico e conceitual, pretendido como desvinculado de subjetividades, desconexo das disposições do indivíduo e de sua biografia. Esta concepção de ciência, que trata o objeto como neutro e objetivo, nos faz supor o processo de sua construção como harmônico e asséptico, sendo distante e distinta do processo artesanal (MILLS, 2009) que ocorre de fato, repleto de idas e vindas movidas pela mediação permanente entre experiências práticas e teóricas. Somente após um longo período de confrontação entre estas experiências é que se constrói, de fato, o objeto, “fruto

de uma longa maturação”, como observou PAUGAM (2015, p.18). Assim, o objeto de pesquisa não é dado pela realidade ou existe nesta esperando apenas ser captado, ele precisa ser construído, e apesar de sua objetividade, o objeto é construído através de um processo que em diferentes níveis é atravessado por subjetividades, como amplamente discutido pelas Ciências Sociais, de forma direta ou indireta, por autores como Weber (2006), Bourdieu (2002), Geertz (2009), Paugam (2015), entre outros. O reconhecimento dessa condição, no entanto, não foi utilizado por estes autores como forma de determinar a legitimidade de um tipo de ciência subjetivista e/ou um possível descaso com a objetividade dos procedimentos, mas, pelo contrário, para explicitar a necessidade do desenvolvimento de técnicas que permitam o maior controle possível por parte do pesquisador em relação a esta condição. Independente de qual seja o objeto a pesquisar, esta questão deve ser considerada, pois como afirma Bourdieu “[...] a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade” (BOURDIEU, 2002, p. 23).

Retomar a discussão realizada por estes autores não é nossa intenção, mas sim destacar a perspectiva adotada neste trabalho em relação à neutralidade do objeto, entendido como uma “[...] componente da experiência vivida pelo pesquisador” (PAUGAM, 2015, p.21), condição que não constitui um impedimento, apesar de constituir parte das dificuldades a serem enfrentadas. Conforme aponta este autor, há uma relutância por parte dos pesquisadores em elucidar ou problematizar a relação sujeito-objeto e as afinidades entre estes, fato que pode ser explicado por motivos diversos, como a fim de reivindicar uma posição de imparcialidade dos dados e observações, pela ocultação de uma possível militância, para evitar acusações de bias, entre outras possibilidades.

Compreendendo esta relação como inevitável, o reconhecimento de suas possibilidades e limites não pode ser abstraído, sendo necessário ao desenvolvimento e compreensão da pesquisa, a fim de satisfazer necessidades metodológicas e éticas. Neste sentido, os recursos metodológicos escolhidos para desenvolver a pesquisa se justificam a partir da busca pela consciência crítico-reflexiva acerca da relação sujeito-objeto, selecionados de acordo com seus potenciais investigativos em relação ao objeto proposto e à posição do pesquisador (com seus limites e possibilidades) no campo.

Considerando estas condições específicas para o desenvolvimento da pesquisa, o objeto de investigação proposto é o da percepção dos estudantes sobre as relações entre os conflitos e violências ocorridos em sala de aula e a experiência escolar destes.

Os conflitos e violências durante as aulas entendidos em uma perspectiva abrangente quanto às suas formas e agentes (Estado, diretores, pedagogos, professores, estudantes), e as possíveis relações desta com a experiência escolar serão investigadas a partir da perspectiva dos estudantes. A principal pergunta norteadora desta pesquisa, portanto, é: como os alunos percebem os conflitos em sala de aula? A construção da resposta a esta questão central, no entanto, deve passar antes pela procura de respostas a outras perguntas, que nos fornecerão peças importantes para tal. Para isso, cabe descobrir, por exemplo: como acontecem os conflitos em sala de aula? Que tipos de resultado estes conflitos produzem? Como são percebidos por quem os pratica, por quem os “recebe” e por quem os observa? Como professores e estudantes manifestam no cotidiano suas percepções sobre os conflitos? Em quais circunstâncias acontecem? Quais finalidades e sentidos são atribuídos pelos sujeitos a estas práticas? Os conflitos e influenciam e impactam o processo educativo e de elaboração dos saberes escolares? Quais as consequências pessoais e institucionais destes processos? Como os alunos e profissionais do colégio têm agido em relação aos conflitos e violências? Quais ações podem ser propostas para mediar, regular e até mesmo evitar casos nocivos de conflitos que resultem violências em sala de aula?

O objeto foi delineado visando as relações professor-aluno e entre os próprios alunos em sala de aula, tendo como objetivo principal a compreensão de como relações de conflito podem se desdobrar em atos pedagógicos ou em formas de violência (seja ela simbólica, física, verbal, direta, indireta ou de qualquer outra forma tipificada sociologicamente). O caminho proposto para atingir este objetivo principal passa por objetivos específicos, como: compreender a percepção dos estudantes sobre os processos de conflitos e violências no espaço das aulas; compreender como interpretam e lidam com estas em relação ao processo de escolarização; compreender como os estudantes se percebem participando nos conflitos em sala de aula (são sujeitos, vítimas, observadores, cúmplices?); possuem estratégias ou propostas de intervenção?

As falas proferidas por professores e por alunos em diferentes situações prévias à elaboração da pesquisa evidenciaram dificuldades de comunicação e relacionamento em sala de aula, com os professores se queixando principalmente da “falta de respeito/educação” por parte dos alunos e do “desinteresse” destes, enquanto os alunos reclamavam do que entendiam serem “práticas abusivas” dos professores, da falta de diálogo com estes e de um suposto “desinteresse em lecionar”. As hipóteses partiram destas observações iniciais possibilitadas pela inserção no campo, sendo a primeira hipótese: a aula é um espaço-tempo permeado por diversas formas de conflitos que se desdobram em atos pedagógicos ou violentos (considerando a violência em uma perspectiva abrangente, incluindo a violência simbólica e outras, como será detalhado no capítulo 3), e estes desdobramentos limitam ou potencializam o desenvolvimento humano e dos saberes dos estudantes e dos professores, caracterizando assim as aulas como mecanismo no processo de reprodução das desigualdades. O pressuposto desta hipótese se fundamenta na concepção de que cada aula específica dispõe a turma em configurações particulares, em redes de interação nas quais os participantes desta assumem posições diferentes; assim, um aluno pode ser muito participativo na aula de um professor e pouco na de outro, por exemplo.

A segunda hipótese é de que diversas formas de violência presentes cotidianamente nas aulas resultam de conflitos mal resolvidos e passam despercebidas, naturalizadas e/ou legitimadas pelos sujeitos participantes da relação. Estas formas de violência são também as formas de violência simbólica, institucional e estrutural que interferem na trajetória escolar tanto em relação ao aproveitamento dos estudos e formação intelectual, como na formação humana dos estudantes, sendo estes aspectos significativamente consequentes para os processos de evasão/abandono da escola, casos de reprova, desinteresse dos estudantes, depredação, etc. É parte desta hipótese o entendimento de que a violência escolar é naturalizada e incorporada por parte dos professores como necessária ou legítima através de diferentes processos, constituindo um habitus que tem como parte de seus fundamentos os processos de escolarização e formação pelo qual passou o docente enquanto estudante, da formação de suas concepções sobre a Educação, Conhecimento e Escola. Do mesmo modo, assim como os professores, os estudantes possivelmente também incorporam determinadas

disposições violentas como modo de resposta a situações específicas (isoladas ou em conjunto) que sentem/entendem como opressivas.

Como terceira hipótese, a possibilidade de determinados tipos de conflitos nem sempre resultarem em danos aos sujeitos que as vivenciam, podendo ser parte da socialização dos estudantes e regulada também por normas criadas coletivas consentidas pelos membros dos grupos, cumprindo funções de integração e de exclusão, legitimando práticas, capitais e posições no campo, o hierarquizando e produzindo neste os “excluídos do interior” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1998). Com isso, a quarta hipótese é de que a relação dos estudantes com o saber é influenciada pelas relações de poder cotidianas de modo a limitar ou potencializar o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, das possibilidades de aprendizagem.

De modo sintético, as hipóteses apontam para a situação de que a Escola é ao mesmo tempo estruturada historicamente e condicionada socialmente de modo a reproduzir massivamente as desigualdades sociais, o que se torna possível através da incorporação e reprodução pelos agentes de um habitus específico em que as formas de violência simbólica permanecem ocultas e dissimuladas (BOURDIEU & PASSERON, 1976); mesmo nestas condições, no entanto, é possível produzir resultados diferentes, no sentido da escolarização contribuir para desenvolver uma forma de relação com o conhecimento crítica e em direção à autonomia intelectual do estudante (LAHIRE, 2002; CHARLOT, 2001), diferente do modelo da “educação bancária” demonstrado e criticado por Paulo Freire (1996). Sendo a Escola um campo heterogêneo e disputado entre agentes alinhados a perspectivas diversas, as relações estabelecidas entre os sujeitos na escola podem ser discutidas e transformadas conjuntamente visando possível aproximação ao modelo de gestão democrática da escola e de suas relações.

A compreensão do problema foi captada através da perspectiva do pesquisador (a partir da observação participante expressa em notas etnográficas), mas também captada através da percepção de alunos (grupos focais), os quais dentro do campo são sujeitos em posição subalterna, submetidos à autoridade dos professores, aos regulamentos da escola, às leis estatais e ainda a outras diversas formas de poder e de controle; a perspectiva deste grupo tende a ser ignorada, silenciada, desconsiderada e deslegitimada dada a posição de subordinação no campo, o que pode ser entendido através da noção de “hierarquia de credibilidade”

desenvolvida por Becker (1977). A falta de diálogo e de canais de comunicação que possibilitem a perspectiva dos estudantes como parte do processo de elaboração da escola e das aulas inviabiliza esta seja um espaço de construção coletiva e efetivamente democrática, contribuindo para fomentar os diversos tipos de conflitos e de violência escolar, conforme Abramovay, Cunha e Calaf (2009), autoras que destacam a dificuldade de diálogo entre professores e estudantes como uma das principais fontes de conflito entre estes, assim como Aquino (1998).

O entendimento sobre como são, como acontecem e quais as consequências dos conflitos e violências na teia de relações constituintes da configuração do espaço-tempo da sala de aula foi elaborado a partir do discurso dos estudantes sem seguir a priori uma definição conceitual rígida, a fim de evitar excluir fatores não considerados por outro olhar e verificáveis a partir deste tipo de coleta de dados. Neste sentido, não delimitamos uma concepção do conceito de violência a inicialmente restrita aos determinados tipos pré-estabelecidos, partindo da perspectiva em que a violência é considerada de forma abrangente e específica em cada situação. Assim, em um primeiro momento são consideradas tanto as práticas passíveis de punição legal como as chamadas “incivilidades” e “micro-violências”, formas não punidas através da lei e que no geral “sequer são consideradas hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas” (SASTRE, 2011, p. 61).

A metodologia definida para a apreensão da realidade descrita foi a etnografia, utilizando como recursos os registros produzidos através da observação e participação cotidiana, assim como o registro de um grupo focal realizado com estudantes convidados a participar voluntariamente. As observações foram realizadas através da inserção como professor de Sociologia na escola pesquisada, condição que me permitiu acompanhar o ciclo completo do Ensino Médio (três anos letivos) de algumas turmas¹ do período matutino a partir do olhar como professor dentro da sala de aula (100 minutos por semana em cada turma) e também a partir da observação e vivência fora desta, durante o tempo de permanência em outros espaços de convivência fora da sala de aula como corredores, pátios, quadras, biblioteca, espaços estes nos quais são discutidas cotidianamente as aulas e as

¹ Inicialmente (2017) eram quatro turmas com entre 35 e 40 alunos. No entanto, em sintonia ao padrão nacional, ocorre também nesta escola o efeito funil no Ensino Médio, tendo estas quatro turmas iniciais se tornado três no 2º ano e duas no 3º ano.

interações que as constituem. Estas observações foram registradas semanalmente e algumas das situações específicas foram elaboradas como fatos etnográficos a fim de contribuir à compreensão dos conflitos em sala de aula como processos que podem produzir resultados positivos (pedagógicos) ou negativos (violências). O grupo focal foi outro recurso utilizado para contribuir com a construção desta compreensão, tendo sido realizado mediante convite à participação (livre e voluntária) com um grupo de sete alunos, em uma sala reservada na escola durante o período noturno, resultando aproximadamente 100 minutos de áudio gravado em que os alunos conversam sobre os conflitos em sala de aula (considerando que estes às vezes vem se estendem para além desta ou são iniciados fora desta e a “invadem”).

A descrição de outros aspectos dos procedimentos metodológicos se encontram detalhadas no último capítulo, em conjunto com a apresentação dos resultados produzidos através destes recursos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A relevância do cotidiano foi, por algum tempo, menosprezada indevidamente por grande parte das perspectivas teórico-metodológicas dentro da sociologia e de outras Ciências Sociais. No entanto, alguns autores² dedicaram sua atenção a desenvolver teoricamente uma perspectiva sociológica sobre o cotidiano, desconstruindo a pré-noção deste como uma dimensão oposta (separada) à história, evidenciando as estruturas do cotidiano como parte da totalidade e, principalmente, a necessidade de uma compreensão rigorosa e aprofundada sobre o tema como fundamento para a apreensão do movimento da realidade e de sua concreticidade.

Partindo da concepção do cotidiano como o espaço-tempo em que vivem os homens, não é possível pensar uma “sociedade sem cotidiano” ou cotidianidade, sendo este um aspecto geral das sociedades. Nas palavras de Heller (2000, p.17), “todos a vivem, sem exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”. Ao mesmo tempo, esta cotidianidade não pode ser considerada universal, já que as relações sociais de produção (materiais e simbólicas) estruturam cotidianidades específicas e diversas, caracterizadas por sua historicidade e na qual nascemos inseridos enquanto indivíduos. Esta diversidade foi destacada por Kosik (1976, p.68) em relação a sociedades distintas, como, por exemplo, a feudal e a capitalista, ou mesmo dentro de uma única sociedade, quando considera a diversidade de modos de vida de indivíduos pertencentes a classes ou grupos sociais diferentes, como um servo e um monge no período feudal, por exemplo.

Tanto Kosik (1976) como Heller (2000) buscam evidenciar a relação intrínseca entre história e cotidiano a partir de uma perspectiva dialética, no qual a separação entre tais é um grave erro, por conduzir a formas de mistificação da realidade que concebem a História como histórica e a cotidianidade como ahistórica. Kosik (1976) sintetiza as consequências de tal equívoco:

Separada da História, a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade; enquanto a história, separada da cotidianidade, se transforma em um colosso absurdamente impotente, que irrompe como uma catástrofe sobre a cotidianidade,

² Considerando os objetivos e as limitações deste trabalho, não foi pretendida uma exposição aprofundada das concepções de tais autores (entre os quais Agnes Heller (2000), Karel Kosik (1976), sendo destacados ao longo do texto os elementos de suas teorias primordiais à construção da proposta aqui desenvolvida.

sem poder mudá-la, sem poder eliminar a banalidade nem lhe dar um conteúdo” (KOSIK, 1976, p.73).

Cabe destacar que esta compreensão teórica sobre a indissociabilidade entre cotidiano e história não foi inaugurada especificamente por Kosik (1976) ou por Heller (2000), tendo sido desenvolvida por estes a partir dos fundamentos da teoria marxiana e marxista (LUKÁCS, 1974) como a notória passagem em que Marx expressa: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1986, p.17). Partindo de fundamentos da teoria de Marx (1986), tais autores contribuíram para demonstrar a dinâmica entre cotidiano e história, necessária à compreensão da dialética entre indivíduo e sociedade; para isso, evidenciaram e problematizaram a estrutura do cotidiano e as possibilidades de apreensão da cotidianidade pelos que a vivenciam, o que é especificamente relevante para a problematização desenvolvida neste trabalho.

Deste modo, a pesquisa aqui apresentada também deve ser compreendida em sua historicidade, condicionada em sua realização por fatores exteriores a ela e a seu produtor, sendo relativamente limitadas por alguns destes elementos e potencializada por outros, assim como condicionada também pelo processo de formação do pesquisador. Evidenciar tais condições deve servir à melhor compreensão do leitor, mas cumpre também uma função metodológica e ética de explicitar o caráter de impossibilidade de uma neutralidade absoluta no trabalho de pesquisa. Tal explicitação, quando não feita, tende (de forma consciente ou não) a invocar a aparência de uma ciência neutra e feita sob condições ideais, como em um vácuo ou laboratório isolado, o que certamente não corresponde às condições reais da produção acadêmica em uma sociedade capitalista.

Como meio para explicitar o processo e as condições de realização do trabalho, optei por apresentar cronologicamente dois períodos³ que caracterizam o processo de desenvolvimento desta pesquisa: os primeiros passos como do professor de Sociologia no Ensino Médio da rede pública estadual do Paraná, o período de transição das práticas estritamente espontâneas à gestação do

³ Cabe ressaltar que estes períodos mencionados só existem separados em abstração, elaborados para evidenciar e destacar aspectos que do processo que se pretende explicar, devendo ser entendidos com este sentido no transcorrer do texto.

professor-pesquisador com o início da pesquisa (Mestrado Profissional em Sociologia - PROFSOCIO). Este recorte deve possibilitar também uma compreensão do processo em seu movimento do empírico às mediações abstratas, visando à recomposição mediada das partes em um todo concreto.

2.1 Início da trajetória docente (2015 – 2017)

Minha trajetória como professor da disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Estado do Paraná começou no ano de 2015, através da aprovação em concurso público realizado em 2013. Após a conclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina em 2009, ainda não havia exercido efetivamente a docência. Tendo apenas a experiência em sala de aula propiciada pelas disciplinas de estágio que fazem parte do currículo da graduação e outras experiências pela participação em projetos, assumir plenamente sete turmas (minha carga horária naquele ano) de três níveis diferentes, cada uma com duas aulas de 50 minutos por semana era um grande desafio, ao mesmo tempo motivador e assustador, já que naquele ano letivo ficaria sob minha responsabilidade o ensino de Sociologia a aproximadamente 240 estudantes bem diversos entre si.

Sem poder contar ainda com os saberes de uma experiência prática acumulada, procurei retomar o que fosse possível dos fundamentos teórico-metodológicos aprendidos (e, em algum grau, interiorizados) da graduação para realizar os objetivos atribuídos ao ensino de Sociologia, afinal, era o meio possível disposto a mim neste momento inicial da prática profissional. Quanto a isso, foi fundamental a contribuição de excelentes professoras durante o curso de licenciatura, me possibilitando o contato com perspectivas críticas e reflexivas das Ciências Sociais sobre a Escola, a Educação e sobre o Ensino de Sociologia, desenvolvida a partir de referenciais da sociologia clássica e também da sociologia contemporânea.

Com isso, partindo da concepção do trabalho como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento, nos primeiros dias letivos adotei a estratégia prática de me aproximar dos professores para ouvi-los sobre os diversos temas que envolvem o cotidiano da escola, no intuito de aprender com o saber acumulado e a experiência destes para construir minhas práticas pedagógicas.

Sendo os primeiros dias do ano letivo destinados à formação continuada (“Prática Pedagógica”, em termos oficiais), realizada sem a presença de alunos, foi possível iniciar minha trajetória de professor a partir da conversa com outros professores, conhecendo um pouco sobre como percebem a escola em suas variadas dimensões. Sempre que possível aproveitei para ouvir o que contavam espontaneamente e para perguntar sobre aspectos gerais: como estruturam suas aulas, como organizam o processo de trabalho com as turmas que trabalham, sobre os conteúdos do currículo da disciplina, como fazem o processo avaliativo, como lidam com os aspectos disciplinares, como se relacionam com os alunos, as parcerias com outros professores e outras coisas pertinentes ao cotidiano escolar.

Com o início do trabalho em sala de aula passei a praticar essa estratégia também com os alunos, buscando momentos em que fosse possível ouvi-los sobre como estavam sendo suas aulas, as atividades e provas, a convivência entre eles e com os demais professores, e o que mais fosse relacionado à experiência escolar deles. Procurei descobrir o possível sobre os gostos, as práticas cotidianas, a estrutura familiar dos alunos e qualquer outra coisa que pudesse me ajudar a compreender a cotidianidade na qual me imergiria cada vez mais dali em diante. Não foi preciso muito esforço para que professores e alunos falassem sobre estes assuntos, e exercitando a escuta, mesmo que ainda de forma espontânea, portanto dispersa e não sistemática, consegui obter pistas e fragmentos sobre as relações e processos rotineiros em sala de aula e na escola, bem como iniciei o conhecimento de parte das categorias e significados atribuídos pelos que vivenciam o cotidiano escolar como agentes. A disponibilidade destes agentes em falar sobre os mais diversos assuntos me fez refletir se esta disposição de alguma forma se relaciona à ausência de espaços de diálogo e, ao mesmo tempo, sobre a aparente importância atribuída por parte destes indivíduos em serem ouvidos e compartilharem suas experiências.

Esta estratégia inicial, apesar das limitações do espontaneísmo, contribuiu com minha formação e prática docente, tendo servido para colocar em evidência aspectos que caracterizam o campo escolar, como, por exemplo, a heterogeneidade de perspectivas pedagógicas presentes na escola e as disputas entre seus agentes,

assim como mostrou saberes e recursos pedagógicos⁴ conhecidos ou desenvolvidos pelos professores. Procurei assimilar parte destes conhecimentos, assim como procurei descartar outros e me manter vigilante quanto à reprodução de certas práticas e concepções das quais discordo, o que não é suficiente para garantir a não incorporação de práticas e concepções que idealmente discordo. Constantemente retomei com professores, pedagogas e alunos os diálogos relacionados a esses temas, tendo adotado esta estratégia como permanente para minha compreensão da dinâmica, dos conflitos e dos agentes que compõem o campo escolar, assim como para elaborar novas estratégias de inserção e ação neste.

A busca por estratégias para desenvolver as potencialidades do trabalho docente deve ser atribuída à concepção relativamente incorporada de uma visão de mundo sobre o Trabalho no qual o saber-fazer é teórico-prático e se aprende no e pelo processo de trabalho (que em si é um processo educativo). Assim, considera-se necessário desenvolver uma prática pedagógica que seja um processo de crítica e autocrítica permanente, sendo esta uma das premissas fundamentais do trabalho docente. Tal perspectiva foi expressa por Paulo Freire (1991) da seguinte forma: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58).

O processo de trabalho, por si, é gerador de dúvidas e questionamentos diversos ao trabalhador. No caso dos professores, mesmo quando não ocorre espontaneamente, ao menos um determinado nível de reflexão é induzido pelos “conselhos de classe”, sendo estes bimestrais ou trimestrais, a depender da escola específica. Com ou sem a reflexão sobre o processo de trabalho, na cotidianidade todos procuram responder às necessidades que encontram dentro das condições que dispõem. No entanto, mesmo a reflexão fundamentada apenas empiricamente e/ou de modo especulativo tendo sua importância relativa, é insuficiente para a compreensão da realidade em um nível que vá além da aparência das coisas, ficando restrita à superfície imediata:

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado

⁴ Coisas práticas e específicas, algumas das quais considereei umas positivas e outras não, como por exemplo: estabelecer um “contrato pedagógico” com cada turma na primeira aula para combinar as relações professor-aluno e aluno-aluno estruturantes das aulas.

do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p.10).

Dentro desta perspectiva, a prática cotidiana dos indivíduos tem como um de seus critérios de validade sua utilidade, sua funcionalidade (CARVALHO & NETTO, 2007, p.25), e com isso as representações produzidas por essa práxis utilitária podem resultar em deformações problemáticas não somente em si, mas em função das práticas que passam a fundamentar e a reproduzir. As representações produzidas e reproduzidas no cotidiano da escola não são homogêneas, e como em qualquer outro campo social existem as disputas entre perspectivas e posições contrárias entre si. Como parte desta cotidianidade, não há como se isentar de tais disputas, sendo este trabalho de pesquisa mais um fragmento a ser integrado nestas e motivado (no sentido de ter se tornado relativamente necessário) por estas. Este aspecto será desenvolvido mais adiante, mas cabe destacar inicialmente esta motivação/necessidade mencionada não objetiva estabelecer algum tipo de oposição ou denúncia a algum grupo determinado de professores ou a suas práticas: ao contrário, o que se busca é aprofundar o conhecimento sobre o cotidiano que compartilhamos não só como indivíduos ou professores, mas como classe, de modo que tal conhecimento possa fundamentar ações e, dentro dos limites das condições, afastar ou destruir representações relacionadas às violências simbólicas, como por exemplo, a representação de que a juventude (tratada no singular, concebida de forma homogênea – outra concepção problemática) “não quer nada com nada”, como muitos atestam para justificar os problemas em sala de aula, de modo fatalista.

Para avançar na direção de aprofundar o conhecimento sobre essa realidade foi necessário buscar o distanciamento e a desconstrução de pré-noções que se caracterizam como verdadeiros “obstáculos epistemológicos”, conforme explica Paugam (2015), buscando progressivamente romper com o senso comum e construir um objeto de pesquisa através da elaboração de um problema social em problema sociológico.

2.1.2 Do problema social ao problema sociológico

Somente no segundo semestre do ano letivo de 2017 considerei realizar uma pesquisa sistematizada e acadêmica sobre a Escola e a Educação. Até então, como parte do processo de trabalho, formulava questões e hipóteses para a reflexão espontaneamente a partir de observações e diálogos com colegas, ainda no âmbito do senso comum e sem encontrar soluções práticas que aproximassem do ideal de concretizar os objetivos de formação previstos legalmente, como “o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB/96, seção IV, art. 35, § III), por exemplo.

O potencial de democratização das relações através da gestão democrática (previsto na LDB/96, artigo 14, mas ainda pouco desenvolvida na maioria das escolas), a atuação dos grêmios estudantis, a análise e proposição de metodologias de ensino, as possibilidades de trabalhar interdisciplinarmente e em parceria com outros profissionais, as dificuldades (e facilidades) de comunicação e relacionamento entre professores e alunos ou mesmo entre os próprios alunos são exemplos de alguns dos problemas e possibilidades que afetam em diferentes dimensões (saúde, profissional, ética, etc) professores e demais trabalhadores da escola, assim como assolam significativamente também os alunos, como será mostrado adiante.

As condições estruturantes da escola pública brasileira no capitalismo neoliberal são demonstradas por pesquisadores (FRIGOTTO, 1995 ; GENTILI, 2000; entre outros) como sendo precárias (e em processo de precarização), favorecendo a efetivação da Escola como uma instituição que objetivamente tende mais a reproduzir e legitimar as desigualdades do que a diminuí-las, conforme a perspectiva elaborada por Bourdieu e Passeron (2008), assim efetivando o professor como um agente nesse processo de reprodução, mesmo que contra sua vontade e esforço. Assumir a posição de agente do processo de reprodução da desigualdade social é demasiadamente incômodo para quem dedica sua vida a ser professor por compreender o potencial de transformação da Educação em si, e considerando as limitações do nível de apreensão da realidade na cotidianidade, a busca espontânea pela compreensão desta contradição produz diversas representações apontando as causas do “fracasso” do processo (culminante em reprodução social, e não em transformação) aos estudantes, ou às famílias, ou ao governo, ou à direção da escola, e etc. Essas representações são formas de justificar e “resolver” a situação,

mas sob as condições da cotidianidade – imediata, fragmentária e hierárquica – não revelam os níveis mais profundos de sua estruturação, as relações que as fundamentam, assim não possibilitando interromper (mesmo que parcialmente) o ciclo de reprodução formado e mudar sua direção.

Os sentimentos de impotência, incapacidade, ansiedade, frustração e etc. decorrentes deste processo cíclico não são individuais, e nem mesmo inertes: produzem práticas, assim como são produzidos por estas, formando um ciclo que escapa ao controle racional do indivíduo na cotidianidade. Ao mesmo tempo, deve buscar-se a racionalização e o controle possível, já que ignorar (ou não conseguir, de algum modo, “manejar” coletivamente) tal ciclo e suas condições tem resultado no adoecimento tanto individual como massivo de professores e estudantes, expresso em números cada vez maiores de casos de ansiedade, depressão, automutilação, suicídio e pela síndrome do burnout⁵ (relacionada a fatores de exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização, entre outros, e provavelmente ainda sub-diagnosticada, já que ainda pouco divulgada e conhecida pelo público geral).

No pensamento do senso comum (e de muitos professores) usualmente relaciona-se o fracasso da escola a estas notas, associando este essa noção de fracasso aos tipos e a intensidade dos problemas e conflitos em uma escola, ambos entendidos como produzidos pelo nível socioeconômico das famílias dos alunos e da região no qual a escola está inserida, como se determinado público tivesse algum tipo de “déficit” cognitivo, cultural, econômico ou de outro tipo. A compreensão deste contexto específico, no entanto, não pode ser reduzida à determinação destes supostos déficits, sendo preciso pensar a Escola a partir não de supostas faltas ou ausências, mas dos saberes e da relação das juventudes com estes saberes, como observa Charlot (2002). Além disso, esta escola não apresentava nenhum tipo de incidente específico para caracteriza-la como mais ou menos problemática em relação a outras, podendo ser considerada uma escola “normal” (no sentido de estar próxima aos padrões encontrados no estado).

Os resultados da Escola - entendido em termos de escolarização e de humanização - não podem ser considerados como um fracasso, apesar de determinados grupos políticos tentarem determinar tal fato e propagandear-lo

⁵ Sobre o assunto, verificar CARVALHO & NETTO (2007), CODO (1999) e CARLOTTO (2002, 2004 e 2012).

socialmente. É ainda nesta que as juventudes vivenciam cotidianamente diferentes formas de socialização, experimentam o estudo de conhecimentos científicos, através da qual encontram possibilidades de acesso à Universidade Pública (acesso este que tem crescido exponencialmente desde o início das políticas de cotas de acesso e permanência), e, em última instância, onde passam por experiências que são processos de humanização, sendo estes alguns fatores que alimentam as esperanças em ampliar as possibilidades de transformação social através do que pode ser realizado na escola. No entanto, é difícil para a escola e para os docentes visualizarem e medirem os aspectos positivos proporcionados à formação de seus estudantes, sendo que sob a perspectiva oficial (arbitrário cultural dominante) esses resultados não correspondem aos resultados reais, já que restritos à quantificação medida por notas nas avaliações estatais em larga escala (Prova Brasil, Prova Paraná, etc.), pelas médias da escola no ENEM ou pelas aprovações em universidades públicas.

Apesar de parecer uma escola “normal”, por outro lado, a mobilização para o desenvolvimento desta pesquisa e a fomentação do processo de formação enquanto professor-pesquisador se deu também em função de fatos particulares (mas não exclusivos) ocorridos nesta escola. Algumas diferenças notáveis me levaram ao estranhamento necessário a iniciar o processo de elaboração de um objeto de pesquisa: problemas e conflitos similares aos encontrados em outras escolas, entre eles o das relações em sala de aula entre os próprios alunos e entre professores e alunos apareciam de forma diferente das habituais experimentadas por mim antes, com alguns desfechos distintos, os quais em alguns casos estão relacionados às disposições do espaço físico desta escola e suas possibilidades.

Assim, durante o primeiro semestre trabalhando como professor de Sociologia nesta escola, no ano de 2017, a partir de fatos observados na relação com alunos e professores, dos momentos de reflexões com estagiários que me acompanharam, do sentimento misto e confuso de insatisfação com o próprio trabalho e ao mesmo tempo relativa “esperança” de melhorar minha atividade profissional, passei a me reaproximar gradativamente da Universidade e a gestar a perspectiva do professor-pesquisador, ciente de ser relativamente viável produzir resultados melhores com e para os estudantes, e de poder contribuir com o trabalho coletivo dos professores na escola. Independente do nível real de realização dos objetivos de formação de indivíduos com autonomia intelectual e crítica – que não temos os meios para medir

em sua totalidade – é inegável a existência de um grande e diverso potencial não desenvolvido nas escolas, e como colocado por Kosik (1976) ou por Heller (2000), para analisar e compreender os processos desta cotidianidade para além de suas aparências - e assim encontrar possibilidades de ir além das intuições práticas da realidade criadas para satisfazer as necessidades imediatas – seriam necessários momentos de distanciamento desta cotidianidade, possíveis através do desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

A seguir destacarei alguns dos aspectos passíveis de racionalização que foram determinantes neste processo de desenvolvimento como professor-pesquisador, evidenciando especificidades desta escola em particular e das relações ali estabelecidas no período em questão, com o intuito de elucidar o processo de construção do objeto, da problematização e dos objetivos deste trabalho.

2.1.3 O espaço da escola

Inicialmente descreverei a escola em que a pesquisa foi realizada em seus aspectos físicos e simbólicos, considerando a existência do sistema de ensino enquanto estrutura geral que se torna concreta através de sua realização por agentes específicos em locais também específicos. Em outras palavras, como o sistema de ensino acontece dentro das condições reais de seu desenvolvimento, assumindo formas particulares de realização, é necessária uma breve contextualização sobre a escola que motivou esta pesquisa e seu contexto particular.

Minha relação com esta escola específica começou no ano de 2017, como já mencionado antes. Até então, meu conhecimento sobre esta escola estava restrito a comentários ouvidos de colegas, alunos ou até mesmo por referências extraídas em diferentes meios de comunicação, sendo a minha experiência profissional limitada até então às escolas da região leste e centro-leste de Londrina, relativamente mais próximas à minha residência na época. Cabe destacar que o encontro com esta escola não foi ao acaso ou fruto de livre iniciativa, mas resultante da síntese de fatores burocráticos e pessoais que caracterizam o processo de “*distribuição de aulas*” pelo qual parte dos professores efetivos do estado passa anualmente. Este processo ocorre nas semanas que antecedem o início do ano letivo, e é quando os

concursados que não estão com sua carga horária "fixada"⁶ em uma determinada escola escolhem, dentro de uma ordem de classificação e entre as aulas disponíveis (ofertadas), as turmas - e, respectivamente, as escolas - em que trabalharão durante o ano letivo.

Os professores que precisam participar deste processo (como tenho participado desde 2015, por necessidade) relatam sentir certa tensão e ansiedade no período precedente e principalmente no momento de escolha das aulas, já que esta escolha condiciona significativamente a prática profissional e o processo de trabalho pelo período de um ano. Considerando a precarização do trabalho docente como um processo em curso, estes sentimentos se manifestam em uma parcela significativa desta categoria profissional e refletem aspectos das condições de vida característicos do que Bauman (2001) definiu como "modernidade líquida", como a articulação entre precariedade, instabilidade e vulnerabilidade:

O fenômeno que todos esses conceitos tentam captar e articular é a experiência combinada da *falta de garantias* (de posição, títulos e sobrevivência), da *incerteza* (em relação à sua continuação e estabilidade futura) e de *insegurança* (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade) (BAUMAN, 2001, p. 71).

A liquidez é ainda maior e mais brutal para os professores temporários⁷, que além de compartilharem com os professores concursados sem padrão de aulas fixado em uma escola a incerteza sobre a escola (e comunidade) em que trabalharão, lidam com a instabilidade em relação à quantidade de aulas que terão (se é que terão) e conseqüentemente em relação a seus ganhos salariais, o que os coloca em uma condição drástica de precariedade e vulnerabilidade. Além da

⁶ No estado do Paraná, os concursos para professores atribuem uma carga horária (padrão) de 20 horas-aula como jornada mínima que o servidor deve cumprir, sendo possível também a aprovação em dois concursos distintos e o conseqüente acúmulo da carga horária ("padrão dobrado"), totalizando 40 horas-aula como mínimo. Além da carga mínima obrigatória, havendo aulas disponíveis a carga horária pode ser complementada pelos professores com as chamadas "aulas extraordinárias" até o limite de 44 horas-aula semanais. "Fixar o padrão" significa conseguir a alocação permanente das 20 horas-aula (padrão) em uma determinada escola, o que é possível através de um processo anual anterior ao de distribuição de aulas, chamado "processo de remoção", no qual é disponibilizada uma listagem de todas as escolas e a carga horária vaga por disciplina nestas, sendo o padrão fixado de acordo com a classificação dos professores que a solicitaram.

⁷ Cabe destacar numericamente a parcela de professores temporários que vivem estas condições de incerteza em maior ou menor grau atualmente: de acordo com o Censo Escolar (2018), nas redes estaduais 40% dos professores são temporários, sendo que em 11 estados esta quantidade é maior que 50%, chegando a 81,1% no Acre. O Paraná é o 17º estado com maior número de temporários: 36,1%.

sobrevivência imediata relacionada ao salário, a liquidez compromete a formação de vínculos com os colegas de trabalho, alunos e comunidade, produzindo perdas qualitativas imensuráveis ao trabalho pedagógico.

Ainda sobre a escolha das escolas no processo de distribuição de aulas, esta é influenciada por aspectos como, por exemplo, a localização da escola, a distância entre esta e o local de residência, conhecer o perfil da direção e de outros agentes que trabalham nesta, o nível de identificação com os estudantes ou com a própria escola (por já ter trabalhado, ter sido aluno nesta, etc.), entre outros fatores, evidenciam um tipo de “valor simbólico” atribuído a cada escola. As percepções individuais compartilhadas entre os professores sobre estes aspectos, apesar de subjetivas e heterogêneas, caracterizam um mercado simbólico destas, no qual valores historicamente constituídos e arbitrariamente atribuídos hierarquizam e evidenciam estigmas impostos a escolas ou até mesmo a zonas específicas da cidade, como ocorre com a região dos “Cinco Conjuntos” da zona norte de Londrina, no qual a escola localiza-se (Conjunto Habitacional João Paz).

Nesse sentido, percebe-se a relatividade destas representações, que heterogêneas e contraditórias, sendo esta escola considerada por muitos como “a melhor escola da zona norte” e ao mesmo tempo desvalorizada quando comparada às escolas centrais. Ao conversar com colegas me deparei com perspectivas distintas sobre a mesma: no geral, os colegas professores de Sociologia destacaram como aspectos positivos desta os alunos e o fato de ser uma escola “tranquila” e “boa para trabalhar”, enquanto ouvi de alguns colegas de outras disciplinas com os quais havia trabalhado anteriormente que “a escola fica em uma região perigosa”, que “o nível dos alunos é baixo” e etc.

A contradição entre as representações podem ser compreendidas como manifestação das disputas simbólicas que permeiam a identidade desta região da cidade e que de forma mais profunda evidenciam a luta de classes, sendo inferiorizada pela elite e, em contraponto, afirmada com orgulho por seus habitantes. A pesquisa desenvolvida por Moraes (2016) apresenta o processo histórico de constituição desta região em seus aspectos físicos e simbólicos, bem como estas disputas, e um exemplo emblemático de manifestação desta disputa simbólica é a imagem veiculada pelo jornal *Folha de Londrina* em matéria publicada no ano de 1989 sobre a Avenida Saul Elkind – uma das principais vias da região – como a “Avenida Higienópolis dos pobres”, em contraponto à Avenida Higienópolis

localizada na região central da cidade e construída tendo como referência o modelo de avenida presente em grandes capitais (como a homônima Avenida Higienópolis da cidade de São Paulo). Como mencionado, apesar de um estigma historicamente imposto à região por um olhar externo, este nunca foi aceito passivamente pelos moradores da região, e especialmente em relação a esta escola, manifestam de diversas formas o apreço e orgulho que sentem.

O Colégio Estadual Olympia Tormenta de Moraes pode ser considerado como o principal da zona norte, sendo um dos maiores de Londrina e tendo em média entre 1100 e 1400 alunos, quantidade variável a cada ano. A disposição do espaço físico desta, de modo geral, é distribuída em três pavilhões espaçosos, relativamente distantes uns dos outros, totalizando vinte e duas salas de aula, três quadras esportivas, refeitório com cozinha, laboratórios de química e física, laboratório de informática, sala multiuso, biblioteca, cantina, sala dos professores, dois estacionamentos e diversas áreas de passagem (como corredores, escadas, rampas e pátios) utilizadas pelos alunos como pontos de encontro para conversar, jogar Uno (jogo de cartas, atualmente muito presente entre os alunos), tomar sol, conversar com os trabalhadores da escola, comer e etc.

O portal de entrada da escola é igual ao de outras diversas escolas públicas do Paraná, e para quem chega nesta pela primeira vez tem-se a impressão inicial de ser uma escola igual a outras, em seus aspectos físicos. Logo ao adentrar os portões é possível reforçar esta impressão, já que ao lado direito de quem entra na escola está o primeiro pavilhão construído desta, logo abaixo da escadaria: construído com o mesmo padrão de diversas outras escolas de Londrina (como os colégios Ana Molina Garcia ou Vani Ruiz Viessi, por exemplo), é uma área em formato retangular, com um pátio central e as salas dispostas nas margens, permitindo da porta das salas uma visão completa da área.

As salas deste pavilhão atualmente são utilizadas como salas de aula (seis, sendo uma destas destinada ao atendimento de necessidades especiais – “sala de recursos”), havendo também um laboratório de informática, a biblioteca da escola, a sala dos professores, a cantina e uma sala destinada ao atendimento pedagógico (que possui ainda uma divisão interna relativamente espaçosa, no qual acontece parte das atividades do NAHS – Núcleo de altas habilidades). Além destas salas, no canto próximo à cantina estão os banheiros e bebedouros deste pavilhão, em um

corredor de acesso ao estacionamento de uso secundário da escola, sendo este corredor a parte menos visível de todo o bloco, a partir de outras posições.

Este espaço da escola é o mais visível e fácil de ser vigiado, e apesar de diferente do modelo panóptico de Bentham, no qual a vigilância, ou a sensação desta, ocorre a partir de uma posição central (em forma de anel) elaborada de modo a que se possa ver sem ser visto, neste caso esta disposição produz efeitos parecidos e cumpre uma função que é essencialmente a mesma, conforme descrito por Foucault:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação (FOUCAULT, 1999, p.166).

Dos locais da escola, é neste que há a maior probabilidade de alunos “matando aula” estarem sendo realmente vigiados ou serem pegos de surpresa, seja pelos professores, pelas pedagogas, pelas bibliotecárias ou pela agente educacional que fica na portaria de entrada da escola (com visão elevada sobre o pátio por completo), sendo por isso estrategicamente evitado pelos alunos para tal prática ou para qualquer outra prática fora das normas. Por outro lado, durante os intervalos esta é uma das áreas da escola mais ocupada pelos alunos, que a aproveitam para transitar, para sentar em suas muretas e socializar, sendo nesta em que ocasionalmente alguns professores compartilham este tempo com alunos.

A construção da escola, como mencionado antes, começou neste espaço e se limitou a este por algum tempo, sendo a atual entrada principal (que desemboca em uma escadaria e em uma rampa de acesso a este primeiro pavilhão) uma rua (via pública) originalmente quando construída a escola em 1989. O segundo pavilhão foi construído (entregue) em 1996, sendo composto por duas quadras - uma delas a maior da escola e única com cobertura e a outra uma quadra menor a céu aberto - e um pequeno prédio com dois andares, dividido em oito salas de aula, banheiros, bebedouros, sala de atendimento pedagógico, sala multiuso e duas salas de apoio para guarda de materiais (artes e educação física). O acesso ao prédio fica trancado por um portão (grades) durante os intervalos, sendo esta a área menos vigiada nestes e ocupadas em alguns pontos específicos por grupos que se reúnem para jogar cartas e por alguns casais ou grupos de amigos que sentam nas muretas

ou escadaria; outro ponto significativo de reunião dos alunos é a rampa de acesso que conecta os dois pavilhões, considerando esta em sua extensão que resulta na bifurcação em um corredor de acesso ao pavilhão mais antigo e em uma rampa de acesso ao corredor da portaria e do estacionamento, também pontos importantes de reunião nos quais pude compartilhar momentos com os alunos em intervalos e em algumas ocasiões após fim das aulas, no momento de saída da escola.

Ao contrário do que acontece nos intervalos, durante o horário das aulas este segundo pavilhão permanece sob vigilância constante de uma pedagoga e de mais uma ou duas agentes educacionais. No entanto, há pontos cegos que não podem ser vistos pela portaria (a portaria tem visão relativa do corredor e rampas que ligam os pavilhões 1 e 2) e nem pelas agentes educacionais posicionadas no portão de acesso pavilhão 2, sendo estes pontos sabidos pelos alunos e relativamente explorados por alguns para se manterem ocultos enquanto matavam uma determinada aula, aguardando para voltar à sala de aula em outra.

O último pavilhão da escola (as novas instalações onde funcionaria da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus) foi anexado à escola em 1998, localizado à esquerda da atual entrada principal e conectado a esta por uma longa rampa. No percurso desta rampa estão distribuídas no primeiro nível a secretaria da escola, uma quadra poliesportiva sem cobertura e o refeitório no qual é servida a merenda aos alunos; continuando a subir por esta rampa, ao passar pelos bebedouros há, em um segundo nível, os banheiros em um lado e duas grandes salas no outro, atualmente utilizadas como laboratório de química e física e laboratório de informática; por fim, no último nível deste corredor ficam quatro salas de aula à esquerda e quatro salas à direita, com uma pequena sala para uso da equipe pedagógica, uma pequena quadra e uma larga área gramada. A posição destas salas de aula fica permanentemente visível apenas a partir da sala da equipe pedagógica, ficando completamente fora do campo de visão de quem está em outros pavilhões e mesmo na mencionada rampa de acesso do pavilhão. A área gramada é cercada pelo muro que demarca a área da escola, sendo este relativamente baixo no limite da escola com uma das ruas que a cerca, e com isso utilizado em 2017 por alguns alunos como forma de acesso à escola, seja para entrada fora do horário permitido (atrasados para a primeira aula) ou para evasão fora do horário permitido, sendo esta prática geradora de conflitos com a direção e

equipe pedagógica por caracterizar uma transgressão do regimento escolar e por caracterizar diversos outros riscos aos alunos e à escola.

Considerando a disposição do espaço nestes três pavilhões brevemente descritos, não há um campo de visão amplo entre as áreas, condição que dificulta o controle da presença de alunos “matando aula” nos pátios, quadras ou outros espaços e que possibilita formas de agir dos alunos que não são possíveis em outras condições. A dificuldade de vigilância e controle do espaço físico é percebida e utilizada pelos alunos conforme seus interesses e de diferentes formas, como para permanecer fora da sala em horário de aula (“matar aulas” dentro da escola), ir embora da escola antes do horário permitido, entrar após o horário permitido da primeira aula, etc. Entre estas práticas a que mais despertou minha atenção foi o que classifiquei como “evasão seletiva”, um tipo de prática disseminada entre os alunos que consiste em escolher quais aulas assistir e quais não assistir, o que justificaram a partir de critérios distintos quando os ouvi falar sobre o assunto. Cabe ressaltar esta prática como uma atividade racionalizada pelos alunos, no sentido de que desenvolvem técnicas e estratégias sobre como evadir no intervalo entre aulas sem ser percebido, como e por onde entrar ou sair da escola sem ser pego, onde permanecer durante a evasão (quando temporária e o aluno visa retornar à sala de aula após uma aula específica evadida), sendo estas planejadas e também discutidas pelos alunos em suas brincadeiras (zoeiras) e conversas.

Os agentes educacionais, professores e direção da escola percebem esta situação, cada qual tentando lidar com os fatos ao seu modo, a partir da autoridade instituída e legitimada por suas posições. Frequentemente o assunto é conversado na sala dos professores e em outros espaços de convivência, sendo coletivamente percebido como um problema a ser enfrentado, mas apesar disso não foi proposta uma discussão para problematizar a questão, para tentar compreender as possíveis causas relacionadas aos fatos, como, por exemplo, as condições que levaram ao fato e as motivações dos alunos para justificarem tais ações, e assim propor ações pedagógicas organizadas efetivas.

Dentro da cotidianidade, interessava aos professores a questão prática de “manter a ordem”, entendida como condição primária ao desempenho do trabalho e idealizada no modelo institucional de imposição por seus agentes (legitimados) sem o questionamento ou discussão. Para “resolver” o problema de alunos matando aulas ou circulando pela escola fora do horário permitido, portanto, bastaria impor a

autoridade institucional através de alguma espécie de “ronda ostensiva” para recolher os alunos novamente às salas de aula – percebidas nestas condições como verdadeiras celas prisionais pelos alunos – e com um sistema de punições formais gradativas que, em última instância, resulte na expulsão do aluno (“eliminação do problema”).

Não tendo o propósito de personalizar ou personificar as causas da situação, é necessário compreender e considerar suas determinações estruturais. Entre as condições, a quantidade de agentes educacionais na escola é insuficiente em relação a seu tamanho e disposição espacial, além de que a atribuição profissional específica destes trabalhadores não consiste em “inspecionar alunos”, ocorrendo como algo secundário para ajudar o funcionamento da escola. Considerando a cotidianidade em si como estruturante de um modo de agir utilitário e acrítico, caracterizado por uma heterogeneidade hierárquica, as respostas dos que lidam com a situação (sejam os professores, equipe pedagógica, direção ou agentes educacionais) são imediatas e pragmáticas, visando a funcionalidade, a manutenção das atividades rotineiras aparentemente ordenadas: “No plano da cotidianidade, o útil é o verdadeiro, porque é este o critério de eficácia” (CARVALHO & NETTO, 2007, p.25).

A situação dos alunos que matam aulas ou que permanecem fora das salas é relativamente ambígua e confusa, já que considerada ao mesmo tempo como um problema e como parte orgânica do cotidiano escolar com a qual não a escola não deve se preocupar a não ser em um plano além da ação pragmática “corretiva”. A recomendação geral a todos os trabalhadores da escola era a de orientar os alunos ao retorno às suas turmas quando encontrados fora das salas de aula, além de notificar a equipe pedagógica. Tais recomendações eram feitas e reforçadas através da direção em recados dados durante os intervalos e através dos grupos de whatsapp da escola. Partindo de tais circunstâncias, optei por dialogar com os alunos com o intuito de contribuir para que compreendessem os motivos da orientação institucional e para que pudessem expressar suas justificativas e razões de ausência das aulas. Quando passei a ter uma noção melhor da quantidade e de quem eram tais alunos que eu via “matando aula” - nos momentos em que há a troca de sala entre os professores de uma aula para outra e nos períodos de hora-atividade em que eu andava pela escola era possível essa averiguação - me interessei pela questão e tentei seguir algumas de suas pistas.

O diálogo com estes alunos sobre os motivos e os significados de suas ações, reforçou a perspectiva do quão necessário é pesquisar e compreender a escola para estabelecer uma ação pedagógica concreta. Estes alunos contribuíram para a compreensão em termos práticos de algo que eu sabia até então apenas em termos teóricos: para a compreensão da realidade escolar (assim como para a compreensão de outras realidades), ao ter como referência apenas as experiências, percepções e reflexões compartilhadas, caminha-se "no escuro", sem saber onde se está e para onde se deve ir; lida-se com alunos (e origens familiares) que na realidade são imaginários ou fictícios, que não existem realmente, porque concebidos a partir de representações e preconceitos socialmente sedimentados, e assim, de fato, desconhecidos em si. Da mesma forma, os reais professores e demais trabalhadores da escola são também desconhecidos pelos alunos, existindo para estes as representações, em geral caricatas, elaboradas coletivamente a partir de suas experiências e que refletem de alguma forma preconceitos sociais enraizados (como, por exemplo, o preconceito de que professores de sociologia são "esquerdistas"), sendo estas orientadoras de ações destes em relação aos professores, suas aulas, disciplinas e ao processo de escolarização em geral.

2.1.4 A escola é uma arena, e a "Formação continuada" é um esporte de combate

Ao final do mês de julho de 2017 foi realizada na escola uma atividade de formação continuada ("Formação em ação") que foi fundamental para o processo de construção do objeto de pesquisa, sendo este um dos pontos de partida da realidade empírica determinantes para a problematização desenvolvida. A formação continuada é um dos raros momentos em que são reunidos quase todos os trabalhadores da escola e caracterizado oficialmente como dia letivo sem atendimento aos alunos para a reflexão e discussão da escola em suas diferentes dimensões. Dada sua finalidade, a formação continuada propicia situações em que são evidenciadas as concepções e práticas tanto pedagógicas como políticas presentes no interior da escola, assim como as disputas travadas entre seus agentes, possibilitando uma melhor compreensão das configurações a partir das relações estabelecidas e de suas dinâmicas.

Esta formação específica aconteceu no refeitório da escola, um salão amplo com capacidade para acomodar a todos os professores, agentes educacionais e as equipes pedagógica e diretiva (entre 50 e 60 pessoas, no total), sendo participantes quase todos que trabalham na escola, exceto alguns professores que realizam as atividades em outras escolas por possuírem maior carga horária nestas. Neste dia participaram também dois estagiários do curso da licenciatura de Ciências Sociais da UEL que acompanhavam minhas aulas de Sociologia semanalmente em um dia e que contribuíram consideravelmente com suas observações, críticas e práticas tanto neste como em todo o processo de estágio.

Os dias de formação continuada são habitualmente formulados de um mesmo modo, seguindo um padrão: inicia com os informes da direção sobre questões gerais da escola, para então a equipe pedagógica expor o cronograma de atividades do dia e a seguir começar o trabalho pautado pelo roteiro e por materiais oficiais da SEED-PR. Desta vez, o tema da formação foi a “Mediação de Conflitos na Escola”, um tema entendido como presente no dia-a-dia escolar e diretamente ligado ao processo de produção do que se considera vulgarmente como “sucesso” ou “fracasso” dos alunos, das aulas, dos professores e da escola como um todo, cuja discussão coloca em evidência a heterogeneidade de perspectivas e práticas pedagógicas existentes entre os trabalhadores da escola, assim como os agentes envolvidos em sua disputa.

Partindo da proposta da SEED, os membros da equipe pedagógica designados a conduzir a atividade procederam com a etapa da “sensibilização” para o tema, a partir da execução da música “Paciência”, do artista Lenine. Após a música, foram exibidos dois trechos do filme “Entre os muros da escola”: um em que é apresentada parte de uma reunião entre membros da equipe pedagógica e outro em que é mostrado um conselho de classe em que participam também alunos. Ao final da exibição, foi lido um excerto de Paulo Freire (livro “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, 2000, p.26) em que o autor expressa a necessidade de recusa a todo tipo de posição fatalista para, apesar das dificuldades, realizar coerentemente a posição progressista de respeito à dignidade do outro.

Esse processo de exposição da música, dos fragmentos do filme e de leitura do trecho de Paulo Freire (2000), durou aproximadamente 25 minutos, seguido pelo momento de discussão dos materiais apresentados em relação ao contexto desta

escola específica, a partir da seguinte questão: “*Que reflexões a música e o texto⁸ trazem para a discussão da Educação em Direitos Humanos e a mediação de conflitos na escola?*”.

A discussão proposta foi realizada através da manifestação espontânea dos presentes, sendo que neste momento poucos participaram. As colocações feitas voluntariamente foram muito próximas a uma das perspectivas que com frequência aparece também em outras situações, como em conselhos de classe ou nas conversas cotidianas aleatórias que acontecem nos espaços de convivência (como a sala dos professores), em que os conflitos na escola são interpretados como resultantes principalmente do que supõem ser “falta de educação e de respeito de alguns alunos”. Esta compreensão coloca os alunos como os principais causadores de conflitos na escola e sugere para a superação das situações a adoção de medidas disciplinares mais rígidas, sendo evidenciada pelos professores em seus comentários.

A primeira opinião exposta foi a de um professor já experiente e evidencia a perspectiva mencionada, tendo este comentado que se sentia “cansado por ouvir durante mais de 20 anos que a culpa é sempre dos professores e os alunos são sempre vítimas”; o professor questionou os propósitos da formação elaborada pelo governo: “Querem que tenhamos ainda mais paciência com os alunos? Que os alunos participem dos conselhos de classe? Ao invés de cobrarem mais os alunos, a postura e o comportamento deles, querem passar ainda mais a mão na cabeça deles? Assim não dá, isso só piora as coisas!”; A seguir, comentou sobre os alunos serem desinteressados em relação aos estudos e desrespeitosos quando exigidos ou cobrados em relação a isso, assim produzindo notas baixas e parte dos conflitos em sala de aula como algumas consequências. A solução, de acordo com o professor, dependeria dos alunos estudarem, respeitarem os professores e obedecerem às regras; por fim, a direção precisaria “tomar atitudes” em relação aos alunos que causassem algum tipo de problema: suspender, transferir para o período noturno ou até mesmo para outra escola, como último recurso.

O comentário subsequente, feito por uma professora também já experiente, com mais de vinte anos de carreira, compartilhou da compreensão expressa antes

⁸ O “texto” ao qual se refere a questão foi enviado pela SEED como parte do roteiro, proposto para ser lido coletivamente, mas conforme adaptação do roteiro pela escola foi substituído pelos trechos do filme mencionados no texto. Seu título: “Mediação de conflitos na escola: uma questão de Educação em Direitos Humanos”.

no sentido de interpretar a formação proposta como dotada de um sentido em que se culpam os professores e colocam-se os alunos como vítimas. De modo a complementar a fala anterior, a professora reafirmou o suposto desinteresse e falta de educação dos alunos como causas dos conflitos, assim como reforçou as medidas apresentadas previamente pelo professor como necessárias, mas acrescentou ser fundamental incluirmos em nossa discussão o que ela considera ser um fato: “Temos uma grande quantidade de alunos que não possuem laudos (médicos) porque não passaram por médicos, mas que teriam caso passassem. Vocês podem perceber em sala de aula o tanto de alunos hiperativos que temos...eles deveriam ter laudos e serem medicados para que pudessem exigir do Estado o acompanhamento do professor de apoio. O Estado dificulta isso porque não quer contratar mais professores, custa caro, então esconde a realidade: esta geração que está aí, grande parte é formada pelo que eu chamo de *filhos das drogas*, eles são hiperativos, têm TDAH ou outros tipos de transtornos porque seus pais são ou eram usuários de álcool e outras drogas, inclusive durante a gravidez, então o cognitivo deles tem sequelas, tem estudos que mostram isso, a relação entre uso de drogas por parte dos pais e as sequelas causadas aos filhos. E em sala de aula a gente não tem como lidar com tudo isso, são muitos alunos”.

Estas duas primeiras manifestações evidenciaram aspectos de um senso comum reproduzido entre os professores que se caracteriza como um discurso fatalista, no qual as causas dos problemas escolares se encontram nas famílias dos alunos, nos alunos, nas condições providas (ou não) pelo Estado e em diversos outros fatores exteriores distantes do alcance dos professores tanto no plano individual como no coletivo. Apesar de muitos dos presentes concordarem parcialmente com o conteúdo dos comentários feitos, manifestando de forma gestual ao balançarem suas cabeças em sinal de aprovação durante trechos das falas (em especial quando se afirmou os alunos como “desinteressados”), foram perceptíveis também pontos de discordância, também manifestada por gestos.

A suposição da condição dos alunos como “filhos das drogas” causou notável constrangimento e estranheza aos ouvintes, tendo sido criticada e questionada nos comentários subsequentes. Sobre isso, resumidamente destaco que foi questionado por dois professores quais os fundamentos utilizados para a caracterização da condição das famílias dos alunos, já que não existem dados ou pesquisas que sustentem o afirmado; criticaram também a suposição de que os professores

estariam aptos a saberem quais alunos são portadores de algum déficit ou transtorno e quais deveriam ser medicados, perspectiva entendida como voltada a buscar por soluções não pedagógicas, distanciada do que se espera da Escola enquanto instituição; por fim, foi chamada a atenção para o distanciamento da discussão proposta inicialmente, a qual deveria estar direcionada a aspectos pedagógicos como, por exemplo, tentar entender porque os alunos se comportam de um jeito em diferentes aulas e com diferentes perfis de professor, o tal (suposto) desinteresse deles, pensar modos para os professores das mesmas turmas desenvolverem conteúdos integrados, etc.

Entre os informes da direção, a apresentação da música, dos fragmentos do filme e os comentários, passaram quase duas horas, com muitos já manifestando sinais de cansaço e inquietação após permanecerem neste tempo sentados. O cansaço mental já era também aparente, evidente na atenção dispersa, com alguns distraídos em conversas paralelas à discussão coletiva ou entretidos mexendo em seus telefones celulares. Ao mesmo tempo em que o cansaço se fazia evidente, em função também do horário o espaço para os comentários foram encerrados, afim de que o cronograma pudesse ser cumprido e a atividade desenvolvida por completo, sendo então a formação interrompida por uma pausa de aproximadamente quinze minutos, na qual foi servido o café da manhã aos participantes.

Encerrado o intervalo, o processo de formação foi retomado com a organização em grupos de seis a dez pessoas, os quais deveriam realizar coletivamente a leitura do fragmento selecionado de um livro para, tendo como referência algumas questões presentes no material sugerido, elaborar um texto para exposição oral⁹. A leitura proposta para a atividade foi um trecho do livro *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar* (CECCON, 2009, p. 27-34), que traz inicialmente uma reflexão sobre a existência de conflitos e violências na escola e a percepção (ou não) da existência destes, para na sequência diferenciar teoricamente conflito e violência e, por fim, sugerir o diálogo como um meio para “transformar conflitos em aprendizagem e mudança” (CECCON, 2009, p.33). Dada a proposta, cada grupo teve aproximadamente trinta e cinco

⁹ O texto devia ser uma reflexão acerca de questões propostas no material impresso recebido, sendo estas as seguintes: a) como o grupo compreende conflito?; b) Onde existe diversidade existe conflito?; c) Os participantes do grupo já vivenciaram situações de conflito no espaço escolar nas quais tiveram dificuldades de mediação? Exemplifique.; d) Os participantes do grupo já vivenciaram situações em que o conflito tenha trazido aprendizagens e crescimento? Exemplifique; e) Quais relações podem ser estabelecidas entre o diálogo e a mediação de conflitos?

minutos para realizar a leitura e preparar uma breve fala limitada em até cinco minutos (inclusive o tempo dos comentários), imposição necessária considerando os limites do horário. Mesmo com as limitações decorrentes da escassez de tempo (principalmente em relação a uma leitura aprofundada do texto) foi possível todos os grupos (cinco) apresentarem suas reflexões, situação suficiente para evidenciar os conflitos internos existentes em relação às concepções que devem fundamentar os projetos e práticas pedagógicas.

Sem desconsiderar as particularidades presentes no exposto por cada grupo (algumas das quais serão citadas adiante), as reflexões podem ser sintetizadas em duas perspectivas essencialmente distintas e opostas, que caracterizam a disputa entre os agentes: em uma o conflito é entendido como problema a ser resolvido, um desvio em relação à normalidade das coisas, precisando ser suprimido (em geral, disciplinarmente) para que a ordem institucional seja reestabelecida; por outro lado, a perspectiva em que o conflito é compreendido como aspecto das relações sociais a ser gerido, não como um problema, erro ou “falha”, mas como intrínseco ao processo pedagógico, sendo impossível e mesmo indesejável sua supressão.

A primeira perspectiva se mostrou dominante na medida em que aconteceram as apresentações, com os três primeiros grupos a expor identificados com esta e partindo de uma premissa similar, fundamentada na ideia de que os conflitos em sala de aula surgem quando os professores querem fazer seu trabalho e os alunos o atrapalham de alguma forma, seja com brincadeiras, bagunças, conversas paralelas, por não realizar o proposto em aula e etc., e assim atrapalham também a turma, o que acontece porque os alunos supostamente são desinteressados (“não querem aprender nada, não se interessam, não se preocupam com o futuro, só querem saber de zoar, namorar, jogar bola...”, como foi dito); os três grupos ressaltaram em suas falas que “o professor tem cada vez menos autoridade, não é mais respeitado” e que, apesar de considerarem raras as situações entendidas como violentas os conflitos com alunos foram citados como recorrentes (fator considerado variável em relação às turmas e alunos específicos). No entanto, apesar da homogeneidade em relação ao modo de entender e explicar os conflitos na escola, a compreensão sobre a mediação destes divergiu entre a proposta de enrijecer a autoridade e hierarquia escolar através de medidas disciplinares e punitivas (grupos um e três) e entre o entendimento (grupo dois) de que somente a militarização da escola resolveria

(através da supressão autoritária) seus conflitos. O “ato pedagógico”, nesta perspectiva, é reduzido à intenção de “ensinar a obedecer”.

A perspectiva que se mostrou antagônica à mencionada acima foi defendida pelos dois grupos (quatro e cinco) posteriores, tendo se mostrado minoritária. Estes grupos se basearam na premissa do diálogo como instrumento pedagógico para a mediação de conflitos, sendo as formas de gestão destes conflitos consideradas essenciais ao processo de democratização das relações na escola; criticaram a redução da problematização dos conflitos à relação professor-aluno (assim como a determinação dos alunos enquanto causa dos problemas¹⁰), assim como a ausência da compreensão dos conflitos a partir de processos e fatores estruturantes da Escola e de suas relações que são exteriores a esta, como o mercado de trabalho e as condições de classe social, por exemplo. Os meios para lidar com os conflitos, de acordo com o apresentado por estes dois grupos, deveriam visar consolidar (ou instituir, a depender do caso) e tornar efetivas as instâncias colegiadas, buscando criar ou ampliar os canais de comunicação para assim conseguir uma melhor organização e integração das ações pedagógicas. As críticas feitas pelos demais grupos a essa perspectiva consistiram basicamente em questionar a capacidade de participação dos alunos e o interesse destes em relação a essa participação, condições que comprometeriam os processos de mediação de conflitos e de democratização das relações de poder, assim agravando os conflitos e contribuindo para a criação de uma “escola sem leis”, com autoridades relativamente não reconhecidas e deslegitimadas, “onde os alunos fazem o que querem”, como comentou um professor. O único elemento de convergência entre as duas perspectivas se deu quanto ao entendimento de enrijecer as regras dos horários de entrada e saída (tanto do horário geral como do intervalo) como algo necessário não somente em prol do funcionamento e organização da escola, mas justificado pela

¹⁰ Um dos grupos (grupo quatro, do qual fiz parte) defendeu a necessidade de desenvolver como prática uma autocrítica e reflexão constante por parte dos professores e da equipe pedagógica, tanto do ponto de vista individual como coletivo. O julgamento feito sobre os alunos como desinteressados foi proposto aos professores a partir de outro ângulo, considerando possíveis questões a partir do olhar dos alunos: “como os professores se interessam pelos alunos? Se interessam em saber o que pensam os alunos? Ou o que almejam, quem são, como entendem a Escola, o que esperam dos professores?” A sugestão foi elaborada no sentido de buscar uma prática necessária para reduzir o quanto possível o caráter abstrato do Aluno, no sentido de que idealizado como ente imaginário e pouco (ou nada) conhecido em termos concretos, inexistente na realidade. Tal condição não só leva à reprodução de preconceitos e de atos discriminatórios como também inviabiliza um trabalho pedagógico mais efetivo.

função de conformação (disciplinar) ao mercado de trabalho e ao modo de ser no capitalismo em geral.

Fora isso, as concepções pedagógicas se mostraram profundamente divergentes e evidenciaram um campo heterogêneo, assimétrico e cindido por disputas, além de delinear contornos de como se organizam disputas e distinções neste microcosmo, como por exemplo, sobre quem são os agentes envolvidos mais ativamente e suas posições naquela configuração específica, a distribuição de determinados capitais e como são disputados. Apesar dos indícios e pistas captados na atividade de formação possuírem relevância para a compreensão do campo, não haveria como delimitar este com precisão tendo como referência apenas determinado evento; portanto, além da importância do que foi possível captar, a formação foi especialmente significativa no sentido de ter colaborado para me fazer questionar e desconstruir elementos da visão que eu tinha formado até aquele momento sobre o campo, suas disposições e seu nível de coesão. O entendimento constituído a partir da experiência cotidiana e a imersão contínua em uma realidade permite ver o nível mais imediato desta, mas nem sempre as divergências e disputas pedagógicas se tornam aparentes nas relações do dia-a-dia: nesta escola a vivência cotidiana é amistosa, cordial e tranquila¹¹, sendo o clima das relações nos ambientes comuns (como a sala dos professores) aparentemente “leves” e harmônicos, com raras discussões pedagógicas, trabalhistas ou em outras dimensões políticas, condição que contribui para as disputas existentes se ocultarem ou se dissimularem, dificultando a apreensão das relações em um nível aprofundado.

Como mencionado no início desta subseção, dois estudantes da graduação em Ciências Sociais da UEL participaram comigo da formação continuada. Tinham começado a acompanhar as aulas e parte do cotidiano escolar (em um dia por semana) havia apenas dois meses, sendo a expectativa deles antes da experiência da formação ainda muito “otimista” sobre quais as perspectivas e práticas pedagógicas dominantes na escola – as quais imaginavam como predominantemente próximas à pedagogia crítica - e com isso ficaram relativamente surpresos quando se defrontaram com a força de parte da concepção acrítica e tradicionalista defendida por parte dos professores na formação, muito próxima ao

¹¹ Quanto a isso, cabe observar que nas diferentes escolas esta realidade é diversa, sendo comum encontrar escolas onde as disputas ocorrem de forma mais aberta e cotidiana, deixando as cisões expostas e evidentes (o que não necessariamente resulta em relações hostis).

que Freire (1996) conceituou como “educação bancária”, em que o professor não é concebido como um intelectual transformador, como proposto por Giroux (1997), mas como responsável apenas pela transmissão de conteúdos, reduzido à agência de uma racionalidade técnica e instrumental:

[...] ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p. 158).

Considerando minha inserção nesta escola ainda breve naquele instante (aproximadamente quatro meses, sendo esta a primeira atividade de formação continuada da qual participei nesta), também me surpreendi com a força (apoio) de determinada concepção entre os professores, pois apesar de se mostrar presente em todas as outras escolas nas quais trabalhei, sua intensidade é variável e particularmente não a havia ainda encontrado com tal força. O estranhamento causado foi compartilhado entre nós e determinante para construirmos o processo de estágio como uma relação estruturada pelo diálogo e reflexão conjunta, sendo as discussões sobre as relações entre professores, entre professores e alunos, sobre as concepções e práticas pedagógicas, sobre a disposição do campo escolar e outras se estenderam para além daquele dia específico, caracterizando a experiência do estágio como um processo de diálogo permanente desenvolvido durante a “hora-atividade” (50 minutos) na biblioteca da escola e também do espaço formal delimitado do estágio, através de meios virtuais como whatsapp e facebook, por exemplo, os quais potencializaram a experiência por possibilitarem a troca de textos, vídeos e outras referências.

O desenvolvimento da relação com os estagiários dentro desta perspectiva de formação que busca produzir um professor reflexivo direcionou minha reinserção gradual em atividades acadêmicas promovidas pela licenciatura em Ciências Sociais da UEL relacionadas ao Ensino de Sociologia, como, por exemplo, as “Rodas de Conversa Sobre Ensino de Sociologia” em que participei como ministrante (julho e outubro de 2017) ou o evento (novembro de 2017) em que alunos do colégio Olympia Tormenta apresentaram um trabalho realizado a partir da regência e atividade proposta pelos estagiários. A partir dessa reaproximação com a Universidade, no final de 2017 tive conhecimento do processo seletivo para o

Mestrado Profissional em Sociologia que seria realizado no início de 2018 e entendi ser esta a oportunidade para ir além da postura de “professor-reflexivo” (em um âmbito espontâneo) e me desenvolver como professor-pesquisador, ou ainda, conforme Giroux (1997), desenvolver a perspectiva do professor como “intelectual transformador”.

2.1.5 Mestrado Profissional e o desenvolvimento da pesquisa

Conciliar a dedicação necessária ao desenvolvimento de um projeto de mestrado e o trabalho de professor da rede pública é uma tarefa árdua. Envoltos a condições de trabalho precárias, no geral os professores precisam assumir a maior carga horária de aulas possível para conseguirem sobreviver, e há de ser considerado ainda o inevitável sobretrabalho (fora da jornada de trabalho) decorrente da precarização da hora-atividade¹² entre algumas das dificuldades impostas. Como agravante, em relação ao plano de carreira dos professores as titulações de mestre ou doutor não são atrativas o suficiente (pela lógica predominante que tem como critério o “custo-benefício”) para mobilizar os professores, já que na dimensão salarial conseguem atingir o mesmo rendimento através da realização de outros cursos ou especializações (presenciais, semipresenciais ou totalmente à distância), entendidos como mais viáveis dentro das necessidades e possibilidades cotidianas destes. As dificuldades em conciliar o trabalho docente precarizado e a realização de um mestrado, os poucos dados disponíveis são significativos: os dados de 2017 produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram apenas 36,2% (813.923, em números absolutos) dos educadores da Educação Básica tendo realizado alguma pós-graduação, sendo entre estes 43,7% atuando no Ensino Médio; em relação aos 36,2%, somente 2,4% possuem mestrado e 0,4% doutorado.

Considerando esta realidade, os programas de mestrado profissional são relativamente mais viáveis e atrativos para os professores da Educação Básica do que os programas de mestrado acadêmico, já que estruturados de modo a tornar possível conciliar a atividade profissional aos horários de aula e são direcionados

¹² A hora-atividade foi reduzida de insuficientes 33% para 25%, sendo este o tempo pago para o preparo de aulas, assim como para preparar e corrigir atividades e provas, para dialogar e planejar com estagiários e/ou outros professores, ou ainda para consultar a equipe pedagógica no sentido de acompanhamento das turmas, e etc.

(aulas e trabalho de conclusão) ao aperfeiçoamento da prática profissional¹³. Neste sentido, a possibilidade do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO) foi determinante para minha mobilização, pois apesar do interesse em me desenvolver como professor-pesquisador as condições e objetivos do mestrado acadêmico não eram interessantes para mim.

Com a possibilidade de realizar o PROFSOCIO na UEL, procedi à reflexão sobre a formulação de um projeto de pesquisa que fosse ao mesmo tempo adequado aos propósitos do programa de mestrado, aos meus interesses pessoais (profissionais) e de alguma forma pudesse contribuir com esta escola específica, com seus alunos e professores.

A fim de situar o olhar direcionado à construção dos fatos observados, se faz necessária uma breve revisão bibliográfica sobre conflitos e violências escolares, especificamente no espaço-tempo “sala de aula”, apresentada a seguir.

13 A relevância destes dois fatores pode parecer pequena para quem está distante do dia-a-dia dos professores, mas através de conversas corriqueiras no cotidiano foi possível descobrir um pouco sobre o que pensam alguns colegas sobre ser professor e fazer um mestrado, o que revela também aspectos das concepções sobre ser professor-pesquisador. Os comentários e perguntas que me fizeram estiveram sempre em torno de dois eixos: o tempo/esforço dispendido para isso (“Nossa, que loucura! Onde você arruma tempo?”) e a intenção em lecionar no Ensino Superior (“Mas você quer dar aula em faculdade?”).

3. Pesquisas e definições acerca dos conflitos e violências na escola

Este tema de pesquisa vem sendo estudado pelas Ciências Sociais e por outras áreas do conhecimento em diversos contextos e perspectivas, sendo relativamente antigo e com uma vasta produção acumulada, o que não implica em seu esgotamento. A sua existência enquanto síntese de um problema social com múltiplas determinações e consequências impõem a necessidade de olhares e abordagens distintas, já que o fenômeno possui diversas facetas e assume particularidades nos contextos históricos, sociais e culturais específicos em que se manifesta.

Para facilitar a compreensão, vamos abordar primeiro o conceito de *conflito* e sua problematização na realidade escolar; a seguir, o conceito de violência, evidenciando diferentes tipologias de violências e perspectivas sobre como se encontram desenvolvidas em pesquisas que investigam as relações que caracterizam o cotidiano escolar.

3.1.1 Perspectivas sobre *conflito*

Etimologicamente, a palavra *conflito* tem sua origem na junção de duas palavras do latim: *com* (“junto”) e *fligere*, que significa (“bater” ou “ferir”), sendo associada a um entrechoque, a um embate entre partes (PERISSÉ, 1995) e decorrente de interesses opostos. Neste sentido, conflitos permeiam todo tipo de interação presente no dia-a-dia, seja em uma negociação comercial, na realização de um trabalho em equipe, em um jogo entre amigos, ou em uma simples situação que nos exige decidir algo considerado importante do ponto de vista pessoal (conflito interno), por exemplo. No entanto, apesar de se caracterizar como parte do cotidiano, o conflito pode se desdobrar em situações diversas e produzir resultados opostos, que vão desde situações de aprendizado (conflito pedagógico) até situações de violência (seja ela verbal, física, ou de qualquer outro tipo).

De acordo com Giddens (2008), um dos dilemas teóricos fundamentais da Sociologia é sobre o *consenso* e o *conflito* nas sociedades, sob o qual foram desenvolvidas perspectivas distintas e conflitantes que podem ser divididas em duas partes opostas, sem desconsiderar suas especificidades. A perspectiva funcionalista, inicialmente elaborada por Émile Durkheim (2016) e desenvolvida posteriormente

por autores como Talcott Parsons ou Robert Merton, tem como foco a harmonias das sociedades, a manutenção da ordem social, sua integração, coesão e estabilidade, sendo os conflitos entendidos nesta concepção principalmente em seus aspectos negativos, podendo ser causadores de desequilíbrios sociais “patológicos”, fraturas e até mesmo processos de ruptura social, devendo, portanto, ser evitados e eliminados quando possível. Nesta perspectiva, a produção do consenso é enfatizada como fundamental, sendo necessária à reprodução e desenvolvimento do organismo social, sendo o conflito concebido como um polo antagônico ao consenso.

Por outro lado, outras perspectivas sociológicas clássicas – que tiveram suas bases lançadas por Marx (1986), Weber (2008) e Simmel (2011) - concebem o conflito não somente em suas características negativas, desenvolvendo a partir de olhares distintos o potencial positivo e necessário dos conflitos. Ao mesmo tempo, estas perspectivas consideram a existência do conflito mesmo nas sociedades aparentemente harmônicas, conforme expresso por de forma sintética por Giddens: “mesmo os sistemas sociais mais estáveis representam um equilíbrio instável entre grupos antagônicos” (GIDDENS, 2008, p. 671).

A concepção dialética conforme elaborada por Marx (2005) demonstra como o movimento da realidade é produzido através das relações de contradição, condição que chama a atenção às possibilidades positivas de transformação da realidade através do conflito, já que como resultado destes o novo é criado como síntese. O ser humano vive conflitos ininterruptos e inevitáveis, seja na dimensão filosófica, por exemplo, o conflito entre o homem e a natureza, no qual a existência é produzida através do trabalho, seja na dimensão histórica da luta de classes, em que “[...] em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, **ora franca, ora disfarçada**; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária ou pela destruição das duas classes em conflito” (MARX, 2005, p.40, grifo nosso).

Considerando os escritos de Marx e de autores que de alguma forma elaboraram interpretações próprias a partir deste, a luta de classes é um processo histórico, ora aparente e explícito, mas que na maior parte do tempo aparece disfarçada ou invisível, através de aparatos ideológicos instituídos (estruturas sociais) ou da imposição e legitimação da visão de mundo dominante e seu *ethos* correspondente através da cultura (construção da hegemonia).

Partindo de outros fundamentos, Max Weber considerou os conflitos a partir de fatores além da relação entre classes, incluindo “[...] diferenças políticas, competição por status, divergências de gênero ou ódio étnico, todos podendo ser relativamente desconexos ou independentes de classe” (GIDDENS & SUTTON, 2017, p. 359), indicando a necessidade dos conflitos serem abordados por uma ótica mais abrangente.

Cabe destacar ainda a concepção dialética (diferente da dialética materialista de Marx) desenvolvida por Georg Simmel (2011), outra abordagem considerada clássica e fundamental para o desenvolvimento da Sociologia. Simmel (2011) considera o conflito como um pressuposto não só da sociedade, mas do próprio indivíduo:

O indivíduo não atinge a unidade de sua personalidade exclusivamente por uma harmonização exaustiva, de acordo com as normas da lógica, objetivas, religiosas ou éticas, do conteúdo de sua personalidade. Ao contrário, contradição e o conflito não apenas precedem esta unidade, mas são nele operativos a cada momento de sua existência (SIMMEL, 2011, p. 570).

Em relação ao social, o autor ressalta como é ilusória a concepção de uma sociedade una, homogênea:

[...] não existe provavelmente nenhuma unidade social onde as correntes convergentes e divergentes entre os seus membros não estejam inseparavelmente entrelaçadas. Um grupo absolutamente centrípeto e harmonioso, uma pura “unificação” (Vereinigung), não só se apresenta como empiricamente irreal, como não representa nenhum processo concreto da vida (SIMMEL, 2011, p. 570).

Assim, Simmel (2011) considera o conflito como parte da vida social, sendo uma forma de sociação, destacando a integração dos aspectos positivos e negativos no conflito, os quais “podem ser separados conceitualmente, porém não empiricamente” (SIMMEL, 2011, p. 569). Na prática, o conflito pode levar à união ou à dissociação, mas independente da resolução do conflito, Simmel (2011) ressalta o aspecto positivo de reciprocidade existente na relação, já que as partes opostas se reconhecem entre si.

Considerando as bases estabelecidas por estes autores fundamentais da Sociologia foram elaboradas outras perspectivas, desenvolvidas também em diálogo

com outras áreas de conhecimento, como a Psicologia e a Pedagogia, por exemplo. Sendo inúmeras as abordagens desenvolvidas, a seguir enfatizo os aspectos principais de teorias e trabalhos sobre o tema dos conflitos na escola que, dentro da perspectiva adotada nesta pesquisa, podem contribuir com a compreensão das violências em sala de aula.

3.1.2. A concepção da escola como *campo social*

O conceito de *campo* é um dos principais a compor o sistema teórico de Pierre Bourdieu, elaborado ao longo das quatro décadas de sua vasta (e diversa) produção sociológica, umas das mais influentes na Sociologia contemporânea. A construção do conceito marca a obra deste autor em seus diferentes escritos, aparecendo em “A reprodução” (1970), ou em “Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico (1997)”, por exemplo, mas não somente nestes. Dada a relevância da obra deste autor, são também muitos os estudos realizados por outros sobre seu sistema teórico e conceitos, entre os quais podem ser mencionados como referência, Catani (2002), Lahire (2002), Martins (2002), Nogueira & Nogueira (2013), entre outros.

De forma sucinta, o campo é compreendido como um espaço social específico (particular) dentro do espaço social nacional ou global, constituindo um microcosmo estruturado com autonomia relativa, ou seja, com regras, lógicas e disputas relativamente próprias pelas posições e capitais, que produzem uma hierarquia entre dominantes e dominados. As relações de força que hierarquizam o campo são definidas a partir da distribuição desigual destes capitais entre os agentes, os quais lutam pela redefinição dos capitais e de suas posições no campo, sendo suas estratégias de conservação ou de subversão compreensíveis a partir de suas posições. Assim, um campo social é um espaço de lutas e disputas por capitais, que fundamentam as posições dentro do campo: “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Lahire (2002) destaca que, apesar das relações de dominação decorrentes da distribuição desigual de capitais existe uma “cumplicidade objetiva” que garante a existência do campo, o que remete a um dos aspectos positivos do conflito destacados por Simmel (2011), antes mencionado, da reciprocidade do reconhecimento entre opostos.

A compreensão do conceito de campo pressupõe a articulação com outros dois conceitos fundamentais do sistema elaborado por Bourdieu: o habitus e a prática. Conforme Lahire (2002), “a cada campo corresponde um habitus (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo”, e “apenas quem tiver incorporado o habitus próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo” (p. 48). Sendo o habitus um conjunto de estruturas estruturadas incorporadas pelo agente, o habitus é estruturante das práticas, as quais se definem como “produto de uma relação dialética entre uma situação¹⁴ e um habitus” (BOURDIEU, *apud* CATANI, 2002, p.5).

Neste sentido, as práticas dos agentes devem ser compreendidas a partir da posição destes no campo:

É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo [...] (BOURDIEU, 2004, p.23-24).

A compreensão da escola como um campo em disputa permanente, compreendida a partir da articulação com os conceitos de habitus e práticas possibilita um olhar mais próximo ao microcosmo da escola, contribuindo com a compreensão do cotidiano escolar e de sua dinâmica sem perder ou abstrair as estruturas estruturantes deste campo específico, ou seja, considerando sua autonomia relativa, sendo, portanto, fundamental para a análise de uma realidade escolar em particular.

Considerando as análises de Bourdieu sobre a Escola, diversas pesquisas desenvolveram olhares sobre os conflitos escolares a partir do fenômeno de “democratização” (universalização) do acesso à educação através do sistema público, massificada em determinados países a partir da década de 50 e no Brasil mais significativamente a partir dos anos 90. Diversos pesquisadores, como Bourdieu & Champagne (2001), Aquino (2001) ou Dayrell (1996, 2003) problematizam esta questão e suas consequências, demonstrando uma série de

¹⁴ Conforme Catani (2002), a noção de “situação” foi progressivamente substituída pela de campo na obra de Bourdieu.

conflitos decorrentes da distância comunicativa entre o emissor (Escola) e os receptores da comunicação pedagógica. Conforme a crítica elaborada por Bourdieu & Champagne (2001), o acesso à Escola por categorias sociais antes excluídas, com a chamada “democratização”, não eliminou a tendência predominante de seleção baseada na ordem social:

De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001, p. 482).

A consequência principal desta “democratização” é dissimulada e praticamente invisível, mas essencialmente a mesma que havia com a ausência do acesso à escolarização, tendo mudado principalmente sua forma, já que antes a exclusão se dava pela negação ao acesso, enquanto agora “ [...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001, p. 482-483).

As situações de conflito que se diversificaram a partir do fenômeno de massificação do acesso à Escola, no entanto, são mais evidentes que os mecanismos de exclusão institucionalizados, e apesar de aparecerem sob formas distintas quase sempre estão relacionados a estes “excluídos do interior”, que podem ser numericamente a maior (ou não) parte dos alunos e uma escola, a depender de inúmeras variáveis conjunturais. Sobre esta conjuntura, Julio Groppa Aquino, que dedicou grande atenção em suas pesquisas à relação professor-aluno e à problematização do que é caracterizado nas escolas como “aluno-problema” (2001), considera:

A partir das discussões acumuladas, especialmente a partir dos anos 90, quanto à progressão contínua da clientela escolar-tema este que ainda gera uma série de controvérsias entre os profissionais e teóricos da educação, tem sido possível constatar, nos últimos anos, um efeito ainda mais insidioso de tal processo: o baixíssimo rendimento de uma gama de alunos que, mesmo após terem lá permanecido o tempo mínimo e obrigatório, ainda não apresentam as competências mínimas previstas para aquela etapa institucional.

Eis, sem dúvida, a face mais obscura do fracasso escolar na atualidade (AQUINO, 2001, p.95).

A Escola, com seu caráter homogeneizador, passa a encontrar novas dificuldades para lidar com esse contexto diverso, havendo uma ampliação dos conflitos nela existentes que não é decorrente somente da sua universalização, mas também de outros fatores histórico-sociais, como a transformação das condições na qual se formam as juventudes. Entre os conflitos que se desenvolveram com este processo, será abordado o que se mostra essencial para esta pesquisa, o da relação professor-aluno.

3.1.3 Conflitos em sala de aula: a relação professor-aluno

No artigo citado acima, Aquino (2001) questiona as possíveis causas e fatores correlatos a uma estatística daquele momento, em que aproximadamente 25% das crianças reprovavam, e aponta que sob a perspectiva dos professores os principais motivos encontrados eram:

[...] alegação de "problemas de relacionamento interpessoal "em sala de aula". Indisciplina, agressividade, revanchismo e apatia são alguns sintomas levantados pelos educadores; todos eles, ao que parece, decorrências da pouca credibilidade institucional auferida pelas agências escolares entre sua clientela e público mais imediato, as famílias (AQUINO, 2001, p.96).

Passados já dezenove anos deste trabalho feito por Aquino, percebe-se pelo discurso de parte dos professores da escola referente à presente pesquisa (expresso na atividade de formação continuada mencionada no primeiro capítulo) que a interpretação dos professores sobre as dificuldades do cotidiano escolar não mudaram quase nada em suas formas.

Aquino (1996) parte de uma concepção na qual os conflitos não são considerados necessariamente ruins em si, sendo possivelmente positivos e criadores. Além disso, considera a relação professor-aluno como necessariamente violenta, porque pautada em uma autoridade instituída (delegada e legitimada) que exerce o poder por direito. Esta relação é violenta, conforme Aquino (1998), no sentido semântico de "obrigar a fazer alguma coisa", atribuído à autoridade "por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um *quantum* de

violência “produtiva” embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar” (AQUINO, 1998, p.15).

Em relação aos problemas da relação professor-aluno na Escola atual, o autor considera a crise da autoridade docente como um dos principais correlatos dos efeitos de violência escolar (1998a); esta crise de autoridade é expressa pelos professores em suas representações dos “maus alunos”, os alunos “indisciplinados”, sintetizados por Aquino (1998b) em três hipóteses explicativas nas quais os professores parecem se basear: a do “aluno desrespeitador”, a do “aluno sem limites” e a do “aluno desinteressado”.

Sobre os possíveis caminhos para a superação do problema, o autor considera o desenvolvimento do que conceitua “*ética pedagógica*” como “o único antídoto possível contra a violência escolar” (AQUINO, 1998, p.17). A ética pedagógica se caracteriza por uma atitude de dar “visibilidade sobre os princípios e fins de ação docente” (AQUINO, 1998, p.17), o que o autor sistematiza em “cinco regras éticas do trabalho docente” (1998b, p.203) e que deve acontecer na prática docente de formas variadas, como, exemplo de uma destas cinco regras éticas propostas, através do “contrato pedagógico”¹⁵, a ser elaborado logo no início do ano letivo para balizar os limites e possibilidades do que pode e do que não pode ser feito em sala de aula, válido para todos (incluindo o professor) e que deve ser utilizado no processo de desenvolvimento das aulas para mediar as situações. Conforme definição do autor:

Trata-se da proposta de que as regras de convivência, muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula – e daquele campo de conhecimento em particular - precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar, mesmo se elas tiverem de ser relembradas (ou até mesmo transformadas) todos os dias. Portanto, a medida mais profícua é a seguinte: jamais iniciar um curso ou um ano letivo sem que as regras de funcionamento dessa "sala de aula/laboratório" sejam conhecidas, partilhadas e, se possível, negociadas por todos. E na medida em que todos se sentem co-responsáveis pelo "código" de regras comuns que se pode ter parceria, solidariedade, um projeto

¹⁵ No momento anterior ao início desta pesquisa, me deparei com a ideia do contrato pedagógico em 2016 em conversas cotidianas com colegas, mas desconhecendo naquele momento seu referencial teórico. Destaco que desenvolvi a proposta de forma espontânea, ao meu modo, e que consegui resultados bons em algumas turmas, sendo que em outras abandonei a proposta no percurso por não conseguir torna-la efetiva. Após as experiências acumuladas e agora com a fundamentação teórica identificada, pretendo reelaborar o modo de construção deste contrato.

conjunto e contínuo - o que, no caso do trabalho pedagógico, é mais do que necessidade, é uma exigência (AQUINO, 1998b, p.203).

A ética pedagógica seria uma forma de atenuar os problemas e assim possibilitar a realização do potencial existente nos alunos. Ainda como parte desta ética, pode ser destacada a necessidade do professor se colocar frente à indisciplina de forma crítica e reflexiva, considerando-a sob a perspectiva pedagógica, e evitar a reação afetiva/sentimental:

Tomando a indisciplina como uma temática fundamentalmente pedagógica, talvez possamos compreendê-la inicialmente como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado. Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então, a ser algo salutar e legítimo para o professor. Indisciplina é um evento escolar que estaria sinalizando, a quem interessar, que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos. O que fazer, então? Como interpretar claramente o que a indisciplina está indicando de forma indireta? (AQUINO, 1998b, p.200).

Os significados do que se considera indisciplina, apatia, desinteresse ou outros, são relativamente ignorados e desconhecidos pelos professores, o que faz as situações de conflito – potencialmente pedagógicas e potencialmente violentas – tenderem à realização como violências danosas ao processo de aprendizagem. A busca pela compreensão destes significados através do diálogo e para estabelecer a abertura e construção da comunicação contínua (permanente) se faz fundamental nesta perspectiva. A ausência do diálogo, em si, já se caracteriza por violenta, como um desdobramento negativo de um conflito que se resolve através da negação do outro. Sobre essa característica do conflito, em uma pesquisa que tipifica as violências e as considera em seus danos à saúde, Minayo (2007) destaca:

O conflito não é ruim: ele faz parte das relações sociais e humanas. O problema é transformar o conflito em intransigência, exigindo que o outro (seja ele filho, mulher, marido, companheiro, colega, subalterno, classe, grupo social ou pais) se cale e se anule, usando autoritarismo, maus-tratos, ameaças ou provocando sua morte (MINAYO, 2007, p.34).

Autores como Charlot (2001), Dubet (1996), Dayrell (1996, 2003), Chrispino (2007) e Ceccon (2009) também enfatizam, cada qual ao seu modo, a necessidade de respeitosamente ouvir e buscar compreender as juventudes das quais fazem parte os alunos reais com os quais devemos lidar. As transformações e a diversificação pelas quais passam as juventudes e o descompasso da Escola em relação a estas é abordado por Dayrell (1996), por exemplo, no sentido do distanciamento entre as expectativas que os jovens tem para si (ser rapper, por exemplo) e que a Escola tem para eles (formação universitária, por exemplo), ou na condição que estes sujeitos são colocados na Escola (enquanto objetos); Dubet (1996), a partir de sua breve experiência como professor de uma escola pública francesa, relata uma de suas impressões (com surpresa) sobre as juventudes que expressa, entre outras coisas, este descompasso:

Estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares. Somos obrigados a dar aula a um aluno teórico, um aluno médio que não existe, tendo de certa forma o sentimento de que vamos deixar um pouco de lado os bons alunos, porque existem, e que vamos deixar de lado os maus alunos. --- o programa é feito para um aluno que não existe. [...] é feito para uma turma que trabalha incessantemente. [...] O programa é também uma grande abstração. [...] até porque as pessoas acham que os alunos que cumpriram este programa adquiriram completamente os dos anos anteriores. A gente experimenta um descompasso entre os programas e os alunos (DUBET, 1996, p. 225-226).

Entre as consequências dessa condição, o mesmo autor ressalta:

[...] muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados. [...] relação bastante dura, que é compensada por toda a sua vida juvenil, por suas brincadeiras, por seus amigos. Mas para muitos alunos a situação escolar não tem nenhum sentido. E é, portanto, vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, de relacional (DUBET, 1996, p.226).

A perspectiva de Dubet (1966) em relação a como lidar com a situação se aproxima à perspectiva de Aquino e de Dayrell (1996), passando primeiramente pelo reconhecimento e aceitação pela escola de que há vida adolescente na escola, descaracterizando as juventudes que dela fazem parte como “desviantes”, para que então se possa recriar o quadro normativo das relações escolares de um modo

democrático, instituindo através de uma dinâmica de diálogo os direitos e obrigações dos alunos e professores, sem que neste quadro normativo os professores sejam favorecidos de modo a não precisarem cooperar. Dubet (1966) enfatiza que não pode haver somente autoridade ou liberdade (permissividade), sendo este um “falso debate”, defendendo ser necessário o equilíbrio entre estas partes de modo a construir relações democraticamente justas. A compreensão da lógica e das expectativas dos alunos devem ser buscadas e respeitadas, assim como se deve compreender quais são os sentidos atribuídos pelos estudantes à Escola e aos estudos (escolares ou não), como são as relações que os alunos estabelecem com os diferentes conhecimentos, em quais condições e situações os alunos se mobilizam e em quais apenas são motivados (Charlot, 2001). Charlot destaca, em consonância à Dubet, que a sala de aula é um espaço onde os professores estão tentando ensinar coisas e os alunos estão tentando aprender coisas, e que, nesta relação complexa e delicada (sempre tensa) os desencontros disciplinares e/ou curriculares são causadores de conflitos, desgastantes e frustrantes tanto para uma parte como para a outra.

Por fim, cabe destacar a perspectiva desenvolvida por Ceccon (2009), por Chrispino (2007), Chrispino & Chrispino (2011) e outros trabalhos de Álvaro Chrispino em outras parcerias (co-autorias). Apesar de partirem de outras referências teóricas, os pressupostos em que se baseiam são fundamentalmente os mesmos apresentados anteriormente, mas com propostas e objetivos diferentes.

Em um livro direcionado à formação continuada de professores e outros profissionais que atuam na escola, Ceccon (2009) propõe o seguinte olhar sobre os conflitos:

Conflitos são parte da vida. Simples ou graves são eles que nos obrigam a rever ou a reafirmar valores e posições. Sem eles, não haveria mudança nem aprendizagem. Por isso, é tão importante compreender sua origem e natureza e saber lidar com eles. Manifestações de violência são outra coisa: não podem ser toleradas e devem ser interrompidas. Conflitos bem manejados transformam-se em fonte de aprendizagem; conflitos mal administrados podem ter consequências indesejadas. Violências, como a psicológica e a física, entre outras, são manifestações possíveis de conflitos sufocados ou mal manejados (CECCON, 2009, p.22).

Sinteticamente, a perspectiva da autora parte da concepção da Escola como um espaço de conflitos que podem se tornar violentos ou problemáticos, mas que,

por outro lado, podem ser mediados e transformados em situações e relações pedagógicas. O livro de Ceccon (2009), cabe destacar, é direcionado para instrumentalizar intervenções na escola, trazendo uma série de atividades, exercícios e propostas que podem ser realizadas com os trabalhadores da escola e, em alguns específicos, também com os alunos.

Outro autor que desenvolveu trabalhos sobre o tema dos conflitos na escola, Chrispino assim define o conflito: “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito” (CHRISPINO, 2007, p.15). Assim, elabora a compreensão deste como um aspecto da vida social que pode ter desdobramentos tanto pedagógicos como violentos, a depender da mediação em relação a estes: “o conflito, e depois a violência, surgem da negação da palavra e do diálogo no espaço escolar. Se vista por essa ótica, a mediação de conflitos apresenta-se como remédio eficaz” (CHRISPINO & DUSI, 2008, p.599).

Os conflitos que tem gerado problemas escolares de acordo com estes, são condicionados pela universalização do acesso promovida pela criação do sistema público de educação: “A massificação ampliou o número de alunos e trouxe um aluno de perfil diferente daquele com o qual a escola está preparada para lidar. Isso acarretou uma desestabilização da ordem interna histórica” (CHRISPINO & DUSI, 2008, p.599).

A resolução dos conflitos na escola, como mencionado acima, passa por estruturar a mediação de conflitos, visando “promover a cultura de paz” através das ações da própria escola, mas também embasada por políticas públicas e com o apoio de uma rede estruturada através de “parceiros potenciais” (CHRISPINO & DUSI, 2008, p.611) que envolvem, por exemplo, a Vara da Infância e Juventude, a Polícia Militar e o Ministério Público. Chrispino (2007) apresenta possíveis classificações e tipologias sobre os conflitos em geral e sobre os conflitos escolares, as quais vamos reproduzir a seguir. Fundamentadas em Moore (1998), uma classificação por tipos:

TIPOS DE CONFLITO	CAUSAS DOS CONFLITOS
Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.

De valor	Critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo- repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

Fonte: Moore (1998) apud Chrispino (2007, p.18)

Uma outra tipologia, mais abrangente, é exportada por Redorta (2004) apud CHRISPINO (2007):

TIPOS DE CONFLITOS...	O CONFLITO OCORRE QUANDO
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De auto-estima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimidade	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Fonte: Redorta (2004) apud Chrispino (2007, p.19)

Considerando especificamente os conflitos escolares, Chrispino (2007) apresenta a concepção elaborada por Martinez Zampa (2005), que distingue entre conflitos educacionais e conflitos escolares, sendo os educacionais “aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla” (CHRISPINO, 2007, p. 20); os conflitos escolares são definidos por este autor como os ocorridos dentro do espaço escolar a partir de seus atores diretos. A tipologia destes dois tipos de conflito é exposta a seguir, respectivamente, fundamentada no trabalho de Martinez Zampa (2005):

- Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.
- Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.
- Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.
- Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional) (CHRISPINO, 2007, p.20)

A classificação dos conflitos escolares – estabelecida por eixos - foi adaptada por Chrispino, a partir de Martinez Zampa (2005):

- Entre docentes, por:
falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação”(posição de destaque); conceito anual entre docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas.
- Entre alunos e docentes, por:
não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos(tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.
- Entre alunos, por:
mal entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; descriminação; bullying; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.
- Entre pais, docentes e gestores, por:

agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão (CHRISPINO, 2007, p.21).

Por fim, há ainda outra tipologia apresentada por Chrispino (2007), fundamentada em Nebot (2000), que classifica os conflitos escolares em organizacionais, culturais, pedagógicos ou de atores. Esta classificação será, em partes, útil à compreensão da realidade particular aqui estudada:

• Organizacionais:

1. setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico-administrativos, professores, alunos, etc);
2. o salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc;
3. se são públicas ou privadas.

•Culturais:

1. comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes, etc);
2. raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e habitus que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região, etc);

•Pedagógicos São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários de das turmas e dos professores; as avaliações, etc);

•Atores São aqueles que denominamos “pessoas” e que devem ser distinguidos:

1. em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc);
2. familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola;
3. individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da

estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

3.2 Perspectivas sobre violência e violência escolar

3.2.1 Perspectivas sobre violência

O conceito de violência tem inúmeras definições, sendo associado a um vasto campo semântico, como indicam as variações presentes em dicionários. Partindo da etimologia da palavra, faz-se compreensível a diversidade de interpretações possíveis e sua conseqüente abrangência conceitual. Devemos considerar também, em relação à polissemia do conceito, a historicidade da linguagem como fator condicionante da produção dos significados, sendo estes mutáveis e relativos à posição social e perspectiva do grupo capaz de impor seu arbitrário e torna-lo legítimo (dominante). A palavra tem origem latina, relacionada ao verbo *violare*, e é concebida por uns com uma carga mais negativa, enquanto outras a compreendem de modo ambivalente. As concepções apresentadas por Michaud (1989) e por Zaluar (1999) associam a violência principalmente a esta carga negativa:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p.10-11)

Violência vem do latim *violentia* que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo para exercer sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É portanto a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar o ato como violento, percepção essa que varia cultural e historicamente (ZALUAR, 1999, p. 28).

O conceito de Michaud (1989), apesar de destacar a violência em seu caráter negativo, traz uma abrangência relevante para compreender os danos (consequências) morais e simbólicos decorrentes de violências em sala de aula, principalmente das que ocorrem processualmente, de forma sistemática (seja

somente em sala de aula ou também em sala de aula, como violências de cunho racial, por exemplo, vivenciadas provavelmente na escola e fora dela).

A compreensão de Zaluar (1999) se aproxima das concepções de conflito apresentadas anteriormente, em que a violência aparece como desdobramento negativo do conflito, no sentido de haver um limite definido de forma explícita ou não para a interação. A concepção de Zaluar (1999) possui uma semelhança à apresentada por Aquino (1998), no sentido de indicar a presença aceitável (e possivelmente necessária) de determinado nível de força nas relações; Aquino elabora seu entendimento a partir do potencial positivo intrínseco à violência:

Por violência denota-se a “qualidade do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade (...) // intensidade (...) // irracionalidade // força que abusivamente se emprega com o direito // opressão, tirania // ação violenta // (jur.) constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obriga-la a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer; coação” (Caldas Aulete 1964, pp. 4231-4232). Como se pode notar à primeira vista, o termo não implica exclusivamente uma conotação negativa. Ou melhor, ele comporta uma ambivalência semântica digna de interesse (AQUINO, 1998, p.13).

Sobre este nível de violência aceitável e necessário ao cumprimento de determinadas funções sociais, associada à autoridade, cabe evidenciar a influência (consciente ou não), da perspectiva funcionalista desenvolvida por Durkheim, em que a autoridade e o exercício de diferentes tipos de coerção devem cumprir a função social de manutenção e reprodução da sociedade, ou, conforme interpretação crítica desta perspectiva (com a qual Aquino se posiciona), pode cumprir também um papel como meio de transformação. Sobre a relação entre autoridade instituída e violência Aquino (1998) acrescenta:

Com efeito, sempre que nos posicionamos perante um outro na qualidade de representantes hierárquicos de determinada prática social, seja com o intuito que for, estabelecemos uma relação, a rigor, violenta. Nesse sentido, pais e filhos são violentos entre si, da mesma forma que médicos e pacientes, sacerdotes e fiéis, personagens televisivos e espectadores, professores e alunos. É o que se poderia conceber, grosso modo, como uma espécie de “liturgia” dos lugares e, por extensão, das relações institucionais. (AQUINO, 1998, p.14)

Por fim, cabe destacar ainda as possibilidades elaboradas por Chauí (1998):

- 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (CHAUÍ, 1998, s/n).

Estas definições de violência apresentadas são suficientes para o que se pretende neste trabalho, apesar de não serem as únicas, pois as classificações das violências e especificamente as tipologias das violências escolares se fundamentam nos pressupostos acima apresentados. Antes de apresentar algumas das tipologias das violências escolares, será exposto de maneira sucinta como vem sendo desenvolvidas as pesquisas em relação ao tema.

3.2.2 Perspectivas sobre “violência escolar”

A abrangência do que se entende “violência escolar” é discutida pelos pesquisadores como um problema a ser considerado quando se propõe um estudo, não havendo um consenso estabelecido sobre a definição do que é violência escolar. As divergências em relação a isso não ocorrem somente entre as diferentes áreas do conhecimento que pesquisam o tema, como a Sociologia, Antropologia, Direito, Serviço Social, Psicologia, Educação, Enfermagem, Saúde Coletiva e etc., mas dentro destas também, produzindo uma diversidade importante de interpretações e leituras sobre o fenômeno, ao mesmo tempo em que aumentam os riscos de tornar o conceito “ineficaz devido à sua generalidade” (DEBARBIEUX, 2002, p.19), de modo a dificultar sua sistematização e a comparação dos dados obtidos ou vulgarizar sua capacidade explicativa. Ao mesmo tempo, é preferível enfrentar as limitações de generalidade, “construindo um conhecimento que é

sempre temporário e que será substituído assim que surgirem novos indicadores e novas operações de pesquisa” (BLAYA; DEBARBIEUX, 2002, p.65), considerando a eficácia e a utilidade principalmente como transitória e significativa em relação à uma particularidade histórica. A compreensão da historicidade dos conceitos, conforme já mencionado antes, é uma condição de sua capacidade explicativa, o que é ressaltado por Debarbieux (2001):

há um erro fundamental, idealista e ahistórico, em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” da violência eu, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa (DEBARBIEUX, 2001, p. 164).

A violência escolar não é um tema novo, e embora seja notada e investigada por diversas áreas há mais 80 anos, existem diversas lacunas e possibilidades precisando ser exploradas, e é provável o aumento desta necessidade na medida em que são transformadas as relações sociais e a realidade em que se inserem, sendo produzidas novas necessidades e possibilidades de pesquisa. Como mencionado anteriormente, a historicidade do conceito faz com que surjam outras perspectivas e abordagens a serem desenvolvidas. Com isso, não devemos limitar a concepção adotada a apenas uma perspectiva, sendo possível dialogar com diferentes definições que se mostrem úteis quando apropriáveis; o intuito de captar as percepções dos alunos visa oferecer elementos para a elaboração de entendimentos específicos mais próximos à realidade específica estudada, dotado de uma historicidade em relação a este contexto. Como a violência escolar se faz presente no cotidiano é importante considerarmos que, apesar das diferentes formas, tipos, níveis de intensidade e etc., esta gera consequências e afeta os sujeitos de algum modo, não cabendo uma definição prévia rígida/estranque sobre o que é ou não violência escolar. A definição do conceito pressupõe considerar a perspectiva dos sujeitos envolvidos como elemento fundamental para sua elaboração, considerando a possibilidade desta perspectiva indicar os ciclos de produção e reprodução da violência que é propriamente escolar, considerando que “os limites entre o reconhecimento ou não do ato violento [...] (se dá) em condições históricas e culturais diversas” (SPOSITO, 1998, p.60).

O levantamento inicial das pesquisas sobre o tema “violência escolar” no Brasil evidenciou que este vem sendo construído enquanto objeto de pesquisa a

partir de diversas áreas do conhecimento, não sendo um objeto principalmente da Sociologia ou da Antropologia, com as pesquisas predominando quantitativamente nas áreas de Psicologia, Educação, e Saúde Coletiva. Esta diversidade pode parecer confusa em um primeiro momento, mas reflete o desenvolvimento de perspectivas que concebem as práticas e consequências das violências de modo mais abrangente, visando contemplar as dimensões psicológica, subjetiva e de saúde, não sendo reduzidas ao entendimento mais imediato da violência, geralmente associada ao tipo físico.

A forma como está posta esta diversidade, no entanto, é reveladora também de problemas e limitações que não são específicas deste tema de pesquisa em si, mas de toda temática que no campo científico é incipiente, que ainda não está estabelecida e integrada em uma comunidade específica sólida e consistente. O estudo realizado por Sastre (2011) mostra que até 2009 a violência escolar não estava consolidada como objeto de pesquisa específico de uma área, apesar da predominância nas áreas de Educação e Psicologia. O autor destaca também a inexistência de cursos de especialização no país, existindo algumas disciplinas específicas relacionando de algum modo Escola & Violência em cursos de pós-graduação de diversas instituições, tanto públicas quanto privadas. Apesar do volume quantitativo, a maioria dos trabalhos sobre o tema não haviam sido publicados (95%), e os que foram publicados tem sua circulação quase que restrita aos meios acadêmicos e especializados. Quando nos referimos ao modo como a discussão e os trabalhos estão postos, indica-se a pouca articulação e vinculação destes entre si; quanto a isso, percebe-se também que muitas das pesquisas são feitas como um fim em si, sem o objetivo (ou a explicitação deste) de serem apropriadas como meio para fundamentar intervenções (é evidente que existem também as pesquisas que pretendem fundamentar até mesmo políticas públicas e que efetivamente, em diferentes níveis, o fazem, mas estas são menor quantidade).

Como “a percepção da violência no meio escolar muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado” (ABRAMOVAY & RUAS, 2002), o enfoque do estado da arte pode ser muito abrangente, sendo possível considerar inclusive que vários autores tratam do tema sem utilizar especificamente o termo “violência escolar”; se considerarmos Paulo Freire (2006) por exemplo, a “educação bancária” – fundamentada na negação do diálogo e da construção do conhecimento – caracteriza uma forma de violência escolar? Elaborar um estado da arte preciso

sobre o tema da violência escolar seria um trabalho demasiadamente extenso e criterioso para as possibilidades e propostas desta pesquisa, portanto, tive que optar por destacar alguns aspectos essenciais que compõem a produção acadêmica brasileira relacionada ao problema, dando ênfase aos que se mostraram mais pertinentes e relevantes à pesquisa aqui proposta.

Para isso, cabe destacar os levantamentos que constam nas pesquisas de Sposito (2001), Szenczuk & Garcia (2001), Zechi (2008) e Sastre (2011), as quais tiveram como propósito sistematizarem a produção acadêmica já realizada. A verificação da produção acadêmica sobre o tema nos oferece um perfil praticamente completo desta até o ano de 2009, rica em detalhes quantitativos e qualitativos, e que nos serve como referência. São detalhados em diferentes graus por estas pesquisas os tipos de violência, os enfoques das diferentes áreas de conhecimento, as metodologias utilizadas, os campos pesquisados, as intervenções promovidas pela escola ou por políticas públicas, etc. Além dos autores mencionados, destaca-se o trabalho de Abramovay, Cunha e Calaf (2009), que traz uma vasta compilação sobre as propostas de ações e estratégias especificadas por tema (infraestrutura, alunos, professores, relação polícia-escola, família-escola, etc.).

Estes levantamentos realizados mostram que as pesquisas com o tema “violência escolar” no Brasil começam a ser realizadas no período próximo à redemocratização, nos anos 80, e que até o final da década de 90 foram escassas e de circulação restrita. O aumento no nível de relevância e conseqüente aumento da produção sobre o tema ocorreu em grande parte impulsionado (não somente) pela massificação do acesso à Escola, já mencionada anteriormente neste trabalho. Conforme Debarbieux (2001), a democratização do acesso não garantiu a democratização efetiva no contexto micro (unidade escolar), e neste processo de democratização da escola os estudantes têm sido excluídos e negados de várias formas; a diversificação do contexto trouxe também a diversificação dos problemas e outras coisas.

Sposito (2001) destaca que os trabalhos sobre violência realizados no Brasil na década de 80 – contexto de redemocratização - enfatizavam principalmente as questões da violência urbana, e que com isso os primeiros trabalhos sobre violência escolar abordaram o fenômeno em suas manifestações classificadas como depredações, agressões ao patrimônio, a ameaça do tráfico de drogas e do crime organizado nos entornos e outras questões do tipo; como destaca a autora, a

visibilidade do problema foi amplificada (e relativamente exagerada e distorcida) pelo interesse televisivo. Ao final dos anos 80 e início dos 90, as propostas visando neutralizar a violência nas escolas tinham como eixo a relação “segurança e participação”, com o objetivo de integrar a escola à comunidade. Além disso considerava-se necessário equipar melhor as escolas, e foram criadas políticas públicas para que as escolas fossem abertas e ocupadas pelas comunidades aos finais de semana com atividades esportivas e culturais, visando com isso diminuir as depredações e vandalismo. A compreensão da violência escolar nesse período, segundo a autora, se aproximava de um problema de Segurança Pública, o que expressa nas intervenções visando o aumento dos muros da escola, do número de vigias, a instalação de câmeras e alarmes integrados à polícia militar, etc.

A autora, no entanto, propõe outra abordagem, distinguindo conceitualmente a violência urbana da violência escolar e restringindo o entendimento da violência escolar ao que é gerado no interior da escola e de suas relações (SPOSITO, 1998). Um dos aspectos a serem investigados, por esta ótica “[...] diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas – violentas ou indisciplinadas – por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros” (SPOSITO, 2001, p.60-61).

Nos anos 80 foram produzidas poucas pesquisas sobre o tema no Brasil, e além dos trabalhos mencionados de Sposito (2001), devem ser mencionadas as pesquisas de Guimarães (1984; 1990) e de Moura (1988), as quais utilizam como parte de seus referenciais a obra de Foucault (1999), incorporando ao campo de pesquisas sobre o tema abordagens mais críticas. Ainda segundo Sposito (2001), nos anos 90 aumentaram as pesquisas quantitativas, realizadas a fins de sindicatos, ONGs, Fundações e organismos internacionais, como a UNESCO, por exemplo, e outros.

Conforme Sastre (2011), a partir de 2001 ocorre no Brasil um aumento significativo do volume da produção acadêmica, que antes de 2001 tinha o total de 3 livros publicados, 3 teses de doutorado e 12 dissertações de mestrado e até 2009 totalizou 26 livros, 16 teses e 58 dissertações. O autor demonstra o aumento da quantidade de trabalhos acompanhado da ampliação da diversidade de concepções, abordagens, problematizações, enfoques e metodologias desenvolvidas no período.

Considerando a violência escolar em um sentido amplo, as pesquisas sobre o tema utilizaram contemplam métodos quantitativos (principalmente as da área da Saúde) e/ou qualitativos e no geral classificaram as violências a partir de diferentes eixos, como, por exemplo: formas de violência (física e não-física); nível de intensidade desta (violência, incivildades, transgressões); aos sujeitos envolvidos na relação (estudantes, familiares, professores, etc.) como vítimas, agressores ou observadores, havendo ainda diversos outros enfoques, entre os quais serão mencionados alguns no decorrer do texto. No campo específico das Ciências Sociais, as relações escolares que tem despertado o interesse têm sido principalmente as seguintes:

- Como se entendem as relações de poder na escola
- Formas específicas de violência existentes no cotidiano escolar
- Os tipos de confrontos
- Reconhecimento ou não do conflito por parte dos atores envolvidos
- A vivência das diferenças
- Diversidade racial e cultural
- Inclusão de deficientes
- Violação de direitos
- Estratégias de prevenção, diagnóstico e intervenção (SASTRE, 2011, p. 70)

São poucos os estudos de campo por enquanto realizados com ênfase à violência escolar ocorrida estritamente no espaço da sala de aula a partir do ponto de vista dos estudantes, apesar dos diversos apontamentos feitos pelas pesquisas sobre este tipo de violência escolar em relação aos impactos para a saúde dos professores e estudantes, para o processo de formação do ser e para o desenvolvimento profissional e educacional destes.

A atenção dedicada a este desdobramento específico do tema pode ser considerada sendo insuficiente, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Conforme o levantamento extenso e aprofundado realizado por Edilberto Sastre (2011) sobre as pesquisas brasileiras neste tema, os trabalhos realizados estão dispersos e fragmentados em suas disciplinas específicas sem estabelecer os diálogos interdisciplinares possíveis e necessários. Em relação às abordagens encontradas, “[...] têm dificuldades metodológicas e instrumentais de aproximar-se do universo de representações dos estudantes. De fato, quantitativamente, são muito poucas as pesquisas que se preocupam especificamente com esse público (SASTRE, 2011, p. 73).

Em relação a estas dificuldades, de acordo com este autor, devemos considerar o pouco tempo de convívio e inserção dos pesquisadores nos campos pesquisados como um fator que pode ser limitador da compreensão do universo de representações e significados compartilhados dos jovens. Guimarães (2011) também destaca essa condição ao problematizar as dificuldades de etnografias em escolas, nas quais nem sempre há a imersão necessária para seu desenvolvimento. Além desta condição, Guimarães (2011) relata também as dificuldades institucionais, impostas pela escola, que pesquisadores encontram, conforme Pereira (2016) confirma, por exemplo. A condição de professor-pesquisador na qual me encontro, com uma presença cotidiana de três dias semanais atuando como professor no campo pesquisado, neste caso deve ser considerada como um potencial diferencial a ser problematizado tanto em seus aspectos positivos como negativos (*bias*).

Considerando os objetivos deste trabalho e a sistematização detalhada e exaustiva já elaborada por Sastre (2011), optei por expor os quadros comparativos elaborados por este autor para evidenciar as classificações diversas utilizadas nas pesquisas sobre a violência escolar:

Tipos de violência identificados na literatura	Definição	Manifestações
Violência dos poderes instituídos	Desordem estrutural, originária da sociedade com reflexos na escola e também produzida no interior da instituição educacional pela sua constituição cultural, histórica, política, social, hierárquica específica.	A escola pode gerar a indisciplina devido à sua tendência de reproduzir a desigualdade que impera na estrutura social, enfrentando assim desafios, conflitos e tensões gerados em seu próprio interior.
Violência institucional	Autoritarismo pedagógico expresso em julgamentos e normas disciplinares injustas, definindo-a como potencializadora de vários tipos de violência escolar.	Formas de violência geradas na instituição pela organização escolar: punições, transferências, imposições realizadas unilateralmente pelas instituições de ensino.
Violência escolar	Expressa nas formas de organização do sistema educacional, na organização institucional, na construção de regras e estilos pedagógicos.	Supervalorização escolar da disciplina em detrimento da aquisição do conhecimento. A indisciplina é um sintoma de um problema estrutural da organização escolar.
Violência simbólica	Emana dos instrumentos sutis de imposição e de	Toda ação pedagógica exercida pelo sistema de

	legitimação da dominação de uma classe social sobre outra, de maneira a contar com o apoio e convicção dos vitimizados, que se sentem seduzidos e compelidos a serem cúmplices da violência que sofrem. Violência que emana das relações de poder. Abriga o exercício da autoridade nas escolas.	ensino, reprodutor da cultura dos grupos e classes dominantes. As discriminações e preconceitos, como violência simbólica, são usados para manter grupos subalternos no lugar do social construído para eles. A destruição desse poder simbólico supõe a tomada de consciência da arbitrariedade dos significados socialmente construídos.
Violência mascarada	Violência real ocultada por mecanismos ou dispositivos ideológicos que acabam por favorecer a banalização e a naturalização desse fenômeno.	Comportamentos violentos que parecem não-violentos, convertendo um ato de violência em um ato natural, normal. Discriminações sociais, raciais, sexuais são típicas da violência mascarada.
Violência anômica	Busca de uma estruturação social alternativa. Visão revolucionária. Reação contra o poder totalitário e desagregador. Violência feita de um duplo de destruição e fundação.	Formas de se proteger da dominação das instituições, mas a partir de tendências à destruição, à agressão, à crueldade.
Violência banal	Atos violentos que se esgotam em si mesmos. A agressividade ou reação que tenta se opor à ordem existente na escola, através de manifestações explosivas que não têm um princípio de sentido. É quando se passa da violência do poder institucional sobre as pessoas para a violência das pessoas sobre este poder, que pode se apresentar não só de modo brutal, mas também passivamente, revelando uma resistência que subverte o instituído sem confrontá-lo abertamente.	Resistência de massa, desvios ao planejado, ao instituído, negação silenciosa do monopólio. Zombarias, risos, ironias como manifestações contra ou à margem das regulações da vida social. Grafites, pichações, como eventos não inteligíveis, não transparentes, com um não-sentido.
Violência dura	Crimes ou contravenções penais detalhados nos códigos penais. A violência dura exige	Lesão corporal com uso de armas fogo ou brancas, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas,

	intervenção estatal.	depredações.
Violência como “produto do uso da força e provocação de dano ao outro”. Violência física.	Ato de brutalidade, sevícia e abuso físico contra outro.	As brigas, agressões físicas, depredações e brincadeiras de <i>agarra-agarra</i> . A destruição do patrimônio e as agressões físicas de aluno a aluno, de aluno a professor e de professor a aluno ou funcionário. Segregações e humilhações. O preconceito e estereótipos negadores. Assédio moral. Acosso.
Micro-violências ou incivildades	De tão cotidianas, passam despercebidas aos olhos das instituições. Sequer são consideradas hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas. Destroem essa ideia de cidadania, confiança e segurança pública. Essas pequenas violências comprometem a reciprocidade e a solidariedade da vida social.	Pequenas desordens, pequenas ameaças, ofensas, algazarras, barulhos. Pequenas chantagens. As pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a falta de polidez, as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida.
Bullying	Intimidações que consistem em constantes ameaças que vão criando um pânico moral nas vítimas. A intimidação é vista como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio do poder.	Essas intimidações podem ser de professor a professor, de professor a aluno, de aluno a professor e de aluno a aluno.
Ausência da disciplina/desobediência	O desrespeito às normas escolares. A desobediência é considerada uma atitude de hostilidade. Nem toda regra é sinônimo de moralidade e certos atos de indisciplina podem ser considerados morais.	Recusa a cumprir as normas estabelecidas pela escola. Manifestação de resistência pelos alunos ao autoritarismo pedagógico e, também, como resistência ao conjunto de normas vigentes na escola e/ou o desconhecimento dessas.
Indisciplina como desrespeito as regras justas.	Se a norma ou regra for originada de forma injusta e se for injusta, não tem relação com a moralidade, portanto a desobediência	Contestação direcionada das regras, demanda de participação da formulação da normatividade vigente.

	a ela será legítima e pode estar indicando uma ação baseada na autonomia.	
Violência e indisciplina como característica natural do indivíduo	A indisciplina não acarreta prejuízo ao outro, mas ao funcionamento do ambiente escolar.	Indisciplina ingênua, infantil. Alegria incontida que entra em choque com a disciplina.
Indisciplina positiva	Ela se torna instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e as discriminações em busca da identidade e dos direitos.	Toda forma de protesto e rejeição contra os saberes estruturados e distantes dos interesses dos alunos: reação à prática pedagógica, que impõe autoritariamente a disciplina e como denúncia a discriminação da qual o aluno é vítima.

Fonte: Sastre, 2011, p.59-61

Por fim, antes de passar às notas etnográficas e aos grupos focais, apesar de optarmos por não restringir a compreensão das violências em sala de aula a um enfoque específico, devem ficar evidentes alguns fundamentos orientadores da perspectiva proposta de apreensão do fenômeno desta investigação: o conflito e a violência fazem parte da vida social, sendo possível estabelecer métodos para seu controle relativo e direcionamento positivo/produtivo; os conflitos e violências que ocorrem em sala de aula não são uma forma de violência externa à escola, que a invade, sendo específicos no campo escolar e na configuração específica em que ocorre, o que não significa abstrair a influência das violências exteriores à escola das que acontecem nesta (por exemplo: é evidente que o racismo estrutural existente na sociedade brasileira vai se manifestar de algum modo em sala de aula, mas sua forma de manifestação ocorre de modo específico na configuração da sala de aula); diferentes formas de violência estão estruturadas na instituição escolar e nas suas figuras de autoridade, o que, considerando o limite tênue entre o exercício da autoridade e o autoritarismo, tende a produzir casos de abusos e de violências que são percebidas ou não pelos que participam da relação e que podem causar efeitos duradouros nos envolvidos na relação; a compreensão do discurso dos (ou sobre os) agentes deve ser considerada a partir da posição social do emissor (local de onde se fala), o que exige um cuidado interpretativo do ponto de vista ético e também metodológico¹⁶; ainda, a compreensão das violências deve procurar considerar estas

¹⁶ Para compreender o discurso dos professores é necessário compreender a posição destes, “o lugar de onde falam”. Este lugar é marcado pela precarização, pela fluidez e por questões diversas, como

como um *processo*, e não como fatos isolados e encerrados em si, sendo esta perspectiva necessária à apreensão dos efeitos deste processo na subjetividade, formação e saúde de quem os vivencia (independente da posição vivenciada na relação, seja ela ativa, passiva ou na posição de espectador).

essa destaca no texto: o papel da Escola vem sendo transformado, o que não é (ou não deveria ser) uma surpresa ou algo necessariamente ruim, mas as incertezas, os problemas e a sobrecarga decorrente da ampliação dos papéis da instituição produzem reações de que expressam descontentamento, cansaço, stress, frustração e outros.

4. Olhares sobre os conflitos e violências na escola

A compreensão da dinâmica dos processos das violências em sala de aula foi realizada a partir de registros realizados a partir da observação participante, trazendo a perspectiva do professor-pesquisador sobre fatos etnográficos a partir de uma posição no campo distinta da dos alunos, posição essa que permite uma imersão mais profunda em determinadas situações e, ao mesmo tempo, em outras situações, de acesso mais restrito (ou exclusivo) dos alunos entre si, limita o alcance da observação. Considerando como foco principal a percepção dos estudantes sobre estas violências, foram realizados também grupos focais como recurso para o registro de suas percepções.

As percepções de estudantes sobre estes mesmos e de suas relações nos processos de violências em sala de aula são entendidas como fundamentais para uma compreensão da situação por possibilitarem outra perspectiva dos que fazem parte deste campo em posição o de subalternidade frente à instituição e seus agentes, no nível hierárquico mais baixo (não ignorando que entre estes são criados também outras formas de hierarquia, próprias ao grupo). A realização do grupo focal ocorreu através de um convite realizado por mim, resultando na formação de dois grupos de alunos aderiram voluntariamente à participação de um diálogo sobre as violências em sala de aula a partir de suas próprias experiências como estudantes da escola pesquisada. Os grupos foram realizados no mesmo dia, em dezembro de 2019 (fase final do ano letivo) um deles com sete alunos (no período vespertino) e outro com seis alunos (no período noturno); ambos foram gravados em áudio, com duração aproximada de 100 minutos cada, tendo sido a gravação realizada em uma sala localizada no pavilhão 2 da escola (sala multiuso), escolhida por atender melhor aos critérios de conforto, privacidade e silêncio, necessários ao desenvolvimento desejável do processo¹⁷; outros detalhes são comentados na subseção 4.3, na qual é apresentada a descrição analítica de aspectos produzidos com o recurso e seus resultados.

4.1 Etnografia

¹⁷ Não foi possível trabalhar com o conteúdo produzido pelos dois grupos, tendo restado o material produzido do grupo realizado com seis alunos, o qual será elaborado posteriormente em um possível artigo ou outro tipo de trabalho.

A etnografia é considerada uma estrutura fundamental da Antropologia, sendo desenvolvida, discutida, criticada e até mesmo disputada entre diferentes pesquisadores e linhagens antropológicas, desde que Malinowski “inventou” a pesquisa de campo, (segundo a “mitologia da disciplina”) (PEIRANO,1995). A importância da etnografia para a Antropologia é tamanha a ponto de existir inclusive uma confusão, por parte de alguns, que tratam ambas como sinônimas, ou, senão, como inseparáveis, o que não corresponde à realidade, havendo pesquisa antropológica sem etnografia e também etnografias não-antropológicas. A utilização (ou tentativa) da etnografia por outras áreas além da Antropologia tem aumentado significativamente, com exemplos nem sempre bem sucedidos, gerando críticas de antropólogos em função da redução da etnografia enquanto “técnica” (OLIVEIRA, 2016), por exemplo, ou pelo emprego exagerado da “observação participante”, que tem levado a distorções simplificadoras da etnografia e das condições de sua realização, como, por exemplo, em relação à imersão necessária ao desenvolvimento da pesquisa ou aos descuidos metodológicos com o tratamento dos materiais registrados (MATTOS, 2011). Estas críticas são pertinentes e contribuem para que a etnografia siga sendo desenvolvida, e considero que sirvam como contribuição a ser incorporada em novas pesquisas, não como forma de desautorização ou visando desestimular o interesse dos pesquisadores de outras áreas, mas:

É preciso ressaltar que a etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa, pronta, que se pode usar de qualquer maneira. Como método, foi forjada pela antropologia ao longo da sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. Se não, ela passa de método a ferramenta, sendo empregada de maneira trivial, rasa. Isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência. A expressão “observação participante”, então, virou lugar comum; qualquer ida a campo vira observação participante. Os profissionais de outras áreas precisam entender que para produzir uma etnografia, é preciso antes conhecer as boas etnografias que já foram feitas (MAGNANI, 2012, p. 175).

Apesar de não ser o objetivo nesta discussão expor uma revisão detalhada sobre os tipos de etnografia desenvolvidos até o momento (sendo possível consultar, Peirano (1995), Eckert & Rocha (2008), Ingold (2011), Goldman (2006), Uriarte

(2012), Chiesa & Fantinel (2014), entre outros, para compreender o que é etnografia, seu desenvolvimento e rumos), é necessário evidenciar os cuidados em relação à questão e evidenciar os fundamentos da prática etnográfica adotada nesta pesquisa, como os relacionados à compreensão das condições produzidas pela posição como professor-pesquisador no campo pesquisado e à proximidade entre “sujeito-objeto”, por exemplo, a fim de evidenciar que as contribuições e limites deste trabalho possam ser compreendidos dentro de seu contexto.

Como ponto de partida para o entendimento sucinto sobre o que é etnografia, a perspectiva elaborada por Peirano (1995) desta como “teoria vivida” indica os aspectos essenciais que devem ser considerados ao fazer etnográfico:

não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. Uma referência teórica não apenas informa a pesquisa, mas é o par inseparável da etnografia. É o diálogo íntimo entre ambas, teoria e etnografia, que cria as condições indispensáveis para a renovação e sofisticação da disciplina - a “eterna juventude” de que falou Weber (PEIRANO, 2008, p.4).

Compartilho desta concepção e compreendo a etnografia como teoria vivida no sentido de ser desenvolvida ao mesmo tempo como teoria prática e prática teórica, sendo um modo de se colocar perante as situações. Desse modo, a distinção outrora vigente entre etnografia e etnologia – na qual a etnografia era reduzida ao trabalho de campo entendido como coleta de dados, enquanto a etnologia era tratada como a parte teórica - é substituída pela compreensão de que o diálogo permanente entre as teorias e as evidências caracteriza o fazer etnográfico. Quando retomei os estudos sobre Antropologia me identifiquei com esta perspectiva, a qual interpreto como essencialmente próxima, em alguns aspectos, à concepção do professor-pesquisador que busca a compreensão crítica de suas práticas para transformá-las, sendo a etnografia um caminho para desenvolver esta capacidade de auto reflexão de modo não espontaneísta, exercitando as práticas do estranhamento a partir da disciplina do “olhar, ouvir e escrever” (DE OLIVEIRA, 1996) que constituem a essência da etnografia. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira exemplifica o olhar disciplinado em mediação com os conhecimentos teóricos acumulados pelo pesquisador, através de uma situação hipotética na qual um pesquisador entra em uma moradia de um grupo indígena sobre o qual nada conhece:

Essa moradia de tão amplas proporções e de estilo tão peculiar, como por exemplo, as tradicionais casas coletivas dos antigos Tükúna do Alto Solimões, no Amazonas, teria o seu interior imediatamente vasculhado pelo "Olhar etnográfico", por meio do qual toda a teoria que a disciplina dispõe relativamente às residências indígenas passaria a ser instrumentalizada pelo pesquisador, isto é, por ele referida. Nesse sentido, o interior da maloca não seria visto com ingenuidade, como uma mera curiosidade diante do exótico, porém com um olhar devidamente sensibilizado pela teoria disponível. Tendo por base essa teoria, o observador preparado, enquanto etnólogo, iria olhá-la como um objeto de investigação previamente já construído por ele, pelo menos numa primeira prefiguração: passaria, então, a contar os fogos (pequenas cozinhas primitivas), cujos resíduos de cinza e carvão indicariam que em torno de cada um deles estiveram reunidos não apenas indivíduos, porém "pessoas", portanto "seres sociais", membros de um único "grupo doméstico"; o que lhe daria a informação subsidiária que pelo menos nessa maloca, de conformidade com o número de fogos, estaria abrigada uma certa porção de grupos domésticos, formados por uma ou mais famílias elementares e, eventualmente, de indivíduos "agregados" (originários de um outro grupo tribal). Saberá, igualmente, a totalidade dos moradores (ou quase) contando as redes dependuradas nos mourões da maloca dos membros de cada grupo doméstico (DE OLIVEIRA, 1996, p.16).

Através da disciplina destas práticas são produzidos os "fatos etnográficos", mencionados por Peirano (2008) em referência à Evans-Pritchard, para o qual "o fato etnográfico precisava estar dentro do antropólogo" (PEIRANO, 2008, p.4):

Ela está presente no dia-a-dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em "fatos etnográficos" de eventos dos quais participamos ou que observamos. Desta perspectiva, etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação (PEIRANO, 2008, p.3).

Os fatos etnográficos produzidos pelo pesquisador em sua prática etnográfica são determinados por uma multiplicidade de fatores, entre os quais a biografia (em suas diversas dimensões, não só a da formação acadêmica e de trabalho) do pesquisador, o contexto, a produção etnográfica acumulada, e outros. A escolha pela etnografia se deu a partir da reflexão sobre estes fatores e principalmente em relação à condição de inserção no campo como professor de Sociologia neste, sendo parte também do objeto. Esta condição deve ser problematizada, mas não

inviabiliza a realização da pesquisa e pode inclusive ser favorável se definidas determinadas práticas para isso.

A escolha pela etnografia nesta pesquisa se dá a partir desta posição mencionada enquanto agente no campo, participando deste como professor de Sociologia de algumas das turmas do colégio observado, situação ambígua em diferentes dimensões. A proximidade aos “pesquisados” (que são também sujeitos da pesquisa, caracterizando uma relação que seria mais próxima de ser “sujeito-sujeito”, e não de “sujeito-objeto”), a empatia com estes, com suas “causas”, são exemplos de fatores que não podem ser ignorados, mas que também não são exclusivos de pesquisas nas quais o pesquisador é parte do campo, como pode parecer. No caso de um professor pesquisando a escola em que trabalha, essa proximidade pode ser pensada não só em relação aos alunos ou aos professores (pessoas), por exemplo, mas como em relação a uma questão política ou ideológica, podendo o pesquisador ser acusado de *bias*, de algum tipo de militância ou até mesmo de “ativismo antropológico”. Esta preocupação é aqui colocada pelo fato de no interior da escola pesquisada existir a concepção entre alguns professores de que ouvir os alunos e levar a sério suas colocações corresponde a “facilitar” para os alunos, ou ser menos exigente com estes; não por acaso os que reproduzem esta concepção tem, em geral, encontrado dificuldades e reclamado do desenvolvimento de suas aulas. Além desta questão, há ainda outras dificuldades, mais relevantes ao fazer etnográfico, como a colocada pelo sociólogo François Dubet (1996) em uma entrevista concedida após ter experimentado atuar como professor em uma escola pública francesa: como ser professor e, ao mesmo tempo em que exerce este trabalho, observador da situação e de si mesmos. Seria realizável, de fato, em tais condições, a “observação participante”?¹⁸

Bruce Albert, a partir de sua experiência de mais de vinte anos como antropólogo entre os lanomâmis, problematizou a condição de ativismo antropológico em um artigo (2014) e, retomando a discussão iniciada por outros pesquisadores, evidencia como esta condição não é um fator inviabilizador da pesquisa, e que pode inclusive ser proveitoso. A reflexão possibilitada pelo artigo nos leva indiretamente a questionar se é possível determinar, a priori, qual destas

¹⁸ Pela breve experiência desenvolvida até aqui, parece possível, sendo mais viável com a colaboração de estagiários ou colegas para isso; no entanto, parece também ser o momento mais difícil para tal observação.

duas posições é mais propícia ao desenvolvimento da pesquisa: qual delas torna o processo mais difícil de ser realizada? As especificidades de cada contexto e das posições assumidas neste (não só pelo pesquisador) parecem impor que não há uma posição melhor que outra, sendo que a priori nada podem garantir e que ambas são viáveis se realizadas com os instrumentais pertinentes e seus devidos cuidados. Com isso, o mais relevante não é a posição do pesquisador e sua relação com o objeto pesquisado, mas o reconhecimento crítico desta, sendo o foco no processo e em sua contextualização (e não nos resultados) outra característica essencial da etnografia:

Se antes o ato de participar que configurava a técnica da observação participante não trazia consigo o engajamento do(a) antropólogo(a) nas mudanças das formas de ser da cultura nativa, hoje, o método etnográfico não pode ignorar que o próprio trabalho de campo do(a) antropólogo(a) provoca nela intervenções, a ponto de ser um fator de transformação da cultura do “nativo (ECKERT & ROCHA, 2008, p.20).

Considerando esta questão (posição do observador no campo), como a realização do que se entende por observação participante depende da inserção do pesquisador no campo em termos de período de tempo, profundidade e intensidade, a condição de professor no campo possibilita uma imersão contínua e também “camuflada”, naturalizada no cenário como parte habitual dele, ao contrário do que acontece com pesquisadores externos (com consequências diversas). No entanto, como indicado por Mattos & Coelho (2011), grande parte das etnografias em escolas têm sido feitas em períodos curtos de inserção, fato que as autoras entendem resultar em um relativo esvaziamento teórico e epistemológico da etnografia e em sua redução a meros relatos descritivos. A maior parte das pesquisas que se referem como etnografias, ou como tendo utilizado o “método etnográfico” ou ainda pesquisas que se dizem de “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) em escolas foram realizadas por pesquisadores externos que não eram agentes destas (em funções de professores, pedagogos, diretores, ou em alguma outra). Esta posição exterior ao campo, de quem observa grupos dos quais não faz parte antes ou depois da pesquisa, pode trazer potencialmente algumas “vantagens” e “desvantagens” para a inserção, observação, acesso, mobilidade pelos espaços e entre os sujeitos, etc., considerando, por exemplo, a relativa rigidez institucional das escolas, entre outros fatores.

Sobre a convivência cotidiana com outros professores e com os alunos, que condicionam o modo de ver o campo, poderia ser considerada como uma possível vantagem o distanciamento em relação a estas pré-noções elaboradas entre os agentes (senso comum do campo), estruturantes de distinções hierarquizantes e/ou estigmatizadas como a de que tal turma ou aluno é “ruim” ou “bom”, seja por um ou outro motivo. Ao mesmo tempo, apesar do distanciamento inicial de tais pré-noções elaboradas e circulantes no campo, o pesquisador não tem como deixar de trazer consigo outras pré-noções, das quais também precisará realizar o esforço para se distanciar e promover as rupturas necessárias. Do mesmo modo, o pesquisador que vivencia o campo na dupla condição de professor-pesquisador, como “observador participante” também precisa se distanciar de suas pré-noções e proceder com o estranhamento destas, procurando manter a vigilância permanente em relação a isso; o procedimento de estranhamento é inevitável, independente de qual seja a posição ou relação do pesquisador com o campo. Considerando o olhar desta pesquisa como “de perto e de dentro”, dada minha posição no campo, “é preciso situar o foco nem tão de perto que se confunda com a perspectiva particularista de cada usuário e nem tão de longe a ponto de distinguir um recorte abrangente, mas genérico e sem rendimento explicativo” (MAGNANI, 2012, p.191).

Com o objetivo de compreender as interações de alunos em sala de aula em situações de conflito ou violência, realizei a observação participante através do registro de memórias (referentes ao período anterior à definição da proposta de uma etnografia, baseadas em anotações pessoais que eu fazia em meu caderno de trabalho e embasadas por documentos oficiais – como os da formação continuada descrita no início do trabalho), do registro em um caderno de campo iniciado após a proposição desta pesquisa, no qual anotei minhas observações sobre fatos e situações ocorridas no cotidiano escolar e que apresento a seguir em forma de notas etnográficas, e, por fim, através da realização de grupos focais.

A opção por gravar grupos focais se justifica pela busca pela apreensão da perspectiva dos alunos (“nativos”) a partir de um contexto em que, mesmo com o foco do diálogo orientado pelo pesquisador, se aproximasse ao máximo do que seria uma conversa “livre” e espontânea destes sobre o tema. Para alcançar esta condição de criar um espaço-tempo “confortável”, utilizei como referência a reflexão desenvolvida por Gatti (2005) sobre grupos focais. Cabe destacar que foram lidas outras pesquisas que utilizaram o recurso ou que o discutem, constatando-se que

não há um único modo de organizar e executar, sendo adaptável às necessidades e condições específicas de cada pesquisa, com vantagens e desvantagens relativas. A contribuição da percepção dos alunos não é meramente ilustrativa ou descritiva, e a compreensão dos significados atribuídos por estes devem cumprir a função questionar e repensar teorias e conceitos estabelecidos, como o de violência escolar:

os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento (e, eventualmente, também nossos sentimentos). Desestabilização que incide sobre nossas formas dominantes de pensar, permitindo, ao mesmo tempo, novas conexões com as forças minoritárias que pululam em nós mesmos. (GOLDMAN, 2008, p.7).

4.2 Notas etnográficas

4.2.1 Evasão seletiva

Nesta nota abordo um dos processos principais que se desenrolou principalmente durante o ano letivo de 2017, não sendo, portanto, um evento específico restrito. Considerei este um dos processos principais processos em função dos vários elementos que, articulados, caracterizam a prática de “matar aula na escola” (a qual denominei “evasão seletiva”) e indicam sua relação com as interações que acontecem em sala de aula nas suas diferentes formas (professor-aluno, aluno-conhecimento, aluno-aluno, etc.) e com as expectativas dos alunos em relação à escola. A elaboração desta nota tem como base registros que fiz em meu caderno de trabalho em um momento ainda anterior ao do início desta pesquisa e que tinham como propósito, até então, desenvolver minhas reflexões e fundamentar diálogos com a equipe docente e pedagógica.

Considerando minha posição como professor na escola – o que implica minha permanência em sala de aula durante a maior parte do tempo – foi possível observar a prática principalmente durante minhas horas-atividade semanais, e, quando em sala de aula, durante as trocas de professor entre as aulas, nas quais encontrava alunos voltando para suas salas após terem matado aula e outros saindo das suas para fazerem o mesmo.

Em primeiro lugar, esta prática não é uma prática individual, ela é elaborada e praticada coletivamente, formando teias de relacionamentos específicos, com estratégias compartilhadas e com “pontos de encontro” definidos por estes alunos, nos quais os agentes escolares passaram a procurar estes alunos.

No início do ano letivo, os alunos se aproveitam da condição de não serem ainda conhecidos por parte dos professores que terão durante o ano; com os professores que já sabem seus nomes e os identificam associando à turma da qual faz parte, as chances de algumas práticas são menores, como, por exemplo, quando algum aluno abandona a aula que teria em sua turma e “mata” a aula permanecendo na sala de aula de outra turma (em que também não seja reconhecido pelo professor), o que fazem principalmente para ficarem com amigos.

Com o transcorrer do primeiro bimestre, na medida em que passei a enxergar as divisões internas e grupos formados nas turmas em que lecionei (quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio), já com uma visão inicial sobre os alunos com muitas faltas e baixo rendimento correlatos, foi possível compreender um pouco melhor a posição dos alunos envolvidos e assim ter uma noção mais próxima aos significados da ação. Ao contrário do que se pode imaginar em um primeiro momento, não são apenas os alunos que poderiam ser considerados como “excluídos do interior”, e no decorrer do processo foi possível compreender esta prática como motivada e direcionada a fins heterogêneos, não podendo ser reduzidas a uma explicação única e homogeneizante do tipo “os alunos que matam aula não querem saber de estudar”, ou qualquer outra parecida.

A heterogeneidade de motivos e fins relacionados a “matar aula” precisaria ser pesquisada de modo mais aprofundado e específico para ser compreendida em sua complexidade, mas é possível apontar alguns aspectos que podem ajudar a fundamentar esta compreensão e delinear traços da realidade em questão. Observei mais de perto essa prática nas quatro turmas de primeiro ano em que lecionei naquele ano (2017), sendo que a principal característica desta turma destacada pelos professores e equipe pedagógica, em relação a estas turmas, o fato de haver grande quantidade de alunos repetentes e, conseqüentemente, com relação idade-ano “distorcida” (como se refere na linguagem oficial), e muitos alunos advindos do programa chamado “acelera¹⁹”, voltado a alunos fora da idade-ano padrão. Eram

¹⁹ De forma resumida: “As ações do Programa de Aceleração de Estudos consistem na reorganização da Proposta Pedagógica e do trabalho docente tendo em vista a organização de turmas específicas

referidas como “as turmas do acelera”, um estigma que as marcou e lhes imputou a limitação de possibilidades através da baixa expectativa em relação a estas. Muito destes alunos, já desacreditados pela escola, também a desacreditavam, e não alimentavam nenhum tipo de expectativa sobre essa que não os ligados ao lazer e à socialização, e se encaixam no que foi citado em outro capítulo deste trabalho, com referência em Bourdieu & Champagne, sobre os excluídos do interior: são alunos que estão em um processo de “morte (escolar) lenta”, de eliminação em longo prazo. E, de fato, dos alunos marcados por esta condição, muitos não concluíram o ano letivo (tendo abandonado a escola em definitivo) e outros reprovaram (alguns a abandonaram depois e há também os que tenham apreendido a situação de outra forma, redirecionando e ressignificando sua trajetória escolar a partir das experiências vividas). O grupo destes alunos era composto principalmente por meninos e o maior em quantidade, sendo os “pioneiros”, pois matavam aula desde o início do ano e desenvolveram várias das estratégias (discursos para fingir não estar matando aula, momento certo de chegar ou sair da sala de aula, e diversos outros detalhes) utilizadas pelos alunos. Estes alunos explicavam suas motivações em discursos que se baseavam na descrença em relação à escola, a qual viam como “sem sentido”, “chata” e “cheia de regras”, e preferiam ir embora da escola, tentar participar de algum jogo de futebol na quadra ou jogar cartas na escada de passagem que leva ao segundo pavilhão da escola, onde se reuniam alunos que estavam matando aula aos que estavam fora de sala por falta de professor (a falta de professores e consequente liberação dos alunos aos pátios não é uma situação tão comum nesta escola, mas que esporadicamente ocorria).

Ao final do primeiro bimestre, comecei a observar alunos que antes não matavam aula passando a fazê-lo, e apesar de não caracterizarem um grupo homogêneo tinham em comum algumas características: eram alunos participativos em sala de aula, relativamente interessados e envolvidos com os conteúdos, e de comportamento tranquilo. Na concepção presente como senso comum dentro da escola, estes alunos agora matando aula eram o contrário dos do primeiro grupo descrito. A busca pelo diálogo com estes alunos evidenciou duas situações diferentes (e não excludentes, sendo na verdade, geralmente complementares): a)

estavam matando aula como forma de “protesto”, de resistência ao que consideravam excessos de determinados professores, como por exemplo, a situação de uma professora que eles entendiam como “muito inteligente, mas muito complicada, a gente não consegue entender, pede pra ela explicar e ela, ao invés de explicar, grita com a gente”, como me disseram um grupo de alunas. Nesta situação específica, grupos enormes de alunos passaram a matar as aulas desta professora, e a situação mudou por completo quando a professora precisou se afastar por motivos de saúde e foi substituída durante o restante do ano por outro professor, o qual conseguiu estabelecer uma relação com os alunos de modo a diminuir a evasão em tal disciplina; b) seja para encontrar amigos, jogar futebol e ou qualquer outro motivo de lazer, alunos matavam algumas aulas específicas também como um tipo de “folga” autoconcedida, baseada em dois argumentos mais comuns: “não preciso de nota nessa matéria” e “não tenho problema de falta, posso faltar uma que não vai me prejudicar”. Em relação às notas e faltas utilizadas como argumento, cabe destacar que em alguns casos a situação de fato era essa (não que isso justifique o ato), e em outros casos não, havendo alunos que pensavam ter controle sobre o próprio número de faltas e que descobriram uma situação diferente já tarde demais, acabando reprovados por isso.

Em relação à evasão seletiva, a considero diferente do simples “matar aula” justamente por ser “seletiva”, uma estratégia de “desvio controlado” dos alunos dentro da trajetória de escolarização. Diferente de muitos dos alunos já em posição de excluídos do interior, os que praticam a evasão seletiva o fazem por outros motivos e com outros objetivos, por isso devem ser observados e analisados em suas diferenças para que de alguma forma possa se tentar reverter o processo. No limite entre os dois tipos de evasão, alguns alunos que no último bimestre letivo matavam aulas específicas das quais haviam desistido por não haver mais a possibilidade de atingirem a nota mínima necessária à aprovação ou, quando ainda possível atingir esta nota, por estarem já resignados e descrentes em relação a esse êxito; estes alunos abandonavam a disciplina em que estavam nesta condição e se lançavam à sorte no conselho de classe final do ano.

Destas quatro turmas, no início do ano constavam nos livros de chamada em média 35 por turma. Durante o ano, com as desistências, transferências e novas inclusões, as listas tinham entre 47 e 52 alunos, dos quais uma média de 30

frequentando regularmente; uma das turmas – a que teve mais problemas – terminou o ano com aproximadamente 25 alunos apenas.

4.2.2 Falavam que a Universidade não era para nós...

Ao final do ano, após a regência ministrada por estagiários que acompanhavam as aulas de Sociologia, foi proposta aos alunos de uma das turmas a possibilidade de apresentar uma atividade produzida por eles na UEL, para professores e alunos do curso de Ciências Sociais. Um grupo de aproximadamente doze alunos se interessou pela proposta, e assim o trabalho foi elaborado e a apresentação planejada.

Para não incorrer em descrições excessivas, ressaltarei o principal a ser destacado neste relato: entre os alunos que toparam a proposta, havia alunos já aprovados e outros reprovados por falta ou por falta e nota, sendo um grupo heterogêneo, mas composto por também por alunos estigmatizados, relativamente excluídos do processo de escolarização. Essa condição trouxe certa apreensão prévia²⁰ à apresentação dos trabalhos: como será que estes alunos se comportariam em um evento relativamente longo, aos quais não estão habituados, e como se sentiriam em um ambiente como a universidade? Ficariam tensos? Incomodados? Inquietos?

Os desdobramentos foram os melhores possíveis: os alunos se mostraram à vontade, leram a escrita que produziram, conversaram e fizeram perguntas... demonstraram um nível de maturidade que eu e os estagiários não havíamos presenciado antes. Foi relevante para nos indicar a necessidade de problematizar como as configurações são dinâmicas e como diferentes pessoas, espaços ou situações que são parte da configuração podem transformar significativamente os resultados.

Fora a apresentação do trabalho, os alunos enfatizaram muitas vezes e sob diversos pontos a felicidade trazida por aquele momento, a sensação de orgulho por estarem em uma universidade pública para aprender e também para ensinar algo, para ouvir e serem ouvidos. A maior parte destes alunos nunca havia entrado antes

²⁰ Quando a pedagoga das turmas informou aos demais professores sobre a participação deles em tal atividade, muitos foram os comentários – alguns em tom de seriedade, outros, irônicos – no sentido de revelar a visão negativa que se tinha sobre estes alunos.

na UEL, e foi importante esta aproximação, que apesar de breve serviu para desconstruir preconceitos que havia em relação a esta (introjetados pelo senso comum) e para alimentar expectativas destes em um dia fazer parte desta universidade como estudantes. Infelizmente não conseguimos repetir a atividade nos anos seguintes, mas até hoje a que foi feita reverbera na memória dos que participaram, como expressou um destes alunos em uma das muitas conversas que tivemos no pátio da escola: *“professor, lembra daquele dia que a gente foi na UEL apresentar trabalho? Vixi, foi muito massa!”*.

4.2.3 Fantasmas da “democracia racial”, estruturas sociais em reprodução

A diversidade religiosa é, sem dúvidas, um dos aspectos mais conflituosos em sala de aula, assim como na sociedade brasileira em geral. A discriminação com viés religioso só não é mais evidente porque são poucos os alunos não cristãos (ou sabidamente não cristãos, já que muitos omitem serem ateus ou de religiões afro-brasileiras), mas quando esta diversidade aflora, geralmente descamba a situações violentas. Dentre estas, relatarei brevemente a situação criada em torno de um aluno umbandista e também com laudos que atestavam espectros de autismo.

Já havíamos trabalhado em aulas de Sociologia (e é um tema recorrente em diversas disciplinas, não sendo novo aos alunos) diversos temas e conceitos relacionados à discriminação, intolerância, segregação e etc., e no plano discursivo os alunos se mostram totalmente progressistas, abertos a aceitação dos diversos. No entanto, quando a situação se torna prática, algumas estruturas sociais se manifesta com ímpeto violento: o aluno umbandista passou, já no segundo semestre do ano, a incorporar uma entidade (preto-velho) e manifestar em sala de aula. Quando isso ocorreu em uma aula de Sociologia, pude observar a reação dos alunos, pois até então havia ouvido apenas relatos de outros professores, e a reação dos alunos que não ficaram apenas como espectadores (passivos ou cúmplices?) foi de tentar “exorcizar” e xingar o aluno. Foi necessário intervir nessa situação pontual (o que optei por fazer com a saída da sala de aula) e posteriormente no processo, dialogando com os alunos (o que certamente foi insuficiente, apesar de poder ter ajudado minimamente de alguma forma).

Como fim, este aluno mudou de escola ao final do ano, não apenas por este evento específico, mas pelo processo como um todo. Os agentes da escola (a grande maioria também cristã e com pouco ou nenhum conhecimento sobre as religiosidades afro-brasileiras) não foram preparados para lidar com isso, e a forma como a situação se desenrolou apontou mais essa necessidade de formação aos que pretendem construir uma escola democrática.

Outro conflito com fundamento em preconceitos de religiosidade aconteceu em 2018, na mesma turma em que havia acontecido no ano anterior o problema com o aluno umbandista. Desta vez, no entanto, o conflito não foi uma agressão a religiosidades afro-brasileiras, mas em torno da laicidade do Estado e sua concretização no espaço escolar.

A situação começou quando um grupo de alunos teve uma ideia aparentemente positiva, integradora e inocente: levar instrumentos musicais para que pudessem interagir nos intervalos. No entanto, ao colocarem esta proposta em prática surgiram os problemas, já que quase todas as músicas tocadas e cantadas em alto volume (apesar da ausência de amplificadores ou microfones) eram “louvores” cristãos, como tocavam no pátio do pavilhão 1 - o principal local de permanência dos alunos no intervalo – era difícil escapar ao alcance da cantoria.

Diversos alunos questionaram a direção e professores (como eu), com questionamentos dentro da lógica dos direitos civis (liberdades): “é muito barulho, a gente não consegue mais nem conversar”; “se eles podem tocar, porque a gente não pode trazer uma caixa e colocar as nossas músicas? A gente não é obrigado a ouvir isso!”; e “se o Estado é laico, porque eles podem fazer *grupinho de oração* aqui dentro? E se fosse música satanista, budista ou de outra religião, poderia? Se é assim vamos cantar músicas de Exu”. Esse tipo de questionamento circulou durante ao menos duas semanas na escola, e fora isso, surgiram também as reclamações de professores, pois os alunos envolvidos estavam se atrasando na volta do intervalo às salas de aula, sendo evidente que a situação se tornava mais problemática.

Assim sendo, como havia sido nomeado professor-conselheiro da turma na qual havia surgido o grupo de alunos envolvidos na atividade, e sendo uma das aulas semanais com esta turma justamente após o intervalo (prejudicada pelos atrasos que estavam acontecendo), precisei conversar com a turma sobre a situação. Para começar, os relembrei das atribuições e expectativas que

caracterizam a função do professor-conselheiro, e então expliquei o conflito posto e as diferentes perspectivas sobre a situação que haviam chegado até mim. Com isso, fiz a abertura ao diálogo e pedi que falassem o que pensavam para propormos uma solução, e apesar da tensão do embate (precisei intervir e pedir moderação diversas vezes), o conflito foi pedagogicamente produtivo.

A discussão polarizou um pequeno grupo a favor da prática (composto em sua maior parte pelo grupo que tocava, mas não por todos deste e não somente por membro deste) e a maior parte contrária, seja por razões de laicidade e/ou por respeito ao espaço dos outros. O entendimento foi de que não deveria haver a continuidade da prática, e que caso desejassem mantê-la deveriam procurar uma sala ou local relativamente isolado que preservasse o pátio como espaço coletivo, como *mancha*, e não como *pedaço* restrito e marcado de um grupo.

Este foi outra situação marcante na trajetória de muitos alunos e na minha como professor, pois apesar dos conflitos serem pedagógicos, nem sempre os alunos compreendem desta forma, por maior que seja o esforço de explicitar isso por parte do professor. Com isso, cabe enfatizar que uma aluna até então bem participativa nas aulas de sociologia e que constantemente me convidava ao diálogo se distanciou por completo das aulas de Sociologia, e praticamente “declarou guerra a mim”, praticando a evasão seletiva e boicotando as aulas. Como professor, procurei a aluna e expliquei sobre as consequências pedagógicas das faltas, além de novamente reexplicar minha função como professor de uma escola pública em uma sociedade laica e democrática. Apenas no ano seguinte esta aluna reviu os fatos e se reaproximou de mim e das aulas; conversamos abertamente sobre o ocorrido, e esta situação mostra como os conflitos são processos que muitas vezes se estendem por um tempo-espaço que não visualizamos ou percebemos, e que mesmo um conflito tendo produzido um resultado negativo por um período pode ser revisto e ressignificado de modo a ter desdobramentos pedagógicos e positivos.

4.2.4 Silenciar é concordar? Relações de poder em sala de aula e estratégias de ação coletiva dos estudantes

Um dos primeiros eventos de 2018 a despertar minha atenção aconteceu nos últimos dias do mês de março e foi relatado espontaneamente a mim por um grupo de aproximadamente 15 alunos, composto por meninos e meninas, no horário de

saída do colégio. O grupo me procurava para relatar o acontecido, quando me viram subindo uma das rampas de saída e me chamaram, perguntando de forma muito cuidadosa e respeitosa se poderia ouvi-los e orienta-los. Sem imaginar qual seria o assunto, prontamente me dispus a ouvi-los, com a ressalva que talvez não fosse possível orientá-los, mas que tentaria ajudar de alguma forma. Fizeram um semicírculo ao meu redor e um dos meninos – que sempre puxava conversa comigo nos momentos de ociosidade existentes entre as aulas e nos intervalos– começou a falar: “é que hoje aconteceu uma situação muito desagradável na aula, professor... um professor fez umas piadas sobre homossexualidade e muita gente não gostou.” Outro garoto complementou logo a seguir que o professor disse durante a aula que a homossexualidade seria uma “aberração e um fato antinatural, não existindo no Reino Animal”, fato que o aluno ironizou com o seguinte questionamento: “O professor não assiste *Animal Planet* (canal de televisão)?”. De acordo com este grupo de alunos, o professor disse crer na Bíblia como fonte da verdade, e que de acordo com esta haviam sido criados apenas dois sexos - o masculino e o feminino - sendo esta “a ordem natural das coisas”.

Enquanto os ouvia, confesso que fiquei arrepiado e confuso, mas me concentrei em captar ao máximo os detalhes da situação, como os gestos e as expressões dos que falavam e dos que os ouviam, ao mesmo tempo em que pensava sobre como poderia ajudar com o desenrolar do problema colocado sem agrava-lo. O que esperam de mim? Que apenas os ouvisse, para que desabafassem? Que falasse com o professor ou com a pedagoga responsável? Perguntava-me sobre o nível de correspondência daquela narrativa aos fatos, não por supor que poderiam estar mentindo, mas porque não conseguia associar aquela prática ao sujeito que a encarnava, tendo chegado a perguntar mais de uma vez a eles se tinham certeza de que falavam daquele professor e não de outro, já que muitas vezes os alunos confundem os nomes e matérias dos professores.

A imagem que eu havia formado deste professor, até o momento, remetia a suas falas e posicionamentos críticos em relação às questões trabalhistas e à sua participação no sindicato de nossa categoria, associando-o, portanto, a uma visão de mundo que entendo como sendo mais progressista. No entanto, a relação dos professores entre si, no geral, não é de muita proximidade e intimidade, principalmente pelo pouco tempo de convivência que nos resta na escola, já que passamos a maior parte de nosso tempo em sala de aula, isolados uns dos outros, e

os breves momentos de convivência que temos para conhecer um pouco mais uns aos outros ocorrem em horas-atividade, intervalos, nos momentos de formação continuada e de conselho de classe.

As representações que formamos uns dos outros se fundam, em maior ou menor grau, nessas deduções e pré-julgamentos que fazemos a partir de alguma referência – ou conjunto destas – como a idade, gênero, disciplina ministrada, religiosidade, aparência e vestimenta (tatuagens, piercings, corte de cabelo), alguma fala feita em um dos espaços comuns, etc., e por isso acabamos por estabelecer uma imagem do outro que mistura aspectos mais próximos da realidade e outros mais distantes ou até mesmo completamente ilusórios.

Considero importante destacar que a consciência teórica que desenvolvemos em nossa formação acadêmica e intelectual ao estudarmos os processos de formação da identidade, estigmatização, representações sociais, imaginário social, entre outros, são fundamentais para compreendermos a constituição da relação entre as estruturas sociais e a constituição destes sujeitos heterogêneos e aparentemente contraditórios que se apresentam a nós, mas este evento destacou ainda mais, para mim, que estes conhecimentos não funcionam como algum tipo de proteção mágica ou de vacina que nos imuniza em relação a este processo de deduzir e fantasiar a identidade do outro a partir de observações superficiais condicionadas por diversos preconceitos e mitos que compõem a estrutura simbólica da sociedade. Este evento contribuiu para me lembrar de que também estamos sujeitos, como quaisquer outras pessoas, a produzir imagens que não se aproximam do que as coisas são de fato, e daí a importância de realizarmos permanentemente o esforço intelectual necessário ao pesquisador de distanciamento e ruptura com as pré-noções e com o senso comum, descrito, por exemplo, por sociólogos como Émile Durkheim e Pierre Bourdieu, para evitarmos julgamentos prévios – sejam eles “positivos” ou “negativos” - sobre situações e sujeitos, se quisermos compreender sociologicamente o campo pesquisado e seus agentes.

Tem sido comum nestes cinco anos em que venho trabalhando como professor situações em que alunos procuram professores para conversar sobre diversos assuntos relativos à escola em geral, mas estranhei nesta situação um grupo tão grande de alunos para tratar de um assunto, além do nível de participação/engajamento destes na conversa. Quanto a isso, considero significativo destacar que nesta turma a orientação sexual dos alunos era diversa, havendo entre

eles os que se autodeclaravam homossexuais e que inclusive, à época, formavam um casal, mas que numericamente estes eram minoria e o problema não foi relatado somente ou por causa destes. Os porta-vozes do grupo na conversa não se enquadravam nesta minoria e não estavam reclamando porque “tomaram as dores” dos colegas, mas sim porque entenderam os atos praticados em sala de aula como inaceitáveis dos pontos de vista pedagógico e legal, classificado por eles como homofobia e como “patrimonialismo”. Foi interessante ver que os alunos interpretaram conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Sociologia para pensar e explicar a realidade imediata, questionando que como funcionário público este não deveria sobrepor suas crenças religiosas às suas atribuições enquanto professor.

Neste momento estabelecemos um tipo de conexão entre nós, marcado pela abertura ao diálogo, aprofundada durante o ano escolar e que me possibilitou uma inserção cada vez maior dentro do grupo. A confiança e a credibilidade concedida/conquistada nesse contato dependeram inicialmente da aproximação dos alunos, mas a continuidade deste frágil laço é condicionada pela reciprocidade e pela satisfação das expectativas dos alunos existentes em relação à forma como eu agiria. Poucos dias depois a turma me elegeu como “professor conselheiro”, e além do tratamento respeitoso e afetivo que me concederam em todos os espaços escolares, voltaram a me procurar para dialogar sobre outros assuntos, o que me possibilitou olhar cada vez mais de perto e de dentro, ao mesmo tempo em que passou a exigir mais de mim em termos de vigilância epistemológica.

4.3 Percepções dos estudantes a partir do grupo focal

Visando os objetivos desta pesquisa, foi organizado um grupo focal, para os quais os alunos foram convidados a participar voluntariamente. Considerei gravar um grupo focal em cada uma das turmas que acompanhei por mais tempo nesta escola, no caso duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, por serem alunos com os quais tive maior tempo de convivência, acompanhamento e observação, o que considero permitir balizar melhor possíveis exageros e detalhes sutis presentes nas falas, além de ter elementos acumulados para mediar as coisas ditas com outras situações que eu mesmo pude observar.

Para realizar o convite de participação aos alunos, defini previamente três grupos de alunos de cada turma, por afinidade, cada grupo com uma quantidade

entre oito e doze alunos, esperando conseguir a participação de pelo menos um grupo com no mínimo seis alunos; esta estratégia - recomendada por Gatti (2005) – é necessária para diminuir ao máximo o risco do grupo não ocorrer pela falta de participantes, o que no contexto específico desta pesquisa poderia ocorrer por diversos motivos, como o desinteresse em participar, a impossibilidade em função do emprego, dificuldades de horário, etc.

Com a proposta definida, convidei os grupos separadamente, explicando para eles que esta era uma etapa da minha pesquisa de mestrado (da qual eles sabiam fazer parte desde o início), a proposta e as condições de participação, deixando combinado após este convite formal que se eles quisessem participar deveriam criar um grupo no *whatsapp* e me incluir para acertarmos o dia e local da realização do grupo. No total foram criados quatro grupos, fato que me surpreendeu positivamente, pois pensei a princípio que não haveria tanto interesse, disposição e mobilização para tal participação. No entanto, durante a organização do processo só dois grupos²¹ puderam ser viabilizados, não tendo sido possível nos outros dois grupos conseguir articular a quantidade mínima de pessoas em determinado horário e local possível a todos participantes.

Estas duas turmas escolhidas para os grupos focais cursavam o 3º ano do Ensino Médio em 2019, com a maioria de alunos tendo iniciado o Ensino Médio em 2017, mesmo ano em que comecei a lecionar nesta escola. Foram minhas primeiras turmas nesta escola, e eram quatro turmas de 1º ano; as quatro turmas de 2017 (com uma média de quarenta alunos) se tornaram três turmas de 2º ano em 2018, terminando reduzidas a duas em 2019, fato resultante, em termos gerais, da evasão e da reprovação. As causas deste “funil” formado no ciclo do Ensino Médio destas turmas, quando olhadas mais de perto, revelam histórias diversas, que nos fazem perceber a complexidade de situações nas quais muitos destes jovens estão envolvidos e às quais precisam reagir, como casos de gravidez, encarceramento, necessidade de um emprego, reprovações em função de faltas (causadas por depressão, ansiedade, etc), problemas familiares e outras situações que marcam estas trajetórias de modo a determinar até mesmo o fim precoce destas.

²¹ Apesar de ter realizado a gravação de dois grupos focais, só foi possível trabalhar com o material de um deles dentro do prazo desta pesquisa, ficando o outro material disponível em espera para um possível futuro trabalho.

Tendo acompanhado o fenômeno de afunilamento destas turmas, procurei através dos grupos focais captar características da percepção destes jovens sobre os conflitos, violências e sobre a interação em sala de aula, no geral, a fim de obter elementos que possam contribuir com a compreensão do processo de escolarização e com as percepções formadas sobre as aulas, a escola e a escolarização. Para tal, os grupos focais mostram-se um instrumento adequado:

a pesquisa com grupos focais tem como objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI apud MORGAN & KRUEGER, 1993, p.9)

Sobre o procedimento de condução da gravação dos grupos focais, optei pela recomendação de zelar por uma mediação não diretiva, evitando ao máximo as interrupções e outras manifestações:

intervenções afirmativas ou negativas emissão de opiniões particulares conclusões ou outras formas de intervenção direta. [...] Deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve fazer e se posicionar deixar a questão, fazer síntese, ideias, inquirir diretamente (GATTI, 1993, p. 8-9).

Não é recomendada a ausência total de mediação, e sim seu uso criterioso. Para pesquisadores não experientes com a técnica (como eu), é difícil identificar os limites entre a não-diretividade e diretividade excessiva; procurei me manter atento a essa questão durante as gravações, preferindo correr o risco de errar pela ausência do que pelo excesso de intervenção, considerando que “a maior busca é a de compreender, e não inferir nem generalizar” (COSTA, 2005, p.181) pressupondo a liberdade da discussão como indicativa de uma teorização possivelmente significativa, mesmo quando parecendo fugir ao foco, enquanto com o excesso de diretividade “[...] pode-se comprometer o próprio fundamento de um grupo focal, que se justifica pela possibilidade de, mediante interações intragrupais desenvolvidas com certo grau de liberdade e gerando uma cultura grupal, obter-se compreensões mais aprofundadas sobre determinado tipo de problema (GATTI, 1993, p.38).

Os grupos focais foram realizados no período noturno, na sala multiuso da escola – uma sala ampla, com ar-condicionado e sem barulho no entorno neste horário. A escolha do local e do horário foi combinada previamente com alunos e com a direção da escola, de modo a evitar interrupções e garantir a realização do processo.

4.3.1 Grupo focal

O grupo foi formado pela participação de sete alunos (inicialmente seriam nove, mas dois não puderam comparecer), sendo cinco meninas e dois meninos. Deste grupo, quatro alunos foram meus alunos (Sociologia) durante todo o Ensino Médio, enquanto outros dois alunos foram meus alunos durante dois anos letivos e o outro apenas por um ano. Para manter o anonimato, o nome dos alunos foi substituído por um número, sendo os alunos com números entre 1 e 7 os participantes deste grupo, enquanto os demais números se referem a alunos da turma citados durante a conversa.

No ambiente de gravação do grupo, sentamos ao redor de uma mesa na qual foi posicionado o gravador de voz, e após o teste do volume de gravação expliquei os procedimentos e regras de funcionamento do grupo focal, e, após a assinatura dos termos de consentimento e de confidencialidade, partimos para a gravação²².

Após as formalizações, a conversa foi iniciada a partir de uma colocação genérica:

Pesquisador - Vamos conversar sobre violências em sala de aula. Eu gostaria que o principal foco fosse a sala de aula, a gente vai falar também do que acontece na escola, mas tentem focar na experiência em sala de aula. Primeira coisa que eu vou pedir para vocês falarem é sobre como vocês se sentem em relação à escola, à sala de aula? A essa escola aqui, pensando no processo, no que vocês vivenciaram.

²² O conteúdo do grupo focal está apresentado com o nome dos participantes e dos mencionados substituídos por nomes fictícios aleatórios e em sua sequência temporal original. Optei por esta forma para que fosse possível compreender o contexto em que surgiram as reflexões e o encadeamento lógico direcionado pelos participantes. Seria possível apresentar o conteúdo em outras formas, como por exemplo, agrupando falas dos participantes por eixos temáticos, ou mesmo agrupar falas por participantes, e etc. Considerando a impossibilidade de realizar todas estas formas neste trabalho e que cada uma destas formas pode trazer vantagens ou desvantagens analíticas, foi feita a opção pela sequência cronológica.

No primeiro momento da conversa, eles destacaram como as relações são dinâmicas, como a presença ou não de determinadas pessoas em uma situação forma configurações específicas que influenciam a interação, a “zoeira” entre os colegas e o que é dito sobre os outros; evidenciaram que existem estigmatizações relacionadas à origem social (“da roça”, rebaixando simbolicamente a origem rural), assim como aspectos físicos (“cabeçudo”, “bulldog” (em referência às bochechas da aluna), e “capô de fusca”, em referência à genitália da aluna):

Alice: Ah, tipo, da sala não tenho muito o que falar, em relação a mim, só o Marcelo que fica chamando a gente de “da roça”.

Júlio- Ah, é brincadeira, normal...

Érica - Mas a partir do momento que incomoda a pessoa, não...

Júlio- É...você se sentiu violada?.

Érica - Mas é igual fazem com o André, teve até uma discussão, lembra? Que você foi fazer uma brincadeira e eles levam em consideração... (não aceitaram como brincadeira)

Júlio- Ah, verdade.

Maria- Porque eles são hipócritas, né. Eles falam que são amigos do Júlio, que amam o Júlio, na sua frente, mas quando você está de costas eles falam mal de você, eles ficam falando que você é um cabeçudo otário, que você é isso e aquilo. E daí, tipo assim, “mano, como assim?” (...) na sua frente é uma coisa e nas costas é outra.

É igual comigo, o Marcelo ficou o ano inteiro dando em cima de mim, querendo ficar comigo, aí no dia que eu venho com uma calça legging, fica falando que eu tô com “capô de fusca”, aí eu falei “ah, mas você ficou o ano inteiro querendo andar de fusca...?”. Entendeu? Tipo assim, as pessoas, elas são falsas, elas são hipócritas. A Cristina odiava a Alice e a Paula, vivia falando mal das duas, mas quando ficava perto, ficava “ai, miga, ai”. A Thaís sofre bullying por eles todo dia e tá lá.

Érica - É, o povo chama a Thaís de bulldog mesmo!

Entre as referências indicadas pelos alunos como motivos (critérios) para que um colega seja estigmatizado (e assim rebaixado em sua posição social) fica muito evidente um habitus em que se exerce (ou tenta exercer) controle sobre os corpos, efetuando distinções que se orientam, neste caso, por valores estéticos/físicos ou de origem social (“da roça”) correspondentes ao arbitrário cultural dominante em nossa sociedade. Através desta prática de violência simbólica são reproduzidas as “regras do jogo”, que estruturam o campo, e afirmadas as posições. A legitimação dos capitais e das relações de dominação estabelecidas através destes acontecem, em partes, com o consentimento tácito em relação a estes, expresso no exemplo da Thaís, em que a Érica indica como a Thaís é ofendida sistematicamente e permanece na rede de relacionamentos na qual isso ocorre. A dinâmica desta

relação considerada “bullying” pelos alunos, e a aparente contradição que ela indica (ser alvo/vítima e permanecer na relação), portanto, pode ser melhor compreendida a partir como parte das lutas simbólicas dentro de um campo, e não de forma isolada.

A compreensão que eu tinha da hierarquia simbólica desta turma, da distribuição de capitais entre eles, se mostrou bem próximo ao exposto pelos alunos: o Marcelo era um dos alunos mais “populares” da turma e também da escola em geral; parte de sua “popularidade” (valor simbólico) se dava ao fato de participar das “zoeiras” e de ser “boleiro” (contribuindo inclusive para promover os torneios de futsal interclasses que costumam ocorrer uma vez por ano), mas também por ser um aluno com bom desempenho escolar (em termos de notas). Em relação à Thaís, não a vi em nenhuma situação sendo alvo de chacota ou algo do tipo, mas a percebia como uma aluna muito calada, com baixa participação nas aulas, desempenho mediano nas disciplinas e sem expectativa de dar continuidade aos estudos após a escola; partindo desta percepção, considerava-a posicionada na margem limite entre os excluídos do interior e os que não o são. Assim, não consegui identificar se no caso dela havia um processo de violência ou fatos isolados pontuais, mas o principal a destacar quanto a esta situação as limitações do alcance da observação em sala de aula: muito do que acontece é inacessível para quem está ao mesmo tempo dentro do campo (como parte, e não como externo) e fora da condição de “nativo” (o que vale para alunos e professores também – os alunos não sabem o que conversam os professores sobre eles, por exemplo); hoje, parte significativa da interação entre os alunos acontece virtualmente, através de aplicativos, jogos e redes sociais, e em sala de aula muitos dos processos de violência são disfarçados (camuflados) quando há a presença de algum agente escolar (seja professor ou outro) que eles sabem não aceitar determinadas condutas.

Dando continuidade ao grupo focal, após as falas iniciais pedi para que falassem também dos aspectos positivos das relações em sala de aula, buscando perceber o que consideram como violências através do que não consideram violências:

Érica - Ah, eu gosto, tipo assim, eu gosto quando só a gente, é intimidade, agora quando está todo mundo na sala eu não gosto, porque eu não gosto deles.

Maria- Porém, depende.

Érica - Não, eu não gosto.

Maria- Mas depende.

Érica - Depende do que?

Maria - Por exemplo, quando tá só a gente, a gente conversa e legal, aí quando tá o pessoal ali, por exemplo, a Débora e a Olívia, o Thiago, ali aquele pessoal, a gente ainda consegue manter um diálogo saudável, uma conversa legal, agora quando junta aquele povo lá do fundo, tipo Cláudio, Marcelo, Cristina, Gustavo, aí já não tem conversa, não tem como conversar. Eu acho que a única vez que todo mundo ficou unido foi quando a professora Gisele mexeu com o Kleyton²³ e aí foi todo mundo pra cima dela.

Ao falar dos aspectos positivos, tratam das divisões internas da turma, sendo a turma concebida como um conjunto de grupos faccionados que formam alianças pontuais, como descrito pelos alunos; em relação a esta separação em grupos e antagonismo entre alguns, destacaram que em uma única situação foi possível uma união total temporária: no caso, o motivo da integração foi o conflito com uma professora, sendo esta situação descrita no grupo focal um conflito que foi o cume de um processo de conflitos mal resolvidos gestados durante todo o ano letivo entre a turma e a professora; cabe destacar que, como procedimento metodológico para averiguar o nível de confiabilidade das falas dos alunos procurei sempre que possível cruzar informações, e em relação à conduta específica desta professora isso foi possível. Os relatos obtidos em conversas cotidianas (cabe destacar que parte do procedimento metodológico nunca perguntei especificamente sobre nenhum professor) de alunos de diferentes turmas (e inclusive de outra escola em que também lecionamos nas mesmas turmas) sobre suas condutas em sala de aula eram sempre muito parecidos, o que indica ao menos algum grau de confiança no que foi relatado. Durante o grupo focal, esta foi a primeira menção a violências praticadas por professores, além de ter sido também a primeira menção fora do eixo de interação específico entre alunos.

Na sequência, a Joana comentou um caso invertendo a perspectiva do eixo para a relação de violência dos alunos contra uma professora:

Joana - Uma coisa que eu fiquei muito incomodada, que até hoje não sai da minha cabeça, foi quando o Cláudio e aquele povo geral lá do fundo, que vocês estão mencionando, fizeram, não sei quem tava, que fizeram a professora Vitória sair da sala chorando.

²³ Nome atribuído a um cachorro que, a partir do último trimestre letivo apareceu na escola e frequentemente permanecia em sala de aula, deitado no chão. Permaneceu durante várias aulas de Sociologia em que lecionei e nunca causou problemas ou atrapalhou as aulas.

Júlio -Eita! Esse ano?

Bruno - Como? esse ano?

Joana - Esse ano. Não, minto, foi o ano passado, mas estava a professora Tainá ela entrou dentro da sala e deu um sermão na sala inteira, claro que todos não mereciam escutar, mas foi uma cena que nunca mais saiu da minha cabeça e, esses tempo atrás eu relembrei isso, porque o aluno¹² saiu da sala, ela pedia para ele parar de falar e ele sem educação, como sempre, né? Batendo boca, saiu da sala e fechou a porta na cara dela, fez aquele barulho e ela ficou muito sentida. Então, eu acho muito chato esse negócio de desrespeitar o professor também, isso me incomoda demais.

Érica - O Roberto sempre faz.

Joana - O Marcelo também.

Maria- A professora Vitória tava terminando de explicar e falou assim “aí gente, mais um minutinho eu termino”, bateu o sinal e o Roberto simplesmente pegou, levantou, saiu e fechou a porta, aí no dia seguinte eu falei “Ó Roberto, por que você foi fazer aquilo?” e ele “Ah, porque já tinha batido o sinal, porque eu ia ficar aqui” e eu falei “Ah, mas ela pediu um minuto”. Aí a Cristina e aquele pessoal falou “Ah, mas tinha que sair mesmo, já tinha acabado a aula”, eu falei gente pelo amor de Deus, respeita, primeiro que ela tá grávida, tem que ter questão de senso, a saúde dela e do bebê e, falta de respeito, ela é uma professora, ela não precisa ficar aqui aguentando a gente.

Paula - Ela pediu, né, um minuto.

Bruno - E o Cláudio na primeira oportunidade que ele tem, ele não para de falar que tem 18 anos, que ele é maduro, que ele é isso, mas na primeira oportunidade...

Alice - Ele te chamou de “arrombado”

Bruno - É mano, ele sempre fica fazendo bullying, por exemplo, a Érica cortou o cabelo, no dia do debate que a gente tava lá numa aula, ele pegou e chamou a Érica de poodle, ofendendo. Tipo no celular do Roberto, o contato da Érica tá salvo como Érica Gorda, mas ele falou que foi o Cláudio que salvou. E ele é muito infantil, ele vive fazendo um monte de brincadeira na sala de aula...

Érica - Sabe o que é mais engraçado, que eu tenho provas que o Roberto pediu pra ficar comigo, eu tenho testemunha....

Alice - O Cláudio é uma pessoa que ele fala as coisas assim e não sustenta o argumento dele, né?

Érica - É outro também que pediu para ficar comigo.

Alice – Ele, tipo, fala que é contra as cotas raciais, que isso e aquilo, ele é contra, mas não dá um argumento cabível para falar.

Cabe mencionar que nos três anos em que trabalhei na escola sempre lecionei em turmas que ela também lecionava, e era uma professora relativamente querida pelos alunos; o único comentário negativo que ouvi dos alunos sobre esta professora em três anos aconteceu quando ela estava grávida já há alguns meses e os alunos se queixaram dela, mas logo na sequência os mesmos ponderaram: “mas também, né, ela deve estar muito cansada!”. Neste trecho, apareceram novamente as ofensas relacionados ao tipo físico, que caracterizam não somente uma forma de

discriminação estética, mas também de violência psicológica, principalmente na medida em que mais de um agente procede com as agressões, e de forma contínua. Cabe destacar que existe uma percepção sobre a arbitrariedade que fundamenta as atitudes dos agressores, implícita quando a Érica destaca ao seu modo a incoerência lógica em ser ofendido e desejada, ao mesmo tempo, por seu corpo, e quando a Alice se queixa da ausência de argumentos do Cláudio em relação a cotas raciais e a outros posicionamentos.

Na sequência, a Maria comenta sobre a dinâmica de relacionamentos dentro do grupo de alunos dos quais não gostam:

Maria - Eu acho muito engraçado aquele povo, porque tipo assim, eles falam que eles são amigos, que eles se amam, mas um fala mal do outro dentro do próprio grupo, tipo, o Gustavo mente para uma e aí ele mente pro outro e aí o outro acredita e tal e aí eu fico “gente o que ta acontecendo aqui”, aí eu fui lá e joguei tudo na roda, falei assim “Ó, tá aqui o que vocês ficam mentindo” e a errada fui eu, mas eu disse, vocês acham bonito ter uma amizade baseada na mentira, não tem como ficar perto, entendeu. E isso influência dentro da sala de aula, porque fica um clima pesado, ninguém consegue apresentar um trabalho, porque os idiotas ficam rindo da sua cara, porque a pessoa tem timidez, o Vinícius tem problema de fono, o menino não consegue apresentar um trabalho, porque eles ficam zuando a fala do menino.

Érica - O André também.

Maria - O André é chato, mas eu também sou chata, todo mundo é chato, a gente aprende a conviver, ai fica zuando o menino, tipo não tem necessidade de fazer certos comentários, o que vai te beneficiar fazendo esse tipo de comentário?

Além da dinâmica que os alunos consideram baseadas em intrigas e falsidades, a Maria chama a atenção para o impacto destas ações para o coletivo da turma em questões de aprendizagem, em sua percepção. De acordo com os professores (entre os quais me incluo), a dinâmica de cooperação (ou sua ausência) entre os alunos tem sido apontadas como um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos e principalmente dos trabalhos propostos aos alunos.

O caso emendado sequencialmente ao acima reproduzido é interessante por revelar como os alunos podem agir e reagir em situações de conflitos entre eles:

Alice – A Nicole, amiga da Cristina, tinha um problema de “cecê” e a Érica foi lá e falou, tipo mandou uma cartinha pra ela...

Aí, tipo assim, todo mundo falava e a Érica escutava, tipo assim, a Érica se pôs no lugar da menina e falou pra ela o que era bom e tipo assim, todo mundo ficou espantado com a atitude da Érica, que a Érica não tinha que ter feito isso, não tinha que ter feito aquilo. Aí todo mundo ficou “Aí, Nicole, não fica assim não”... mas todo mundo zuava a menina.

Bruno - Quem é essa menina?

Maria - A Nicole, melhor amiga da Cristina e que a Cristina falava “ai, ela está podre hoje, nossa ela tá fedendo!”

Érica - Olha só, teve um dia na sala que eu fui uma das últimas a sair para aula de Educação Física e eu escutei a Cristina saindo e falando assim “essa menina não sente que ela tá podre, que ela tá fedendo? ela não toma banho, ela não lava a camisa?”. Aí tipo assim, eu fui e perguntei, não pra ela, mas perguntei para outras pessoas, aí todo mundo falou que era a Isabela e gente, é problema hormonal isso, eu peguei e falei “tem desodorante, tem minancora, várias coisas que pode usar, tanto que eu já fiz pro Flávio, você lembra? ele sofria bullying também”.

Paula - Eu tinha muita dó dele, todo mundo fazia bullying com ele.

Érica - Daí eu peguei e falei, eu não cheguei nela e falei “olha, tão falando isso e isso de você” naquele momento, eu simplesmente mandei um papelzinho escrito para ela e falei “abre na sua casa”. A Cristina fez ela abrir dentro da sala.

Júlio - Nossa, mano!

Érica - Entendeu? Todo mundo desceu, eu desci e falei pra ela “Olha, todo mundo tá falando isso de você, agora ninguém teve coragem de chegar em você e falar”, aí tá, aí veio a Talita falando assim, “aí, que você tá fazendo isso”, eu falei assim “meu, você falou na sala, se ela é sua melhor amiga, você chega nela e fala, você não fica falando perto das outras pra você sair como “aí, eu sou melhor que ela”, não. Você fez isso, você não é melhor amiga dela. Eu nem gosto dela e cheguei e falei.

A seguir, retomaram a reflexão sobre os aspectos positivos da escola e da sala de aula, ressaltando as amizades como o principal de todo o processo, sendo a exposto de forma resumida nas seguintes afirmações:

Maria – [...] porque as pessoas, elas são ruins, mas tipo teve muita gente que veio e falou assim “não, olha isso, isso e isso” que ajudou, muita gente que vale a pena, por exemplo na nossa sala, o Flávio, o Manoel, que é melhor amigo do Júlio, ambos nunca falavam nada, o Vinícius não falava nada no começo do ano, hoje em dia eles conversam, eles brincam, eles entram na rodinha, eles já falam, porque eram pessoas tímidas... Esse negócio de todo mundo se enturmar junto vale a pena, porque faz bem, pode tirar a pessoa até de tentar se matar, gente, sei lá.

Bruno – [...] O lado bom da escola assim é que você conhece muitas pessoas que talvez você vai levar para o resto da sua vida, tipo, os momentos principalmente, que a gente vive na sala, que a gente vive na rua quando a gente sai. É muita coisa que vai guardar.

Ressaltaram também como aspectos positivos da experiência escolar nesta escola o relacionamento com os professores, equipe pedagógica e com a direção

Joana - Uma coisa que eu gosto muito aqui, que eu acho muito positivo é a educação dos professores com a gente, quando a gente trata eles bem, eles são bem compreensivos com a gente, faz o possível para agradar, para conversar, para ensinar. É, eu nunca tive problema com professores, eles sempre me respeitaram, eu sempre respeitei. Agora, nesse último caso que aconteceu com a professora Juliana eu não tive problema. Um ponto negativo, que aconteceu comigo, que eu fiquei bem chateada foi da pedagoga 1, que eu sempre estudei, eu sei quando eu faltei, quando eu compareci, ela falou que eu não tinha vergonha na minha cara, por tá faltando e que eu tava mentindo, eu fiquei bem chateada, fui procurar a diretora, ela me atendeu muito bem, me entendeu, me escutou, que eu acho que se fosse outra pessoa que realmente tivesse fazendo isso poderia tá melhor do que eu agora nessa fase. Eu quase reprovei por falta, né professor, então acho que um ponto positivo é os professores tentar ajudar a gente, eles entender, compreender o que realmente está acontecendo e na sala de aula assim, eu acho que eles fazem de tudo para tentar ajudar a gente, por exemplo eles reclamam do quadro²⁴, mas eles estão ali dando aula...

Maria - Tem uma coisa, que eu amo isso, vou levar para o resto da minha vida. Eu sempre tive dificuldade em disciplina 1, desde que eu entrei no colégio sempre fui péssima e eu nunca tinha tirado, eu sempre ficava na média suficiente para passar ou passava sempre pelo conselho em disciplina 1. Quando eu entrei aqui eu não sabia absolutamente nada, sempre fui uma lesada pra disciplina 1, sempre. Aí eu conheci o professor Ricardo, entrei aqui perdida, sem ninguém, não sabia de nada. O professor Ricardo foi, sentou comigo, conversou comigo, ele me abraçou, ele realmente cuidou de mim. Aí eu falei assim “professor, meu sonho é tirar 100 em disciplina 1, mas eu não consigo”, ele falou assim “você quer tirar 100 em disciplina 1? Mas eu não vou te dar de graça, eu vou te ensinar e você vai fazer a prova que vale 100 e você vai tirar 100”. Toda semana ele sentava comigo e me ensinava, tudo, sempre teve muita paciência, aí um dia ele me deu a prova e valia 100, eu nunca fiz uma prova com tanto gosto e com tanta facilidade, parecia que era uma prova de humanas, porque ele me ensinou, ele realmente me ensinou e eu tirei um 100.

Nestas duas passagens aparecem traços de como pensam a função dos professores e o modo de cumprirem os objetivos pedagógicos, sendo o exemplo da Maria um dos poucos momentos (considerando não somente o falado nesta gravação, mas com base também nas observações cotidianas) em que a relação

²⁴ Diversos professores reclamavam da lousa da sala de aula desta turma, que, além de áspera e porosa (o que a torna difícil de apagar com os apagadores comuns), tinha rachaduras (trincados) que a perpassam, atrapalhando a escrita e organização dos conteúdos nesta.

com o conhecimento escolar parte de uma mobilização, e não de uma motivação (CHARLOT, 2002). Na percepção da aluna, o professor a ajudou a aprender através de uma relação pautada em uma autoridade compreensiva, o que foi ressaltado em sua fala, indicando ter sido um fator significativo; a relação professor-aluno pensada em sua função pedagógica foi mencionada novamente em outro momento:

Érica - Em relação a esse negócio de professor, quando eu estudava a noite, o professor Fábio de disciplina 2, eu não sabia nada, porque eu também sou péssima em disciplina 1, ele parava a aula, ele mudava a explicação, ele sempre procurou um jeito diferente de explicar pra gente, pra todo mundo acabar entendendo, tanto que eu, meu Deus, tirei uma “notassa”, eu fiquei com vermelha no primeiro, no segundo (trimestre) eu vim pra manhã com bastante nota por causa que ele ensinava. Aí eu cheguei de manhã, a professora de (disciplina 2) pediu pra gente apresentar um trabalho e nem olha pra nossa cara, ainda apresenta cálculo errado no quadro, passa tipo lista (de exercícios) e não quer nem explicar, nem ensinar, a gente pergunta e ela fala “ah, faz do seu jeito”.

Maria - Chama a gente de “burro”.

Bruno - Chama de “sem vergonha”... e manda a gente pedir nota pro cachorro...

A leitura dos professores sobre o comportamento dos alunos em sala de aula é um exercício complexo e complicado, e pode não ficar aparente a muitos a valorização do trabalho docente pelos alunos durante o transcorrer das aulas, já que nem sempre eles manifestam isso e quando o fazem nem sempre são compreendidos em suas formas de expressão. No entanto, percebe-se que havendo momentos de suspensão do cotidiano para os alunos refletirem sobre a experiência em sala de aula, fica evidente a importância do que eles entendem por “bom professor” (no sentido pedagógico, e não pessoal, de “bom relacionamento”) para o aprendizado. Da mesma forma, identificam que sem a prática docente que de alguma forma absorva a perspectiva dos alunos para o preparo da metodologia das aulas, o aprendizado torna-se difícil e tende a promover conflitos violentos (não pedagógicos) que comprometem o desenvolvimento coletivo.

O comentário da Paula, ainda considerando o assunto sobre o aprendizado, fez uma comparação entre o ambiente da sala de aula do período matutino e o do noturno, tendo estendido sua reflexão comparativa à escola em geral e tocado no tema sobre a presença permanente de um policial militar fardado e armado na escola, assunto que tem sido muito debatido entre os alunos recentemente:

Paula - Quando eu passei para a noite, eu senti muito mais facilidade, para aprender o conteúdo, para fazer as coisas, não sei se porque é menos gente, não sei...mas, a noite é outra coisa, você percebe umas coisas que você não percebe de manhã, eu nunca tinha percebido como aqueles policiais ali da frente olham para as meninas, nunca, eu nunca tinha reparado, mas é porque a noite não tem esse negócio de vim de uniforme e vim de calça jeans, essa coisa de que não pode usar legging, não pode chinelo, não pode usar nada, todo mundo vinha do jeito que queria (a noite). Eu vinha do trabalho e ia direto pra casa, as vezes nem trazia material, trazia só uma folha e uma caneta e eu ficava chocada do jeito que ele olhava para as meninas, sabe? Daí, tem uma menina que estuda a noite, ele estudava de manhã e, não sei se ela percebe que ele tipo olha pra ela, se ela faz para provocar, mas ela passava e ele falava assim “Ó, hoje hein” e ela “é, você viu?”, sabe eu não sei o que acontecia. Sabe, e ele falava assim pra ela “que isso hein” e ela “aqui não”, sabe assim, e eu “nossa ela vai deixar ele falar assim com ela?”. E o jeito que ele fala com os meninos, sabe? com os homossexuais que estudavam comigo.

Maria - Qual policial que é?

Paula - É o policial João [...].

Maria - Sabe o que o policial João fez hoje? [...] ele chama os meninos homossexuais e fica mostrando vídeos que ele pega a mulherada por aí.

A opção por manter os comentários dos alunos sobre a presença permanente da polícia militar na escola pelos seguintes motivos: quando esta situação era ainda apenas uma proposição do governo, o assunto era comentado internamente entre alunos, professores e demais agentes da escola com a expectativa de que tudo melhoraria, inclusive dentro de sala de aula, mas o resultado prático não trouxe mudança alguma em sala de aula (e isso, cabe destacar, está de acordo com a proposta, não sendo atribuição dos policiais qualquer forma de intervenção em sala de aula). Já nas áreas de convivência, como os pátios, rampas e corredores, novos conflitos foram gerados, alguns deles entendidos como manifestações de violências:

Maria - nossa, eu já briguei com ele três vezes aqui dentro. Um dia eu vim buscar meu irmão, que ele estuda à tarde, meu irmão é bem pequenininho, vocês viram, ele é muito pequenininho, então ele sofre muito bullying pela altura dele, então dá muita dó e aí o menino começou a tacar pedra nele, zuar, e aí ele falou que o policial e ninguém tinha feito nada, aí eu virei para ele e disse: “você tá fazendo o quê aqui?”. Eu já não ia com a cara dele por conta dessas coisas de assédio, aí eu falei assim: “pra quê você tá aqui?” [...].

Joana - Esses tempos a minha mãe veio me trazer e ele fica ali fora no cantinho esperando os alunos entrar, né, fazer uma média para fingir que está cuidando. Aí minha mãe, ela operou, colocou silicone, fez lipo (lipoaspiração), né, e veio com aquelas roupas, aquelas roupas cirúrgicas que tem que pôr, aí ela veio com o short, com a

roupa para não apertar, veio com um shortinho e aquela roupa por baixo aí eu fui levar minha mãe até ali fora, porque ela foi fazer a matrícula do meu irmão e ele pegou e falou assim: “Meu Deus, hein, tá demais! Meu Deus, hein, que que é isso? Gostei de ver”. [...]

As meninas do grupo mostraram bastante indignação com as situações que relataram, e prosseguiram comentando um pouco mais sobre o assunto a partir da perspectiva de gênero articulada ao poder simbólico da autoridade policial e a credibilidade dominante que lhe é conferida na hierarquia de credibilidades socialmente estabelecida:

Maria - Não, e outra coisa, ele fica aqui à tarde e à tarde pelo amor de Deus, as meninas da tarde, elas têm muito corpo para idade que elas têm, eu venho buscar o meu irmão, às vezes vou ver como tá as notas dele, essas coisas. Gente, ele olha descaradamente para as meninas, ele não tá nem aí, tipo menina de 13, 14 anos e se ele pega uma menina dessas, fala “não, mas ela que provocou”, sempre a culpa da vítima.

Joana- E um problema, né, é que hoje em dia o povo é muito desligado para as coisas, os pais, porque se um policial faz alguma coisa com uma aluna aqui a palavra é a favor do policial, então quem que vai sair com razão?

Maria - E outra, é um colégio de periferia, é um colégio estadual, a maioria dessas meninas que estudam à tarde, os pais não devem ter um pensamento, tipo, “poxa a minha filha foi estuprada”, não, ela deve ter provocado PM, entendeu? Tipo assim, não tem senso.

Érica - Os pais acham que os policiais realmente estão aqui na escola para cuidar. Eu não acho não, eu falei para minha mãe isso, mas a maioria pensa assim. [...] Ah, eu me sinto coagida, me sinto mal de vir para o colégio...

Maria - Sabe o que ele faz? Tem uns casaizinhos, né, casaizinhos héteros, como os casais homossexuais que ficam espalhados pelo colégio e isso nunca incomodou ninguém, nunca ninguém falou nada, nunca ninguém mandou separar nada. O policial José não está nem aí, agora o policial João, que é esse que a gente reclama tanto, ele manda separar, mas ele só manda separar os casais gays e os casais que ele fala que é feio, os casais que ele acha bonito ele deixa, casais bonitos ele deixa, os casais que ele fala que é feio e casal gay ele manda separar, e ele fala que vai dar suspensão e vai mandar tirar aqui de dentro, ele não pode fazer isso [...]

Érica - O colégio é violento, eles tentam arrumar colocando os policiais, os policiais também cometem violências, principalmente com mulheres, porque o policial João, ele não respeita ninguém, realmente, ele não respeita [...].

Alice - Gente, ele acha que só porque ele está com uma farda ele tem o poder de Power Rangers, de tudo.

Paula – O outro policial (José) é totalmente diferente, “bonzinho”, respeitoso... já até comprou coca-cola pra nós a noite!

Como mencionado anteriormente, os alunos tinham uma expectativa positiva em relação à inserção da polícia na escola, participaram com entusiasmo de uma visita organizada pela escola a um Batalhão da PM (evento do qual não participei por estar lecionando em outra escola no dia reservado ao evento, mas sobre o qual dialoguei com os alunos, inclusive vendo fotos e vídeos produzidos e mostrados por eles a mim), interação com os policiais que se alternam em turnos no portão de entrada da escola e até mesmo fazem comentários estritamente positivos sobre o policial José; portanto, não é possível interpretar o que foi relatado pelas alunas mediante a suposição de que elas “são contra a polícia”, como se costuma atribuir, no senso comum, a qualquer um que faça críticas a esta instituição. Considerando o histórico brasileiro dos anos 80 de diagnóstico e intervenção sobre violências na escola e o contexto atual de revigoração desta perspectiva a partir do interesse federal e também de alguns estados, considerei relevante expor percepções manifestas espontaneamente pelos alunos para contribuir de alguma forma à reflexão sobre o modelo militarizado e sobre a presença (e o preparo) permanente da polícia nas escolas.

Tendo observado uma pausa breve nos comentários, aproveitei para propor outro olhar sobre a sala de aula, direcionado à estrutura e condições materiais destas, buscando captar elementos de como percebem as manifestações da precarização da Educação Pública (violência estrutural):

Maria – Me sinto desvalorizada [...]. Tipo, não é porque é uma escola pública que a gente não merece aprender, entendeu? Tipo, as carteiras “ah é culpa dos alunos!” Não é culpa dos alunos.

Érica - É sim, não chega assim no colégio.

Aluno 4 - Tem alunos e tem alunos, tem alunos que estragam as coisas e tem alunos que cuidam muito bem das coisas que o governo dá.

Maria - por exemplo, o quadro, não é culpa dos alunos.

Aluno 4 - O aluno não é tão desgraçado para poder rachar o quadro.

Érica - quando que chegou essas mesas, Bruno? A gente estava estudando à tarde, o que aqueles meninos pegou e fez? Pegou a parte azul, arrancou para ficar brincando de chicote!

Maria - Sim, eu não falo em relação só o material aqui mesa, eu falo tipo, a gente não tem laboratório. por exemplo, para estudar Química, para estudar Biologia. O professor Luiz foi tentar explicar o negócio da matéria dele em sala de aula e quase matou todo mundo sufocado, porque ele foi e colocou uma pedra de silício no negócio lá, botou fogo no bagulho e quase matou todo mundo sufocado, teve que evacuar o predinho. Foi muito engraçado, mas a gente quase morreu intoxicado, entendeu? Então, não tem tipo um laboratório

equipado [...] não valoriza os professores, não dá os materiais necessários, não dá o que precisa, a gente tem que ficar comprando com o nosso próprio bolso, por exemplo: a professora Valéria e o professor Gilmar eles querem dar trabalho a gente paga para eles poderem fazer o trabalho, isso é trabalho do governo, o governo que pode ceder o material didático para a gente estudar, isso é responsabilidade do governo. Tem gente que é cuzão, tem gente que destrói as coisas, tem, mas também tem gente que quer estudar.

Alice - Ah então, quando eu entrei aqui...eu me senti muito bem acolhida em relação aos alunos, por uns sim e outros não... e tipo assim, eu me sinto agradecida porque tem escolas muito piores que essa, onde eu estudava, e olha que é uma cidade que tem quatro mil habitantes, e tipo assim, era horrível, eu gosto daqui sabe. Fui bem acolhido com os professores, com a professora Vitória, com a professora Tamires [...]

Maria - A comida é maravilhosa

Alice - Eu me sinto muito bem aqui, tipo assim, aqui não tem aquele suporte que a gente precisa para passar em uma faculdade ou coisa assim, mas quando eu sair daqui, eu vou sentir saudade de alguns sim e de alguns não, e quando eu sair eu não vou sair com 100% do que eu deveria ter aprendido, mas assim, mais da metade eu acho que eu saio, tô no caminho, mas assim, em compensação a escola que estudava antes essa aqui é 10 mil vezes melhor.

Maria - Gente, a gente tem que valorizar as tias da cantina, pelo amor de Deus, por que, né...

Érica - Preciso dizer que não há ninguém mais carinhosa do que a minha Tia da Cantina, ela é minha favorita.

Paula - Ah, eu não tenho que reclamar, as duas escolas que estudei foram muito boas, a outra escola era pequenininha, onde eu morava também, e eu gostei muito, só não gostava muito da sala, porque eram muitas panelinhas e muita gente reclamando uma das outras, tipo, faço a mesma coisa que ela, mas eu posso fazer e ela não, muita gente mal educada, muita gente que não tá nem aí. Assim, de manhã eu não vejo tanto, mas à noite tem duas meninas que são muito mal educadas, muito mal educadas, dá vontade de bater na boca dela e dizer assim: "sua mãe não te deu educação, eu vou dar", porque assim, bate boca com a professora, chama a professora de lerda, fala que é mais inteligente que a professora, sabe? Dá muito ódio dessas coisas. Elas batem boca com a professora, principalmente a de disciplina 11, porque aconteceu uma coisa no começo do ano, da prova que ela não veio fazer e ela queria a nota da prova, mas ela não tinha feito a prova então ela não ia ter nota, ela vai reprovar e ela não queria "porque não é justo", porque ela vem para escola e que ela "só faltava porque ela tinha que trabalhar", e todo mundo tinha que ver que ela estava trabalhando. Então, ela não podia reprovar por isso, porque ela trabalha, mas todo mundo que estuda à noite, estuda à noite porque trabalha, não está estudando à noite porque quer e ela queria porque queria passar, que a professora desse a nota para ela.

Em relação às condições materiais da escola, as percepções expostas não foram aprofundadas, mas é possível perceber que apesar disso o diálogo entre os participantes os leva a ponderar as responsabilidades dos alunos e do governo em

relação a aspectos percebidos como precários, como em relação às carteiras, por exemplo, ou ao laboratório. A Paula fugiu ao foco em seu comentário, direcionado novamente às relações professor-aluno em sala de aula e expondo uma situação de conflito que ocorre frequentemente em relação às notas dos alunos, a qual indica um dos aspectos concretos da “educação bancária”: no geral, os alunos pensam que o professor deve “dar nota” pelo “merecimento”, que, por sua vez, se significa presença em sala de aula, ou seja, se o cofre (aluno) esteve em sala recebendo os depósitos de conhecimento do professor, porque não deveria obter a nota para aprovação? É frequente principalmente no período noturno esta mesma lógica associada ainda à condição de trabalhar, como relata a Paula em que alunos exigem ser aprovados e “ganhar nota” porque trabalham.

A Alice, na sequência, retomou o foco das interações em sala de aula a partir dos conflitos sobre notas:

Alice - Em relação a essa sala, desse ano, eu sinto que tipo em relação a Cristina ela se acha a inteligente, a filha do Einstein, a top, tipo assim ela “cola”, eu tenho que falar gente, em todo trabalho, em toda prova, ela “cola”, aí ela tira nota boa e fica se achando que ela é inteligente, dá vontade de bater na cara dela

Érica - ela não sabe escrever nem “gente” direito, tipo, ela escreveu a gente junto.

Maria - Aí, a Alice falou para ela, junto com o resto do pessoal da sala, ela vai senta lá no fundo, porque aí o professor não tem visão. Toda prova e todo o trabalho ela pega do Google sempre e aí é óbvio que ela tira nota alta e aí ela fica se gabando, chacoalhando a prova, dizendo “aí, eu tenho mais que você”, mas a gente tá lá estudando, tentando aprender para fazer a prova e a retardada, não eu falo que isso é retardado, isso para mim é trouxa. Aí a Alice foi falar com ela e ela falou “aí, quem vai se lascar sou eu”. Meu, você quer se lascar, você se lasca, mas não humilha os outros, porque você é uma m... Que ódio!

Alice - Tipo tem pessoas, que nem o André, o André tem uma dificuldade para aprender, ele é inteligente, mas tem dificuldade, então às vezes ela tira nota boa e fica se achando, então eu acho que as pessoas que têm dificuldade se sente mal, tipo, poxa ela copiou do celular, tirou essa nota e eu que me esforço não tiro. Aí, tipo assim, sem senso ela.

Bruno – Dá vontade de falar “ó professor, estão colando aqui” [...].

As notas são um tipo de capital simbólico considerada pelos alunos em suas distinções hierarquizantes, e a expressão “eu tenho mais que você” indica a compreensão deste como um bem acumulável que se ostenta perante o grupo, e são percebidas pelos alunos em suas consequências cotidianas, como as “zoeiras”

em que determinados alunos são estigmatizados como “burros” e de fato podem passar a ter suas oportunidades de vida relativamente limitadas em função de como absorvem e lidam (perda do interesse, por exemplo) com esta marca.

Alice - E que nem a Elisa, fazia, faz bullying com a Érica e ela é imensa.

Érica - ela fica me chamando de gorda, fala que o meu cabelo é feio. Só que assim, não é questão de eu ser gorda, é do meu porte físico, eu tenho as costas largas, tenho peito grande, coxas grossas, uma barriga, digamos que de chopp. Agora no caso dela não é assim, né? Eu pelo menos sou uma pessoa agradável.

Maria - Se for para falar no termo “gorda”, ela é mil vezes mais gorda.

Joana - Eu fico muito na minha, coisa de..., eu fico muito na minha, eu fico assim até em casa, não fico batendo papo toda hora, só que, professor, essa sala não me desce, muita gente assim eu não converso tanto, mas eu não tenho, tipo, eu não faço nada, mas tem gente que me irrita de um jeito, eu peguei uma birra daquela sala, tanto que eu desanimei de ir pra escola, esses tempos atrás eu não estava nem vindo, eu desanimei de vir, eu não queria vir, porque eu cansei de ver o povo humilhando professor, desrespeitando, aquele Manoel...mesmo, ele falava cada besteira, eu tinha vontade de pegar o estojo e tacar na cara dele...

Alice - principalmente na aula da professora Yara, nossa que ódio!

Ao continuarem o diálogo sobre a sala de aula, novamente enfatizaram questões de “bullying” fundamentadas em características físicas (gorda, cabelo). Em relação à fala da Joana, chama a atenção a indicação do que ela compreende como um desgaste de relacionamento com a turma e consequente desânimo em relação às aulas, e tendo sido professor desta aluna durante três anos havia percebido, de fato, uma mudança (retração) em suas interações com a turma, antes amplas e agora restritas a poucas pessoas, mais fechadas, sem que tenha havido um fato único causal para isso, sendo consequência do processo, de acordo com ela. Em relação ao que foi dito pela Joana sobre a relação entre as interações da turma e suas consequências, a Maria fez um longo relato, remetendo a um conflito (e suas consequências) antigo desta com um grupo de meninas que foram suas amigas por pelo menos dois anos e que, após um processo de brigas e desentendimentos culminou no distanciamento (exclusão) total da Maria em relação a estas:

No começo do ano, eu era do 3ªA, e o 3ºA é uma sala muito tóxica, realmente, lá não tem um dia que não sai uma treta...e eu sou um tipo de pessoa que me envolvo muito, eu tomo as dores para mim, os fardos para mim e eu tento ajudar todo mundo que eu posso e com isso eu me ferrei muito, e o pessoal sempre briga muito, sempre julga

muito, ninguém respeita ninguém, essas coisas. [...] desde 2015 eu faço tratamento contra depressão, tomo uns remédios, vou no psicólogo e tal e aí esse ano eu desenvolvi ataque de pânico e ansiedade entrei em um nível enorme, a ponto que meu cabelo tá caindo, eu tenho hematoma pelo corpo, que às vezes sai, eu tenho úlcera e por conta desse ataque de pânico que eu falto tanto, às vezes eu não consigo nem ficar perto do meu pai e da minha mãe, me dá um desespero, tipo, muito mal, aí os remédios me deixam apagada que é o serviço deles. E no 3ºA eles não têm esse respeito com isso, ele dá muito gatilho para eu passar mal eu saía de lá chorando, aí eu pedi para mudar de sala, eles me colocaram no terceiro B, lá tem esses problemas, mas não é tão grande quando tinha lá, tipo assim, não que eu tenha melhorado e coisa e tal, mas ajudou um pouco mais, tipo assim, a Maria, a Alice, o Bruno, Joana, são tipo de pessoas que no meu dia a dia vão dando uma ajuda melhor para eu não ficar tão mal, é um “animozinho” que eu tenho para vir para o colégio, senão eu tinha desistido, tanto que eu estou com problema de falta porque tinha esse problema, porque eu não consigo sair da cama, tipo, semana passada eu tava mal e fiquei literalmente a semana inteira deitada, eu não levantava nem para fazer xixi, não tinha vontade de fazer xixi, eu não tava comendo, eu fico mal de verdade, tipo, “aí, é frescura” já ouvi professor falar que isso é frescura, que isso não existe, e não é frescura, meu, você tomar três remédios para você conseguir levantar da cama e vir para o colégio, para o professor virar para você falar que é frescura. Porém, tem outros professores que não, fala “você consegue”, então tipo assim, então a gente tá numa linha, tipo numa corda bamba, tem hora que ela passa que você acha que vai sair, tem hora que você tá indo retinho, então tipo assim, por isso que é importante ter ajuda psicológica, ajuda dos pedagogos, porque a nossa pedagoga tá pouco se lixando para o que está acontecendo [...].

A fala da Maria aponta para uma dificuldade latente no cotidiano escolar: como lidar com alunos em situação de depressão, passando por dificuldade emocionais, afetivas ou psicológicas? Aquino destaca que o professor não deve ser “[...] um pouco pai, amigo, conselheiro, etc” (AQUINO, 1998b, p.193) porque não é esta sua função e porque não é preparado tecnicamente para isso. Constata-se uma demanda significativa em relação a estes alunos, mas pouco se consegue fazer com os recursos disponíveis e os alunos acabam recorrendo principalmente a seus amigos.

Sem que houvesse qualquer intervenção minha, o diálogo fluiu novamente em direção à relação professor-aluno, tendo como eixo principal foco questões relacionadas à sexualidade:

Alice - Tem um professor de disciplina 9 também, é sem noção, primeiro que ele nem vai dar aula, né. Não sei da onde ele tira tanto

problema de saúde assim, a vida é dele né, ele que lute, ele faz muita piadinha com os alunos.

Joana- Sem graça né.

Alice - Ele pede para os alunos fazer oral para ele, para ter nota.

Bruno - Ai que nojo.

Pesquisador - No caso essas piadinhas são piadas de cunho sexual?

Érica - Isso, também é uma forma de violência.

Pesquisador - Como é que vocês, tanto quem está vivenciando isso como quem tá assistindo, como vocês se sentem?

Érica - Não, sinceramente, Eu não estava na sala porque se eu tivesse não tinha ficado por isso mesmo.

Joana - O povo dá risada, né professor, esse é o problema.

Alice - Fala da mãe dos outros, sabe? Eu fico” gente esse professor não tem senso”.

Maria- Eu não lembro com quem que foi, acho que foi com o Artur, ele precisava de dois pontos. Ai ele falou “abaixa aqui que eu vou te dando dois pontos enquanto você me faz feliz”.

A situação mencionada é complexa, e parte desta complexidade reside no fato da naturalização e relativização da gravidade deste tipo de comentário ou de “piada”; a naturalização, neste caso, consiste em tratar algo dúbio como “piada”, causando também reações dúbias: risos de constrangimento, de aprovação, e com outros significados. Já a relativização está na pressuposição de que os jovens vivem uma realidade permeada por comentários e “brincadeiras” deste tipo, e que isso seria apenas um tipo de “zoeira”, muito menos problemática do que o conteúdo de determinadas letras de músicas que estes mesmos jovens cantam, e por isso, seria aceitável e “parte normal das relações”.

Por fim, pedi aos alunos que comentassem sobre possíveis fatores ou situações que os desmotivassem a frequentar a escola e estudar:

Joana - Como eu falei professor, eu desanimei muito em relação a isso, dos alunos fazer (desrespeitar) com o professor eu nunca aceitei, jamais eu iria fazer um negócio desse, então eu vendo isso de fora, mesmo que não seja comigo, eu sempre fiquei mal,né, pelos próprios professores, porque ninguém merece sair de casa à toa para dar aula, para tentar ajudar e ser desrespeitado, por quê lá fora eles tem família, a gente não sabe o que se passa na cabeça deles, depois que isso acontece, como a do professor Nilson, que claramente ficou com cabeça a mil, então, o professor não estuda à toa tantos anos para poder vir aqui chegar dar aula e o aluno ficar fazendo essas patifarias que faz, eu acho isso um absurdo.

Maria - O que me desanimava muito antigamente era o bullying que eu sofria, mas agora eu não ligo não [...] mas o que realmente eu acho que, assim, pesou um pouco para gente foi a professora Gisele ter feito tudo que ela fez, sabe, porque ela falou que a sala era um hospício, que a gente não tinha vergonha, isso pesa um pouco e

desanima a gente, fora isso, não tenho muita coisa para poder falar não.

Júlio - Professor nada me desmotiva, porque eu nem falo direito, eu tô nem aí, eu só venho para escola para estudar, fazer meu bagulho e já era, não ligo para ninguém não. [...] tô nem aí na real.

Paula - Nada me desmotiva também, só o pessoal da manhã também, que era muito chato, aquele povo do fundo que é insuportável, aquelas meninas ficavam rindo a manhã inteira, falando alto e gritando e querendo chamar atenção e aquilo me irritava muito, muito, muito, profundamente por isso que eu tinha bastante falta porque eu também não vinha, eu tinha preguiça, mas aquilo também me irritava muito, é a única reclamação que eu tenho é daquele povo lá.

Alice - O sono primeiramente, porque eu tenho muita preguiça de ir para escola, e tipo, a primeira coisa, eu faltava muito né, em algum momento sabe, que deu perdeu o sentido da vida, “porque eu tô indo pra escola?”... mas não por causa dos professores mas que tipo assim será que isso vai servir para minha vida? Claro que o estudo é importante, mas assim, não tem sentido para minha vida ir para escola mais, e também a Cristina e a Nicole, e aquele povo que só cola e fica se achando e o Júlio que fica me chamando de burra.

Pesquisador - No caso você tá falando do sentido tem a ver com a expectativa que se tem em relação à escola?

Alice - Isso, isso... porque tipo assim, alguns professores desmotiva a gente, que nem na minha cidade o professor dizia assim “que a gente não conseguir entrar na faculdade, que o filho dela fazia medicina veterinária aqui e que a gente nunca, nunca ia conseguir entrar numa faculdade”, chegando aqui eu vi que era diferente, mas em um momento eu senti uma tristeza, não conseguia vir, eu ficava só dormindo, porque eu tô indo para escola levantando cedo, passando raiva.

Joana - Tem vários professores aqui, que eu vivenciei isso, o professor Luiz e a professora Tainá, os dois da mesma disciplina, simplesmente falavam para gente que via a gente como caixa de mercado, nada mais que isso.

Érica - Desmerecendo...

Joana - Que tipo de professor é esse que desmotiva? Eles com certeza como professores tinham que apoiar a gente, fazer a gente pensar mais alto.

Paula - por mais que a gente não seja tão inteligente assim, não seja um Einstein da vida, mas uma forcinha às vezes vai bem.

Alice - E- e é complicado pra mim, eu tenho muita falta por causa disso, porque eu levantava, “o que eu vou fazer lá hoje?” O que eu vou fazer?”, Aí eu vinha e dormia, e foi isso, mas tipo alguns professores aqui me surpreenderam, alguns sim e outros não, tipo o professor Luiz, sei lá o que ele pensa da vida dele? Ele é um bom professor, mas ele quer alunos tipo assim no patamar dele, [...] uma coisa que a gente não é, o Júlio também não, é isso.

Entre os motivos mencionados, a relação com os professores foi comentada como um dos principais, aparecendo o fator da expectativa em relação aos alunos. A projeção que determinados professores colocam sobre os alunos é introjetada por estes, de modos distintos, evidente, mas a fala dos alunos indica que não é algo a

ser menosprezado e que se constitui em um tipo de referência em relação a qual orientam suas ações (sejam elas a de faltar na escola, a de não estudar, ou qualquer outra), formando uma espécie de “profecia autorrealizável”. Deve ser destacada como um dos fundamentos desta algo que aparece na fala da Alice e que constantemente aparece em conselhos de classe ou nas conversas cotidianas entre professores quando conversam sobre o aprendizado do alunos: os professores consideram seus alunos “bons” ou “ruins” a partir de critérios idealizados, ou seja, abstraem os alunos reais e trabalham com alunos ideais, condição esta que implode o processo pedagógico e tende a fazer o conflito se desdobrar em violências (a negação do outro em si já é uma violência). É necessário, portanto, des-idealizar o aluno “Ou seja, abandonemos a imagem do aluno ideal, de como ele deveria ser, quais hábitos deveria ter, e conjuguemos nosso material humano concreto, os recursos humanos disponíveis. O aluno, tal como ele é, é aquele que carece (apenas) de nós e de quem nós carecemos, em termos profissionais” (AQUINO, 1998b, p.204).

Como último enfoque, pedi que falassem agora sobre o inverso, sobre as motivações de ir à escola e estudar:

Érica - meus amigos, minha mãe, minha mãe me motiva bastante, assim mentira, ela fala que você vai e pronto, mas também é desmotivante quando ela fala que há você “tira nota boa por que é sua obrigação”, mas eu venho para escola realmente para ver vocês porque eu gosto de vocês [...]

Maria - aí eu venho por eles e pelos meus amigos mesmo e por que tem professora, às vezes eu venho só por causa do professor, que é legal tá perto e conversar, tipo você, o professor Ricardo, gente, eu tenho vontade de colocar no potinho, tipo venho só por isso e para encher o saco da Alice.

Alice - eu venho porque não tem outra opção, porque se eu ficar em casa eu não fico fazendo nada, então eu venho para a escola para ver meus amigos, quando eu entrei no 2º ano aqui eu gostava mais da minha sala porque tinha a Carla, tinha a Heloísa, tinha o Igor, eu sentia mais acolhida naquele ano, mas esse ano tipo assim, a sala é muito pesada, mas que nem a Paula, eu conheci esse ano, e a Maria eu já tinha conhecido no segundo ano e a Joana, todo mundo me acolheu muito bem, então acho que eu venho por causa deles e por que eu não tenho outra opção, e por causa da tia da merenda.

Paula - eu venho porque eu gosto dos professores, conheci muita gente bacana esse ano, também pessoas da noite, pessoas que eu nunca imaginei que ia ter mas tão forte assim, como a Alice, a minha mãe chamar ela para sair com a gente e eu não tô nem sabendo, mas a minha mãe chamar ela para sair, então assim foi para isso mesmo.

Júlio - o que motiva é meu pai, professor, eu não quero contar a história, mas eu não vejo meu pai faz tempo, não sei aonde ele tá e da última vez que ele falou comigo, ele falou estuda mesmo, ele falou para eu estudar bastante para ser alguém na vida e não acabar como ele.

Bruno- é o que me motiva só vocês mesmo, literalmente só vocês e isso como alguns professores também, como acho que a Maria falou e é isso, mais por vocês do que por mim mesmo.

Joana- o que me motiva sem dúvidas são os meus avós, que me ajudam muito, eu acho que eu tenho dever de estudar para ter um futuro melhor, e os professores com certeza. E também tipo assim, por causa do meu pai também, porque ele tem filho fora do casamento e o sonho dela é ter filho formado, que nem eu ou minha irmã, e eu vejo que é um sonho dele também e toda vez ele liga para mim porque ele não mora comigo e ele fala assim “filha você tem que estudar, tem que ser alguém na vida”.

Considerando os motivos principais destacados (família, amizade, conversar com professores), é significativa a ausência do elemento que caracteriza esta instituição: o conhecimento. O esvaziamento deste sentido da escola (e sua principal função) deve nos conduzir a um olhar mais atento em relação ao que acontece em sala de aula e a uma reflexão crítica que possa fundamentar estratégias capazes de contribuir com a transformação das relações professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula.

A partir das percepções apresentadas pelos alunos sobre a relação professor-aluno estabelecida em diferentes aulas, é possível constatar esta como um dos fatores determinantes à realização dos objetivos de formação propostos para a Escola. O modo como se relacionam com os conhecimentos escolares (CHARLOT, 2005) – na maior parte das vezes motivados pela lógica utilitária de “ganhar nota” característica da pedagogia tradicional desconstruída por Paulo Freire (2006), e em alguns casos mobilizados por uma curiosidade epistemológica construída pela relação – corrobora a atenção dedicada por Freire (2006) e Aquino (1996, 1998a, 1998b, 2001) à problematização e análise da relação professor-aluno, sendo esta fundamental do processo pedagógico escolar e caracterizada por um conflito permanente na qual o professor deve encontrar caminhos para construir o equilíbrio entre autoridade e liberdade; sem isso, a relação tende ao autoritarismo docente ou à exacerbação das situações de indisciplina/incivilidades (DEBARBIEUX, 2001), como a evasão seletiva praticada pelos alunos ou até mesmo uma situação de “rebelião” capaz de unir grupos antagônicos em oposição a um professor ou prática

particular. As expectativas dos alunos em relação à escola e a compreensão lógica do funcionamento da instituição (incluindo a relação com seus agentes) são significativamente influenciadas pelas diferentes formas de relação professor-aluno que os alunos vivenciam, sob as quais elaboram compreensões que apresentam considerável razoabilidade, compostas por aspectos relativamente exagerados ou até mesmo absurdos, mas ao mesmo tempo com observações também sensatas e críticas; Dubet (1996) e Charlot (2005) constatam realidades semelhantes a esta quando apresentam suas observações sobre os alunos.

A relação entre aluno-aluno também foi destacada no grupo focal, caracterizada como relações de integração e de exclusão, na qual grupos (“panelinhas”) são formadas e assumem relações de hostilidade, neutralidade ou cooperação (geralmente pontual, específica em relação a alguma questão). As relações de integração/exclusão estabelecem hierarquias entre os grupos, mas também dentro destes, sendo disputados aspectos valorizados pelos alunos enquanto jovens (por exemplo, características físicas ou sociais). Com o esvaziamento relativo do sentido inerente à Escola, os conflitos aluno-aluno tendem a ganhar mais força e espaço, na medida em que a compreensão da escola como espaço de lazer e sociabilidade cresce, aumentando a importância (valor) de capitais disputados entre os alunos (inclusive em relação às notas, quando isso significa algum ganho de posição na hierarquia simbólica do campo). Com isso, o trabalho do professor orientado pela construção do equilíbrio entre autoridade e liberdade, como mencionado antes, é fundamental para democratizar as relações em sala de aula e diminuir o quanto possível as diferenças hierárquicas entre os alunos que sejam prejudiciais ao processo pedagógico ou que caracterizem processos violentos entre alunos, sendo o professor com uma autoridade construída considerado legítimo na perspectiva dos alunos como agente escolar para promover o diálogo e mediar situações de conflito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho resulta de um esforço visando contribuir ao desenvolvimento de compreensões acerca do cotidiano escolar que considerem ir além do olhar hierarquicamente legitimado, como o dos professores, da equipe pedagógica ou da equipe gestora. Não se trata, com isso, de propor substituir a perspectiva destes por outra elaborada estritamente pelos alunos, mas de procurar caminhos que articulem estes diferentes pontos de vista para construir algo conjunto, estabelecendo um processo de tomada de decisões na escola que se faça compreensível a todos que dela participam e que seja uma forma de exercício da gestão democrática.

Considerando o enfoque da percepção dos alunos sobre os conflitos em sala de aula, problematizado a partir da experiência como professor de Sociologia no Ensino Médio de uma escola pública de Londrina (PR), busquei investigar o fenômeno a partir de uma perspectiva em que os conflitos são parte essencial das relações humanas, e, portanto, inevitáveis no cotidiano, tornando necessário enfrentá-los estrategicamente para que produzam processos pedagógicos, e não processos violentos. Para isso, foi necessário proceder uma revisão bibliográfica (apresentada no capítulo 3) sobre conflitos e violências na escola, que, vinculada ao trabalho de campo (apresentado no capítulo 4) através da etnografia (embasada por anotações de campo e grupo focal) permitiu confirmar a hipótese principal de que as aulas são permeadas por diversos conflitos e que estes se desdobram em processos pedagógicos (de aprendizado) ou violentos (seja exclusão do grupo, humilhação por professores, discriminação social, etc.). Foi possível verificar que diferentes tipos de violências em sala de aula não recebem qualquer tipo de atenção, sendo naturalizados como parte das interações (independente do dano produzido) e legitimados quando aceitos como parte das disputas simbólicas que hierarquizam (e por isso são aceitas tacitamente, como forma status), o campo e que esta naturalização/legitimação produz efeitos com diferentes níveis de profundidade, podendo resultar no distanciamento em relação a colegas, professores, conteúdos, da escola (em particular e como instituição) e do conhecimento em geral, ou em danos de saúde que passam por ansiedade, depressão e outros; ao mesmo tempo, confirmando as hipóteses dois e três.

Assim, a última hipótese, de que a relação dos estudantes com o saber é influenciada pelas relações de poder cotidianas de modo a limitar ou potencializar o

desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, das possibilidades de aprendizagem, foi verificada a partir da revisão bibliográfica e através da pesquisa de campo, a qual reafirma a importância, por exemplo, da relação professor-aluno ou entre os próprios alunos para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Demonstrou que o reconhecimento da existência de determinadas violências em sala de aula não significa atestar um problema que exige a criminalização de seus agentes ou a necessidade de militarização das escolas; propostas de parcerias com outras instituições (CHRISPINO, 2007), como a polícia militar, por exemplo, não se mostram eficientes em relação aos objetivos pedagógicos da escola, trazendo inclusive novas situações de conflito e de violências, conforme pode ser percebido em diferentes formas através dos relatos de alunos, e que, pelo contrário, existem caminhos para lidar com os conflitos e violências a partir de recursos pedagógicos, como desenvolvidos por Freire (1996) ou por Aquino (1996, 1998a, 1998b, 2001), além dos já praticados (ao menos parcialmente) cotidianamente por diversos professores.

A negação da existência de violências em sala de aula – seja através da sua abstração desta (ignorar fatos) ou da sua naturalização – legitima a Escola enquanto instituição de reprodução social, e se mostra insustentável teoricamente e empiricamente. A metodologia e os recursos utilizados foram suficientes para captar percepções de alunos sobre conflitos, permitindo constatar formas de como as violências em sala de aula escola interferem no processo de aprendizagem dos alunos e na prática profissional dos professores, afetando também as motivações e todas outras dimensões (como a saúde) dos envolvidos na relação, independente de suas posições nesta. O recurso do grupo focal, em especial, contribuiu com a compreensão sobre como as relações estabelecidas em sala de aula se mostram um fator potencial ao desempenho e motivação de alunos e professores, e as situações apresentadas neste trabalho devem contribuir para que estas sejam pensadas a partir de outras perspectivas e propostas de intervenção.

A pesquisa atingiu o objetivo de evidenciar percepções de alunos sobre os conflitos e de contribuir à compreensão dos seus fundamentos e desdobramentos, trazendo com isso novas necessidades práticas (profissionais) e teóricas, concebidas como inseparáveis. O reconhecimento da situação, trazido pela pesquisa, reforça a necessidade dos caminhos pedagógicos e evidencia a relevância da criação de espaços de diálogo constantes que possam ser

incorporados como parte do processo pedagógico da escola, de modo a embasar o desenvolvimento de práticas (individuais e coletivas) que possam – e para isso é preciso que sejam contínuas e em longo prazo, projetos “permanentes” – moldar as disposições pedagógicas duráveis dos agentes escolares (professores e demais). Para isso, é necessário o desenvolvimento de pesquisas e de professores-pesquisadores interessados na compreensão da Escola em suas múltiplas dimensões, com o qual as parcerias (essa sim coerente aos objetivos institucionais da escola) com a Universidade devem contribuir, seja através das atividades de estágio, da formação de professores, de programas de Mestrado Profissional, de projetos de extensão e outros.

O desenvolvimento de pesquisas e de professores-pesquisadores que pesquisem sua realidade de atuação se mostra necessário, pois a compreensão do cotidiano escolar restrita apenas à percepção dos que a vivenciam, no caso dos professores tende reproduzir concepções entre os agentes escolares já há muito tempo vigentes no Brasil, e que orientam as práticas docentes; como exemplo destas, as sintetizadas por Aquino (1998b): as do “aluno desinteressado”, “aluno desrespeitador” e “aluno sem limites”. É preciso problematizar também o “professor desinteressado”, o “professor desrespeitador” e o “professor sem limites” como parte do problema relação-aluno; em outras palavras, não se pode abstrair as diferenças entre autoridade e autoritarismo quando se busca a compreensão das relações em sala de aula, o que se mostra um desafio também teórico, mas principalmente prático. Neste sentido, a proposta de elaboração de uma *ética docente* fundamentada por Aquino (1998b) indica um caminho relativamente viável e mais próximo ao que se vive dentro da realidade escolar, propondo estabelecer regras éticas do trabalho docente que balizem a relação professor-aluno. No entanto, cabe destacar que, apesar de ser possível transformar as próprias aulas (Sociologia) a partir do que foi pesquisado e desenvolver como professor-pesquisador esta proposta didática elaborada por Aquino (1998b), é um desafio real construí-la como hegemônica em uma escola; tal proposta precisaria, a princípio, contar com a adesão de todos ou de parte significativa dos professores: como construir o nível necessário de adesão? Além disso, seria necessária a formação de um grupo multidisciplinar incluindo também psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, os quais não estão disponíveis nas escolas: seria possível algum tipo de projeto desenvolvido em parceria com a Universidade?

Por fim, conclui-se que lidar com os conflitos em sala de aula trata-se de efetivar direitos humanos e constitucionais, com o qual a realização de pesquisas que considerem a ótica dos estudantes, podem nos auxiliar a compreender como pensam as relações em sala de aula, suas lógicas, expectativas e ações, nos conduzindo a aprofundar reflexões e ao reconhecimento da importância de integrar diferentes perspectivas na proposição do problema e de suas soluções.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. 2009.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas: versão resumida. In: *Violência nas escolas: versão resumida*. Unesco, 2002.
- ALBERT, Bruce. "Situação Etnográfica" e Movimentos Étnicos. *Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano*. Campos-Revista de Antropologia, v. 15, n. 1, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Papyrus, 1995.
- AQUINO, Júlio Groppa. "Alunos-problema" versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. *Pro-Posições*, v. 12, n. 2-3, p. 91-108, 2001.
- AQUINO, Julio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998b.
- AQUINO, Júlio Groppa. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos cedes, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998a.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Conflitos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BECKER, Howard S. *Uma teoria de ação coletiva*. Zahar, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *O Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 3ªed: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes. p. 217-227.1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 1976.
- BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá; 7(1); p. 24-25, 2002.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 145-162, jan. 2004. ISSN 1984-6657. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7642>>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção. Porto: LivPsic, 2012.

- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo, 2007.
- CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais*. In: Acta dos Ateliers. do V Congresso Português de Sociologia. Sociedade Contemporâneas: reflexividade e ação Ateliers: Educação e Aprendizagem. 2002.
- CECCON, Claudia et al. *Conflitos na Escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo, CECIP e Imprensa oficial, 2009.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Bruno Magne.
- CHARLOT, Bernard. *Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Revista Perspectiva, v.20, n. Especial, Jul/Dez 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. *Ética e violência*. Teoria & Debate. Ano 11, número 39. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.
- CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- CHRISPINO, Álvaro.; CHRISPINO, Raquel. S. P. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. 2ªed. São Paulo: Ed. Biruta, 2011.
- CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. *Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.
- CHRISPINO, Alvaro; SANTOS, Tais Conceição dos. *Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 19, n. 70, p. 57-80, 2011.
- CHIESA, C. D.; FANTINEL, L. D. Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia”: notas sobre como não fazer uma etnografia acidental. In: *VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*, Gramado/RS, 25 a 27 de maio de 2014.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes. 1999.
- COSTA, Maria Eugênia Belczak. *Grupo focal*. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, p. 180-192, 2005.
- DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. In: _____ (Coord.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista brasileira de educação, n. 24, p. 40-52, 2003.
- DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Revista de antropologia, p. 13-37, 1996.

- DEBARBIEUX, Eric. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)*. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.
- DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002.
- DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Espaço Aberto. Revista Brasileira de Educação, 1996.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Edipro, 2016
- ECKERT, Cornelia; DA ROCHA, Ana Luiza Carvalho. *Etnografia: saberes e práticas*. In: Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.
- ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Direção: Laurent Cantet; Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. França, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28ª edição. São Paulo. Ed: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 20ª edição. Petrópolis. Ed: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33ª edição. São Paulo. Ed: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília. Ed: Liber Livro, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita; Estar aqui: de quem é a vida afinal. Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.
- GENTILI, Pablo. (Org.) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6ª edição. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. *Conceitos essenciais de Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.
- GOLDMAN, Marcio. *Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia*. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 3, 2008.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas; 1990.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas; 1984.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INGOLD, Tim. *Antropologia não é etnografia*. Tradução e revisão para a língua portuguesa brasileira feita por Caio Fernando Flores Coelho e Rodrigo Ciconet Dornelles, de acordo com texto original publicado em: INGOLD, Tim. Epilogue: "Anthropology is not Ethnography." In: _____. *Being Alive*. Routledge: London and New York, 2011. pp. 229-243.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 4ª ed.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Artmed Editora, 2005.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Vozes Editora, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Reprodução ou prolongamentos críticos?*. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LENINE. FALCÃO, D. *Paciência*. In: LENINE. *Na Pressão*. Sony BMG Music Entertainment. São Paulo, 1999.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Publicações Escorpião, 1974.

MAGNANI, José Guilherme Cantos; AQUINO, Jania Diógenes. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa..., que se pode usar de qualquer maneira. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, p. 252-266, 2012.

MARTINEZ ZAMPA, D. *Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementacion*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos estudos*, n. 62, p. 163-181, 2002.

MARX, Karl. *O dezoito brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de, & COELHO, Maria Inês de Matos. *Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007*. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 195-219. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MERTON, Robert King; *Sociologia: teoria e estrutura*. Ed. Mestre Jou, 1970.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989. 119p

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K., ASSIS, S. G., and CONSTANTINO, P. Impactos da Violência na Saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, pp. 21-42. ISBN: 978-85-7541-588-7. Available from: doi: 10.7476/9788575415887.003. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/7yzrw/epub/njaine-9788575415887.epub>.

MOORE, Christopher W. *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORAES, Daniela Reis de. *O discurso sobre os Cinco Conjuntos como uma outra cidade: estudo sobre as representações da periferia de Londrina - PR (1978-2008)* / Daniela Reis de Moraes. – Assis, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139482/moraes_dr_me_assis_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 27 abr. 2020.

MOURA, Eliana Ribeiro de. *Violência da escola*. Piracicaba; 1988.

NEBOT, Jean-René. *Violencia y conflicto en los ámbitos educativos*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.

NJAINE, K., ASSIS, S. G., and CONSTANTINO, P. Impactos da Violência na Saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, 418 p. ISBN: 978-85-7541-588-7.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. *Um Antropólogo na Educação*. Educação em Análise, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2016.

PARSONS, Talcott. *O sistema das sociedades modernas*. Ed. Pioneira, 1974.

PAUGAM, S. (coord.) *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. Arte & Ciência, 1996.

REDORTA, Josep. *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramientade mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

SASTRE, Edilberto. *Panorama dos estudos sobre violência nas escolas*. In: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>. Acesso em: 20 jul.2018.

SIMMEL, Georg, *O conflito como sociacão*. (Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury). RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 10, n. 30, pp. 568-573. ISSN 1676-8965. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. Cadernos de pesquisa, n. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Educação e pesquisa, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. *A (in) disciplina na escola pública: um convite à reflexão sobre as práticas educativas atuais*. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 3, n. 1, 2004.

URIARTE, Urpi Montoya. *O que é fazer etnografia para os antropólogos*. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 11, 2012.

WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais*. Ática, 2006.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de Sociologia*. Centauro, 2008.

ZALUAR, A. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? _____. MICELE, Sérgio (org.). *O que ler para conhecer o Brasil*, vol. I, São Paulo, Anpocs, 1999.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. *Violência e indisciplina em meio escolar: Aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Grupo focal não diretivo – roteiro passo-a-passo

1) Organizar o espaço: iluminação, ar-condicionado, mesas próximas e dispostas em círculo; posicionar o gravador ao centro.

2) Receber os alunos e após a acomodação de todos pedir para que cada um fale o seu nome para testarmos o gravador.

3) Com o volume ajustado, iniciar a gravação explicando:

3.1) Condições de participação (leitura do termo de consentimento) e esclarecimento de dúvidas.

3.2) Procedimentos de organização e funcionamento do grupo focal.

4) Conduzir o diálogo entre os participantes com o cuidado de interferir minimamente no processo, evitando o direcionar os enfoques desde que os diálogos estejam ao redor do núcleo “conflitos em sala de aula” ou “conflitos na escola relacionados a conflitos em sala de aula”, considerando os eixos professor-aluno, aluno-aluno, currículo-aluno, sala de aula-aluno, etc.

4.1) Abordar a percepção que os alunos tem sobre a escola em geral: como se sentem na escola e, principalmente, em sala de aula; como descreveriam a experiência escolar deles enquanto alunos.

Obs.: se a conversa estiver muito restrita aos aspectos somente positivos ou negativos, questionar sutilmente sobre a dimensão ausente no discurso.

4.2) Abordar a percepção que os alunos tem sobre os conflitos em sala de aula e suas consequências: o que desmotiva ou incomoda vocês em sala de aula, enquanto alunos? O que motiva ou estimula vocês em sala de aula?

Obs.: caso não apareçam comentários em relação à estrutura material da escola, pedir que reflitam sobre.

5) Antes de encerrar, perguntar se alguém quer comentar algo mais sobre o que foi falado ou não; caso não, declarar o fim da gravação e iniciar a confraternização com comes e bebes; observar e registrar comentários posteriores que possam ajudar.

ANEXO B – LETRA MÚSICA

Música: Paciência

Compositores: Carlos Eduardo Carneiro De Albuquerque Falcão / Oswaldo Lenine
Macedo Pimentel

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara

Tão rara
Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não
Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara
Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida é tão rara
A vida não para não
A vida é tão rara

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/lenine/47001/>

ANEXO C – SINOPSE DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”

François Marin trabalha como professor de Língua Francesa em uma escola de Ensino Médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François procura estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores.

Ficha Técnica: (Entre les Murs), Drama, França, 128min, 2007. Direção Laurent Cantet.

Fonte: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12549>>