

UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL
DOUTORADO EM MEMÓRIA SOCIAL

SIMONE MARIA FRANCISCO GOMES

**MEMÓRIA SOCIAL E VIOLÊNCIA: UM OLHAR SOBRE
PRÁTICAS ESCOLARES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro
2016

SIMONE MARIA FRANCISCO GOMES

**MEMÓRIA SOCIAL E VIOLÊNCIA: UM OLHAR SOBRE
PRÁTICAS ESCOLARES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória Social, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social.

Linha de Pesquisa: Memória e Linguagem.

Orientadora: Prof^ª Dra. Diana de Souza Pinto

Co- orientador: Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias

Rio de Janeiro
2016

**MEMÓRIA SOCIAL E VIOLÊNCIA: UM OLHAR SOBRE
PRÁTICAS ESCOLARES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

SIMONE MARIA FRANCISCO GOMES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória Social, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social. Linha de Pesquisa: Memória e Linguagem.

Aprovado por:

Prof^a. Dra. Diana de Souza Pinto – (Orientadora) – UNIRIO

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias – (Co-orientador) – UNIRIO

Prof^a. Dra. Lobélia da Silva Faceira – UNIRIO

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Scaffo – UERJ

Prof. Dr. Rafael Chaves Vasconcelos Barreto - SEEDUC

Rio de Janeiro, 31 de maio de 2016

*Dedico este estudo a todos que acreditam
na criação e na ação coletiva
em prol da valorização da vida,
da educação pública de qualidade
e da transformação social.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Mário de Sousa, que sempre esteve presente, alimentando sonhos e firmando terrenos.

Agradeço aos meus pais, Daisy de Oliveira Gomes e Sylvio Francisco Gomes (in memoriam) por me inspirarem a ser uma pessoa resistente e cheia de esperança.

Agradeço à profa. Dra. Diana de Souza Pinto por ter me aceito como orientanda no PPGMS e por me apresentar autores tão especiais.

Agradeço ao prof. Dr. Francisco Ramos de Farias por sua competência e por ter acreditado em mim, o que é imprescindível numa relação de parceria acadêmica.

Agradeço, especialmente, a Silvio Ricardo da Silva cujo apoio e colaboração foram fundamentais, fortalecendo meu ânimo e abrindo caminhos para eu seguir em frente.

Agradeço a Denise Motta, Leonardo e Viviane Caldeira, Neide, Gabriela e Nilce Sousa e a Paulo Henrique Amaral cujo apoio e contribuições fizeram diferença para a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os participantes do campo que engradeceram este estudo, com os quais memórias tão marcantes foram compartilhadas.

GOMES, Simone Maria Francisco. **Memória Social e Violência**: um olhar sobre práticas escolares no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2016. 119 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

O fenômeno da violência tem sido cada vez mais presente na sociedade e nas escolas brasileiras. Embora diversas pesquisas venham estudando sobre este tema, a complexidade e a velocidade das transformações sociais deixam sempre lacunas e a possibilidade de novos olhares transdisciplinares sobre o assunto. Esta pesquisa qualitativa, com inspiração na Cartografia, teve como objetivo investigar como os sentidos de violência são reproduzidos, legitimados, produzidos e transformados nas práticas escolares. Como recorte diferenciado, propomos uma análise com foco nas interações sociais sob a perspectiva do campo de estudos em Memória Social. Elegemos duas escolas públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro, que atendem ao segmento dos anos finais do Ensino Fundamental como campo de estudo. Dentre as estratégias para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, anotações em caderno de campo e conversas informais. Historicamente, a escola é um *locus* privilegiado de produção de memórias, no qual conhecimentos, valores e atitudes são transmitidos e criados, influenciando e sendo influenciados pela dinâmica social de cada época. Num momento em que as vozes de todos os cantos do país e do mundo clamam por uma sociedade menos violenta, conforme tem acontecido nos dias atuais, consideramos fundamental investigar como as práticas escolares colaboram nesse processo de produção de memórias socialmente compartilhadas. Como resultados, identificamos sentidos de violência presentes nas práticas escolares e temas recorrentes a eles associados que colaboram para a reprodução, legitimação, produção e transformação da violência no contexto escolar, dentre os quais se destacam: o discurso bélico diário dos atores escolares; choques entre a diferença, a dor e a presença do outro; a prática do encaminhamento; a prática das negociações; ações transformadoras. Com o estudo, esperamos colaborar para a expansão do olhar sobre as possíveis conexões entre educação e violência, que possam alavancar a criação e a aplicação de políticas públicas e práticas escolares mais democráticas, críticas e criativas.

Palavras-chave: Violência. Práticas escolares. Interações. Memória social.

GOMES, Simone Maria Francisco. Social Memory and Violence: a look at school practices in the state of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2016. 122 p. Thesis (Doctoral in Social Memory) – Federal University of Rio de Janeiro State, Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT

The phenomenon of violence has been increasingly present in Brazilian society and schools. Although several surveys have been studying this issue, the complexity and speed of the social changes always leave uncertain conclusions and the possibility of new interdisciplinary perspectives on this subject. This qualitative research, which is also inspired in Cartography, has the purpose of investigating how the senses of violence are reproduced, legitimated, and transformed into school practices. As a special example we suggest an analysis focused on social interactions under the perspective of Social Memory field of study. We have chosen two public schools located in the state of Rio de Janeiro, which work the phase of the final years of elementary school as field of study. Among the strategies for data collection was used participant observation, notes in a diary and informal conversations. Among the methods for collecting data, participant observation, field remarks and chat were put in practice. Historically, the school is a privileged field of memories production, in which knowledge, values, attitudes are transmitted and created, influencing and being influenced by the social dynamics according to each season. At a moment when the voices from all corners of the country and the world call for a less violent society, as has been currently happens, we consider it essential to investigate how the school practices acts in the production process of socially shared memories. As a result, we have identified sense of violence present in the school practices and repetitive situations associated with them, that contribute with reproduction, legitimation and transformation of violence in school context, among which the following are evident: the daily war discourse of school actors; shocks between the difference, the pain and the presence of the other; the practice of forwarding; the practice of negotiations; transforming actions. With this study, we hope to contribute with the expansion of observation on the possible connections between education and violence, which can help the creation and application of public policies and more democratic, critical and creative school practices.

Keywords: Violence. School practices. Interactions. Social memory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Trajetória da pesquisadora e interesse despertado pelo tema da violência escolar	12
1.2	Como as memórias de violências escolares construídas na fase anterior à pesquisa colaboraram para a construção do objeto de estudo e das questões norteadoras	13
1.3	Organização do estudo	16
2	DESENVOLVIMENTO	18
2.1	O fenômeno da violência escolar nas escolas brasileiras após a década de 1980	18
2.2	Circunscrição do <i>corpus</i> teórico	23
2.2.1	O entrecruzamento da memória com a educação e a violência	23
2.2.2	A linguagem como prática social	27
2.2.3	A polissemia do conceito de violência	30
2.3	Estratégias Metodológicas	34
2.3.1	Descrição do aporte metodológico	35
2.3.2	Universo de estudo	38
2.3.3	Procedimentos de construção do material	39
2.3.4	Método de análise e interpretação	40
2.3.5	Preocupações éticas	42
2.4	Interpretação e discussão dos resultados	43
2.4.1	Localização e características do município de Guapimirim	43
2.4.2	Existe violência escolar no município de Guapimirim?	46
2.4.3	Características das escolas pesquisadas	47
2.4.4	Contextualização dos participantes da pesquisa	51
2.4.5	Etapas da pesquisa de campo	52
2.4.6	Temas Recorrentes e seus sentidos de violência	56
2.4.6.1	O discurso bélico diário dos atores escolares: a violência no sentido fundante como luta pela vida e mal estar cultural	58
2.4.6.2	Choques entre a diferença, a dor e a presença do outro	65
2.4.6.3	A prática do encaminhamento: a violência no sentido do não comprometimento social e transferência de responsabilidades	85
2.4.6.4	A prática das negociações: a violência no sentido de ameaça, coerção e controle dos pequenos poderes	95
2.4.6.5	Ações transformadoras: a violência no sentido da criação	101
2.4.6.6	Quadro Esquemático	107
3	CONSIDERAÇÕES	108
	REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

A violência nossa de cada dia

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar como são reproduzidos, legitimados, construídos e transformados os sentidos de violência nas/pelas práticas escolares, na perspectiva dos estudos em Memória Social. Nos objetivos secundários, buscou-se: a) levantar os sentidos de violência escolar na perspectiva dos atores sociais escolares; b) identificar temas recorrentes nos discursos desses atores que colaboram para a reprodução, legitimação, produção e transformação dos sentidos de violência.

Elegemos como campo de estudo duas escolas públicas do município de Guapimirim, situado no Estado do Rio de Janeiro, que atendem ao segmento dos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano escolar). A pesquisa em campo teve a duração de onze meses (fevereiro a dezembro de 2015), com frequência de participação no campo de cinco vezes por semana, distribuídas entre os turnos da manhã (três vezes em uma escola) e da tarde (duas vezes na outra escola). Entre os participantes, que chamamos de atores sociais escolares (ou, simplesmente, atores escolares), incluímos profissionais (diretores, coordenadores, professores, funcionários de apoio) e estudantes das escolas públicas selecionadas durante o período de realização da pesquisa.

Alinhada com os estudos em Memória Social, especialmente, com a linha de pesquisa em Memória e Linguagem, vertente Sócio-interacional (GEE, 1999; GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002), esta pesquisa considera a linguagem como uma prática social, na qual os aspectos verbais e não verbais são percebidos de forma indissociável. Na concepção de Goffman (2002), a interação social é co-construída por todos os participantes e elementos (verbais e não verbais) que constituem o encontro social, conceito que expande a noção tradicional de emissor e receptor no processo de comunicação social.

Como metodologia, a Cartografia se configurou como o caminho mais adequado para esta pesquisa, permitindo a imersão no campo como um processo a ser vivenciado, no qual as escolhas foram acontecendo a partir das necessidades vivenciadas no próprio campo, e não como um conjunto de metas determinadas a priori, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2012). Dentre os procedimentos metodológicos, utilizamos observação participante; anotações em cadernos de campo; conversas informais com os atores escolares.

A identificação dos sentidos de violência e temas recorrentes foi possível a partir da imersão no campo e de uma escuta atenta aos processos e motivações que desencadeavam práticas (atitudes, falas, ações, interações sociais, relatos orais e escritos) consideradas violentas na perspectiva dos atores escolares. As observações de campo foram registradas como notas de campo. Ao longo do processo dessa pesquisa, buscamos um diálogo permanente e o cruzamento de dados entre as observações empíricas, as falas verbais e não verbais dos atores escolares, alguns relatos escritos e reflexões ancoradas nos referenciais teóricos deste estudo. Após diversas leituras sobre os dados coletados em forma de notas de campo, rastreamos algumas pistas que nos conduziram aos sentidos de violência predominantes e aos temas recorrentes que colaboravam para a produção, circulação e transformação da violência nas/pelas práticas escolares.

É preciso ressaltar que, nesta pesquisa, adotamos o conceito de violência proposto por Maffesoli (1987) que a considera um elemento fundante na luta pela vida, presente em todas as estruturas sociais. Para este autor, a violência é polissêmica e polifônica, jamais expressa um sentido único, sendo percebida por diferentes modulações e em suas minúsculas manifestações. Maffesoli cita três modulações de violência (dos poderes instituídos, anômica e banal), mas não fecha um número exato, o que permite a inclusão de outras formas modulares. Esta perspectiva de violência coincide com os dados que encontramos no campo. Nos discursos interacionais dos atores escolares, percebemos diferentes sentidos/modulações do que, genericamente, vem sendo chamado de “violência escolar”, e que será desenvolvido no capítulo intitulado Interpretação e Discussão dos Resultados.

Dentre os sentidos/modulações de violência, identificados nos discursos dos atores escolares, destacam-se os que remetem às concepções produzidas por Maffesoli (1987); Marx (2012); Žižek (2014); Arendt (2010); Freud (2011); Montagu (1988) e Foucault (1998), citadas na ordem em que aparecem no capítulo dedicado ao *corpus* teórico. Nessas diferentes modulações, percebe-se que a violência não possui apenas o lado negativo de ações destrutivas. Dentre seus aspectos potenciais, a violência possui uma nuance positiva no sentido criativo, principalmente, quando consideramos que uma das suas possíveis consequências pode ser a instauração do novo, conforme será explicitado no capítulo dedicado à Interpretação e Discussão dos Resultados. Convém esclarecer que a violência não deve ser considerada como um fenômeno de nossos

tempos, pois faz parte da história da humanidade, presente em diferentes épocas, regiões e culturas.

No caso específico da violência no contexto escolar, apesar das importantes contribuições já realizadas por pesquisas anteriores tais como: Aquino (1998), Candau (1999), Sposito (2001), Charlot (2002), Abramovay; Rua (2003), a natureza complexa do tema e os crescentes desafios contemporâneos instigam à abertura de novas questões, à investigação de lacunas ainda inexploradas e à construção de olhares transdisciplinares. É por esta brecha que a presente pesquisa buscou caminhar, nas interfaces entre Memória, Linguagem e Violência no contexto das práticas interacionais escolares.

Como recorte diferenciado, propomos um olhar sobre a violência no contexto escolar com foco nas práticas escolares, tendo como base os estudos em Memória Social e apoio nos autores Halbwachs (1990), Pollak (1992), Nora (1993), Elias (1994), Gondar (2005) e Glusberg (2009). A perspectiva da Memória Social permite uma escuta mais fina para a teia de sentidos que circulam nas interações sociais do cotidiano escolar. Conforme Gondar (2005), o estudo sob a ótica da memória possibilita penetrar num campo que vai além de um conjunto de representações, se exercendo na esfera do irrepresentável, dos modos de sentir, dos modos de querer, nos pequenos gestos, nas práticas em si e nas ações políticas inovadoras da sociedade.

Vivemos numa época em que a educação e a violência ocupam o centro dos debates políticos, acadêmicos e cotidianos, com perspectivas que convergem para a necessidade urgente de uma reavaliação, renovação e aplicação das políticas públicas responsáveis por essas áreas. Os alarmantes índices de violência divulgados pelos meios de comunicação, e os inúmeros casos vividos e testemunhados têm provocado a sensação de que nossa civilização está em xeque, ancorada por paradigmas cujos pilares enfrentam deslocamentos e rupturas de sentidos. Reforçando esta ideia, Das (1999) ressalta que, se atitudes e ações violentas continuam a existir tecendo as relações sociais é porque elas encontram eco e sentido dentro de cada pessoa que integra o coletivo social que ainda considera as práticas violentas toleráveis.

Com a pesquisa, esperamos colaborar para a expansão do olhar sobre as possíveis conexões entre Educação e Violência que venham fomentar políticas públicas e práticas escolares mais humanitárias, democráticas, críticas e criativas.

1.1 Trajetória da pesquisadora e o interesse despertado pelo tema da violência escolar

A trajetória que me conduziu ao campo das escolas públicas e ao estudo do problema da violência escolar não foi linear. Iniciei minha vida profissional no campo das Artes, atuando durante trinta anos como bailarina profissional. No entanto, paralelamente, concluí a graduação em Comunicação Social (Universidade da Cidade, 1987), já demonstrando um evidente interesse em compreender o corpo, a arte e o movimento numa perspectiva social. Posteriormente, concluí a pós-graduação em Educação Psicomotora (IBMR, 1997), apresentando como monografia o estudo sobre O Corpo como espaço de lazer, que representou uma busca de entender o corpo nas suas dimensões lúdicas, simbólicas e imaginárias. Seguindo a vertente imaginária, busquei o mestrado (Universidade Gama Filho, 2000-2002), na área de Educação Física e Cultura, tendo como linha de pesquisa o Estudo do Imaginário e das Representações Sociais da Educação Física, Esportes, Danças e Lazer. Na ocasião, apresentei a dissertação intitulada A dança, segundo bailarinos coreógrafos contemporâneos, na cidade do Rio de Janeiro, agraciada com a Bolsa Nota 10 da Faperj. Uma pesquisa que me colocou em contato com a Análise do Discurso, na perspectiva francesa, adotada e proposta por Orlandi (1987).

Em 2010, iniciei uma nova graduação, Licenciatura em Educação Física, concluindo-a em 2014. Foi durante este período, nos estágios obrigatórios supervisionados em Educação Física Escolar, que fiz minhas primeiras incursões no universo das escolas públicas do município e do estado do Rio de Janeiro, e que entrei em contato com o problema da violência escolar. Ao final da graduação, como resultante das experiências nessas escolas, apresentei uma monografia intitulada “O que pode um professor de Educação Física num contexto de violências escolares?”. O título representava o caminho de investigação científica sobre o qual me debruço até os dias atuais, como pesquisadora e professora de Educação Física da rede pública de ensino em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Dois anos após eu ter ingressado na graduação de Educação Física, o desejo de investigar melhor o problema da violência escolar me conduziu ao doutorado do programa de Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa de Memória e Linguagem (em 2012). Portanto, antes de iniciar a pesquisa de campo no doutorado, propriamente dita, eu já participava do universo das

escolas públicas e estava em contato direto com os problemas que, genericamente, tornaram-se conhecidos sob o nome de violência escolar.

O fenômeno da violência escolar já havia sido escolhido como problema e objeto de estudo para a tese de doutorado, mas cheguei à conclusão de que seria importante ter uma aproximação maior, e mais diversificada, com o universo do ensino público. Com este objetivo, busquei outras escolas nos diferentes segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio) assumindo diferentes papéis sociais nesses campos: como estagiária, professora voluntária, professora concursada e pesquisadora. No total, atuei em onze escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. Esta experiência foi decisiva como definição do campo de estudo e do público alvo específico para a pesquisa de doutorado.

1.2 Como as memórias de violências escolares construídas na fase anterior à pesquisa colaboraram para a construção do objeto de estudo e das questões norteadoras

Numa pesquisa que tem como perspectiva a memória, torna-se interessante lembrar os primeiros contatos que tive com o problema da violência escolar em instituições públicas de ensino, pois eles foram responsáveis pela construção inicial do meu olhar sobre a violência nas escolas, e motivadores na elaboração do objeto de estudo e das questões norteadoras desta pesquisa.

Nos três estágios obrigatórios da graduação em Educação Física, escolhi as escolas públicas como campo de estudos. Ao fazer esta escolha, pensava apenas na importância do ensino público e no papel social do professor neste contexto. Busquei entrar nas escolas sempre com o olhar renovado, atenta às observações empíricas que emergiam no campo e as metodologias adotadas pelos professores de Educação Física que era o objetivo da minha presença como estagiária nestas instituições.

O meu primeiro estágio causou um impacto nas idéias construídas sobre educação em escolas públicas durante o período da graduação. Atuei como estagiária numa escola municipal do Estado do Rio de Janeiro, que atendia ao segmento dos primeiros anos do Ensino Fundamental, localizada numa das principais favelas da zona sul carioca, onde, na época, recentemente, havia sido implantada uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPPs). Um momento histórico em que as imagens dos chefes do

narcotráfico ainda figuravam como ídolos nas falas e no imaginário de muitos alunos desta escola. Lembro que, no meu primeiro dia na escola, fui sacudida por uma tempestade de acontecimentos para os quais eu não estava preparada e que, na época, a partir dos meus referenciais prévios, considerei ser violência escolar.

Neste primeiro estágio, testemunhei inúmeros encontros e desencontros que, a todo instante, eram mediados por beliscões, xingamentos, empurrões, socos na cabeça; diferentes tipos de agressões simbólicas, *bulling*, bulinações e muitas ameaças entre os alunos, aos professores e aos funcionários da escola. Além destas, outras formas de violência ganhavam expressão dentro e fora das salas de aula: excesso de barulho que dificultava o funcionamento das aulas; chutes na porta da sala; roubos de materiais pessoais e escolares; atrasos e faltas frequentes de professores; indisciplina e desafios à autoridade, retirando do professor, o direito e o dever de ensinar; alunos passados de sala em sala para não ficarem “soltos” pela escola; analfabetismo funcional nos últimos anos do Ensino Fundamental; professores se divertindo no *facebook* e celular durante o horário das aulas; alunos com seus celulares em atitudes de alheamento à presença do professor (durante as aulas); projetos escolares que só se realizavam no papel ou através de fotos montadas para configurar que foram efetuados; brigas entre gangues mirins dentro da escola; repasse e comércio de drogas nas dependências e nos arredores das escolas; ameaças de agentes milicianos e do tráfico de drogas; bombas caseiras que explodiam nos banheiros e no pátio; pais que humilhavam e espancavam seus filhos nos portões da escola; e muitos relatos de traumas e cenas de violência vividas e testemunhadas pelos alunos em casa e nas ruas. Estas cenas, em que a internalização e a banalização da violência (segundo meus parâmetros) eram naturalizadas no contexto escolar, foram protagonizadas pelos diferentes atores sociais escolares: diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos, professores (contratados e concursados), funcionários de apoio (contratados, terceirizados e concursados), alunos e seus familiares.

Lembro da angústia de tentar lidar com um tipo de realidade para a qual eu não havia sido preparada, nem sequer alertada, nas disciplinas pedagógicas da graduação em Educação Física. O curso de formação de professores que eu havia vivenciado ensinava metodologias, princípios e tendências pedagógicas, mas não construía conosco a capacidade de dialogar e de interagir com alunos que vivem, cotidianamente, realidades sociais, familiares e escolares de violências naturalizadas; isto é, percebidas como formas de interações sociais “normais”.

Intrigada pela realidade encontrada, continuei a investigar o universo do ensino público nas outras escolas em que atuei, com foco nas diferentes faces da violência no contexto escolar. Nestas outras escolas, também encontrei realidades constituídas em diferentes tipos de violências que se apresentavam com maior ou menor intensidade, de forma explícita, velada e silenciada nas interações estabelecidas diariamente: no modo de condução do processo de ensino-aprendizagem; no silêncio, omissão e negação da violência diante de fatos impactantes; nos gestos; no olhar; nas atitudes; nas formas de organização temporal e espacial do cotidiano escolar.

Neste contexto, encontrei professores com diversos problemas de saúde devido aos conflitos diários dentro e fora das salas de aula; outros professores que se afirmavam como “desistentes de realizar um bom trabalho”, segundo conversas informais. Alunos que, como barcos à deriva, sacudiam e eram sacudidos por acontecimentos diários dentro e fora da escola, sendo forçados a continuar nas salas de aula para receber a merenda e sustentar a condição do programa Bolsa Família, pagarem o preço do abandono escolar, ou, dentre as possibilidades existentes, serem cooptados pelo tráfico de drogas e por outras formas de agenciamento no universo das práticas criminosas. Deparei-me também com diretores, coordenadores, assistentes pedagógicos, professores e funcionários tentando solucionar problemas para os quais não foram suficientemente preparados, sem a assistência de ações referentes à aplicação de políticas públicas. Funcionários de apoio se posicionando entre a cumplicidade com os alunos, a tentativa de neutralidade, o controle e a coerção disciplinar. Familiares de alunos acreditando na escola e, ao mesmo tempo, “se livrando” dos jovens por diferentes motivos, deixando-os sob a responsabilidade da instituição escolar e dos professores.

Presenciei (e compartilhei) cenas que passavam do extremo da alegria do lúdico (durante algumas aulas de Educação Física) ao terror de jogar-se no chão com os alunos para escapar do perigo das balas perdidas que deixavam suas marcas nos muros e paredes das escolas. Depois disso, instaurava-se uma calma, como se nada tivesse acontecido. Cada participante do cotidiano escolar voltava para sua casa levando na bagagem os traços das memórias vividas e o alívio de ter vencido mais um dia na batalha diária que é estudar e trabalhar neste contexto de violências. No dia seguinte, o medo e ansiedade vividos como cenas de terror, se transformavam em histórias bizarras e engraçadas, comuns aos alunos e profissionais da educação que atuam em escolas públicas.

Estes foram alguns dos aspectos corriqueiros que circulavam como formas de linguagem nas interações sociais nas escolas por onde passei. Cenas e demandas para as quais quem estaria preparado ao ingressar na carreira pública como professor, ou como funcionário, ou ao matricular-se para estudar nessas escolas? Um cenário que evidenciava um jogo de forças em direções opostas, produzindo tensões, contradições e um conjunto de condições desfavoráveis à convivência e à aprendizagem na escola, mas que, em certo sentido, deixava transparecer, nas questões subjacentes aos conflitos interacionais e, em ações isoladas, algumas vias potenciais para a transformação social.

Afetada pelas práticas escolares, eu perguntava como as práticas escolares colaboravam para a produção, circulação e transformação da violência? Será que os atores escolares percebiam violência em suas práticas dentro das escolas? Em caso positivo, quais os sentidos de violências na perspectiva desses atores escolares? Seguindo este percurso, identifiquei o objeto de estudo e elaborei as questões norteadoras que motivaram esta pesquisa. 1- Que sentidos de violência predominam nas práticas escolares, na perspectiva de seus participantes?; 2- Quais os temas recorrentes nos discursos desses atores que colaboram para a produção, legitimação, reprodução e transformação dos sentidos de violência nas práticas escolares?

1.3 Organização do estudo

Em termos organizacionais, o presente estudo foi dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e considerações finais.

Na Introdução, apresentamos, em linhas gerais, os principais elementos desta pesquisa: os objetivos, o recorte diferenciado, a opção e as estratégias metodológicas, alguns autores de referência, as motivações e questões que guiaram o estudo e sua estrutura organizacional.

O Desenvolvimento desdobra-se em três partes.

Na primeira parte, apresentamos algumas ideias e pesquisas nacionais que colaboraram para o avanço do conhecimento sobre a violência nas escolas após a década de 1980.

Na segunda parte, focalizamos a circunscrição do *corpus* teórico demarcando as principais referências utilizadas nesse estudo. Especificamente, sobre o conceito de violência, buscamos autores cujas concepções apresentaram sintonia com os sentidos de violência identificados no campo de estudos, na perspectiva dos participantes da

pesquisa. Esses sentidos de violência foram identificados a partir das observações empíricas no campo: conversas informais travadas com os atores sociais escolares, situações testemunhadas, escritos, fragmentos de falas, gestos, atitudes e depoimentos. Tais sentidos compõem a rede de significados presentes na dinâmica das práticas escolares.

Na terceira parte, caracterizamos e descrevemos as opções metodológicas adotadas como suporte para a realização dessa investigação, desenvolvendo alguns aspectos já mencionados na Introdução, e esclarecendo outros elementos fundamentais para a compreensão do processo de construção desta pesquisa.

Na quarta parte, dedicada à interpretação e discussão dos resultados, apresentamos temas recorrentes associados aos sentidos de violência encontrados no campo cujas análises são evidenciadas num contexto interpretativo e as conclusões são apresentadas à luz dos autores de referência em Linguagem, Violência e Memória Social.

Esclarecemos que as frases em *itálico*, colocadas à direita do corpo do texto desta pesquisa, especificamente, no início da Introdução e no capítulo dedicado à Interpretação e Discussão dos Resultados, são utilizadas como sinalizadores, que enfatizam imagens presentes nos discursos dos atores escolares relativas aos temas recorrentes.

Nas Considerações Finais, lembramos os percursos investigativos desta pesquisa nos quais os sentidos presentes nos discursos dos atores escolares e os temas recorrentes foram identificados evidenciando modos de reprodução, produção, legitimação e transformação da violência nas práticas escolares. Reforçamos o posicionamento político adotado nesta pesquisa, e fazemos algumas recomendações às futuras investigações.

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciamos a segunda parte deste estudo, apresentando contribuições de alguns dos autores nacionais que colaboraram para a desconstrução de mitos relativos ao complexo fenômeno da violência nas escolas brasileiras a partir da década de 1980. A seguir, apresentamos o *corpus* teórico, as estratégias metodológicas adotadas e, por fim, a interpretação e discussão dos resultados desta pesquisa.

2.1 O fenômeno da violência escolar nas escolas brasileiras após a década de 1980

O estudo da violência escolar esbarra na dificuldade de definição do próprio termo violência, um conceito polissêmico que produz efeitos através de suas manifestações. No contexto escolar, o que se entende por violência também sofre variáveis de acordo com a época, o espaço geográfico, a posição social ocupada dentro da escola, com a idade, o sexo, a série escolar, as referências prévias socioculturais, de acordo com as políticas públicas vigentes e conforme as subjetividades individuais.

Considerada um fenômeno social, a violência escolar tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores brasileiros. Segundo Abramovay; Rua (2003), pela complexidade e multiplicidade de facetas que apresenta, a violência nas escolas deve ser estudada a partir de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal.

No Brasil, a violência escolar passou a ser estudada como um fenômeno social, conforme Salles e Silva (2008), com o início do processo de democratização que marcou a década de 1980. Neste período, algumas modalidades de violência praticadas em nome da “boa educação” dentro e fora das escolas, brincadeiras consideradas “normais” entre os jovens e a violação de direitos fundamentais da criança e do adolescente passaram a ser enquadradas como violentas pelo poder legislativo e judiciário, tais como o *bulling*, o preconceito de gênero e raça, o castigo físico imposto às crianças e a exploração do trabalho infantil.

Outro aspecto que colaborou para a discussão sobre os novos sentidos de violência, na década de 1980, foi a atenção maior dada às vozes das minorias, que passaram a protagonizar novas histórias e memórias de si mesmo na sociedade e no mundo acadêmico. Neste ambiente mais plural, diversos conflitos de interesses culturais, de classe, gênero, raça, etnia entraram em disputa na conquista dos direitos de cidadania e inclusão social. Como consequência, diversas práticas institucionais e

interacionais escolares naturalizadas passaram a ser percebidas como violentas porque desrespeitavam subjetividades e valores culturais considerados “diferentes”, criando obstáculos à construção da autonomia e a conquista dos direitos democráticos dos alunos tradicionalmente excluídos (são exemplos: negros, mulheres, indígenas, homossexuais, portadores de deficiências).

Em 1996, a pesquisa realizada por Guimarães derruba um mito relativo à violência institucional atribuída às escolas públicas que seguiam metodologias mais tradicionais. Este autor mostrou que tanto escolas, historicamente, consideradas tradicionais e autoritárias, como aquelas que defendiam concepções mais progressistas podiam ser violentas. Os resultados desta pesquisa colocaram em xeque as contradições presentes (até os dias atuais), entre as intenções ideológicas, as metodologias e as práticas educacionais, evidenciando que existiam outros fatores que influenciavam o cenário de violência nas escolas além das diretrizes pedagógicas e ideológicas adotadas.

A pesquisa realizada por Sposito (2001) comparou as produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação no Brasil sobre a temática da violência escolar durante a década de 1990. Os resultados revelaram que, nestes cursos, eram veiculados diferentes conceitos e sentidos de violência. Sposito observou também que, dentre as formas de violência escolar que tinham destaque, predominavam: os atos de pichação e depredação; autoritarismo e abuso de poder disciplinar institucional; ameaças produzidas por gangues; assédio do narcotráfico; porte de armas brancas e de fogo, discriminações e estigmas que associavam a pobreza à marginalidade através de políticas de exclusão aos alunos oriundos de classes econômicas mais baixas.

Camacho (2001) provou, cientificamente, que o determinismo que associava pobreza à marginalidade não tinha fundamento. Os estudos de casos realizados pela pesquisadora evidenciaram que haviam escolas públicas consideradas violentas, situadas em bairros ricos; e escolas públicas não violentas, situadas em bairros economicamente mais pobres, inseridas em ambiente de ameaça do tráfico de drogas. Ou seja, não é porque os alunos nascem e crescem em comunidades pobres que, necessariamente, se tornarão marginais e violentos. Posteriormente, outros estudos de caso confirmaram a dissociação entre pobreza e violência.

A discussão sobre violência escolar ganhou uma importante contribuição de Charlot (2002) que, didaticamente, classificou-a em três modalidades: contra a escola; da escola; na escola. Na categoria de violência contra a escola foram incluídas as depredações, pichações, destruição e roubo dos materiais escolares, estigmas associados

ao nome da instituição. Na categoria violência da escola, foram destacadas as arbitrariedades, abuso de poder e regras obscuras (não compartilhadas) da escola impostas aos alunos, professores e demais funcionários. E, na categoria de violência na escola, figuravam as diferentes formas de violência praticadas nas interações sociais escolares tais como: roubos pessoais, agressões físicas, verbais e simbólicas, xingamento, discriminação, ameaças, *bullying*, ferimentos, estupros, assassinatos.

Na presente pesquisa, consideramos válida e esclarecedora a classificação proposta por Charlot (2002), enquanto recurso didático, mas entendemos que, na dinâmica das práticas escolares, tais camadas se apresentam interdependentes, superpostas e fundidas. Por esse motivo, ao considerarmos o conceito de violência escolar incluímos as diferentes modalidades e manifestações de violência que circulam nas interações escolares, dentre as quais se incluem as que Charlot (2002) considerou contra a escola, na escola e da escola, sem especificarmos estas divisões.

Com o apoio da Unesco, em 2003, as pesquisadoras Abramovay e Ruas publicaram um amplo mapeamento da violência nas escolas públicas brasileiras, elegendo como campo de estudo treze capitais estaduais. Apesar do tempo transcorrido, esta pesquisa continua a ser utilizada como apoio para diversos estudos acadêmicos devido à relevância dos dados apresentados. Esta pesquisa confirma a presença de diversas formas de violência praticadas pelos diferentes participantes do contexto escolar, e identifica inúmeros fatores, dentro e fora das escolas, que contribuem para a realidade violenta nas escolas brasileiras.

Dentre os fatores apontados que contribuía para a violência nas escolas, Abramovay e Ruas (2003) destacam: turmas superlotadas; métodos, espaços e tempos do processo de ensino-aprendizagem inadequados; dificuldade de lidar com as diferenças; crise de autoridade; precárias condições de vida e de trabalho dos alunos e dos professores; questões de gênero e de crença religiosa; influência dos meios de comunicação; formação de gangues dentro e fora das escolas; assédio e ameaça crescente do narcotráfico; falta de preparo dos agentes escolares para a solução de problemas coletivos; a imposição do sistema de regras e punições disciplinares; as interações sociais entre professores e alunos dentro e fora da sala de aula; baixos salários dos profissionais que atuam nas escolas; conflitos familiares vividos pelos alunos e profissionais das escolas. Apesar da importância desta pesquisa, ela não esclareceu como eram construídas e reproduzidas as motivações que fomentavam as

manifestações de violência, nem apontou as ações diferenciadas que permeiam o cotidiano escolar.

Uma pesquisa sobre violência e escola, realizada em 2004, pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais, produzida por Marinho, Collares, Vilela e Prates, pelo Centro de Estudos da Criminalidade e da Segurança Pública (CRISP/UFMG), abordou o impacto da violência e do medo na eficiência e no desempenho dos estudantes. De acordo com a pesquisa, 10% dos estudantes entrevistados nas 50 escolas de Belo Horizonte já faltaram à aula pelo menos uma vez por causa do medo da violência. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores. Num ambiente escolar de violências, os alunos não conseguem se concentrar nos estudos. Muitos afirmam ficar nervosos, revoltados com as situações que enfrentam, acarretando perda da vontade de ir à escola.

Em relação aos professores e coordenadores, as principais consequências apontadas foram: perda de estímulo para o trabalho; sentimentos de revolta; dificuldade de concentração nas aulas e tarefas profissionais, Síndrome de *Burnout*, caracterizada por uma sensação de pânico ao lidar com o público ou com um grupo específico, trazendo como consequência o esgotamento físico e psicoemocional, uma insatisfação profunda, seguida de depressão, por não ver seu empenho profissional reconhecido. De acordo com a pesquisa, os professores que se sentem afetados pela violência escolar tendem a optar pela transferência para funções e ambientes mais seguros e tranquilos, provocando uma rotatividade intensa e a defasagem de professores em escolas onde ocorrem mais casos de violências.

Segundo a mesma pesquisa, além de afetar negativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e dos relacionamentos interpessoais, a violência escolar compromete a própria identidade institucional que, historicamente, era considerada um local de construção e de transmissão de saberes, de valores éticos e de inserção sociocultural.

De acordo com Candau (1999), a violência nas escolas só pode ser compreendida na relação com a violência social, o que está longe de ser uma relação simplista ou mecanicista, percebida apenas de fora para dentro. Para a autora, as escolas também são produtoras de diferentes tipos de violência. Em sua opinião, o meio escolar tem se configurado como um espaço onde circula uma espécie de “cultura da violência”, uma consequência da banalização e naturalização de práticas interacionais consideradas

violentas, que são protagonizadas por diferentes atores sociais. Nos depoimentos de jovens estudantes entrevistados pela mesma pesquisa, a violência está se tornando tão frequente no ambiente social e escolar que já não se reconhece pequenos atos violentos, que passaram a ser considerados “normais”.

Outro fator destacado por Candau (1999), que fomenta práticas violentas dentro das escolas, é a falta de atenção dada aos processos educativos. Em algumas escolas, eles são tão impermeáveis à realidade e ao contexto social em que se insere a escola e seu público, que parecem sistemas fechados em suas próprias referências, favorecendo o distanciamento entre o aluno e o conhecimento, a escola e a comunidade. O pior, segundo a autora, é que ninguém fica indignado. Resignação e tranquilidade são os únicos sentimentos permitidos no âmbito escolar. Numa atitude provocadora, a autora afirma que é preciso reaprender a indignar-se, a se rebelar contra a indiferença e a violação aos direitos humanos que se multiplicam na sociedade e dentro das escolas.

Essa é uma questão delicada, segundo Candau (1999), pois, em geral, as escolas tem dificuldade de reconhecer suas próprias formas de violência, apontando apenas para os fatores externos como agentes causais. A autora lembra que não reconhecer as próprias fragilidades, é uma forma de amenizar a responsabilidade do sistema escolar, tanto diante do próprio fenômeno da violência quanto do seu enfrentamento.

Foi interessante notar que a maioria dos autores pesquisados apontou a violência na direção do outro. No entanto, a violência pode ser praticada também contra si mesmo, associada a baixa autoestima, isolamento social, depressão, masoquismo, boicote a si mesmo, resistência a mudanças, automutilação e suicídio de acordo com Freud (2011) e Montagu (1988).

A partir das produções acadêmicas já realizadas, notamos que, nos últimos anos, o foco de atenção dos pesquisadores sobre a violência escolar sofreu deslocamentos, desvinculando-se da contestação ao autoritarismo institucional e voltando-se mais para o estudo das interações escolares (MARRA, 2004; PRIOTTO, 2008; VIEIRA, 2008; ROSA, 2010; SZADKOSKI, 2010; OLIVEIRA, 2012). Uma tendência que corresponde ao período histórico de amadurecimento do processo democrático que temos vivenciado desde a década de 1980 até os dias atuais.

Apesar dos aspectos negativos da violência ter destaque em diferentes tipos de pesquisa, encontramos autores que afirmam que é possível aprender a lidar com o fenômeno e inventar novas possibilidades de convívio social dentro e fora das escolas. Ainda em 1996, Guimarães já alertava para esse aspecto ao questionar o número

crescente de reclamações sobre casos de violência nas escolas. Esse autor apontou em suas pesquisas que as escolas pareciam não saber conviver com a natureza ambígua da violência; talvez, por não reconhecê-la ambígua, e assim deixavam de tirar proveito de suas expressões construtivas. Ancorado nas ideias de Maffesoli (1987), Guimarães recomendou que as escolas devem aprender a canalizar a potência da violência para os aspectos criadores da existência, aceitando que o jogo de forças entre construção/destruição e reconstrução sempre estará presente nas diferentes instâncias da vida.

2.2 Circunscrição do *corpus* teórico

O processo de construção do *corpus* teórico busca esclarecer o encaminhamento seguido para a análise e interpretação do material construído em situação de campo, considerando as principais concepções teóricas utilizadas na pesquisa, mescladas com alguns dados que ilustram situações testemunhadas nas instituições escolares.

2.2.1 O entrecruzamento da memória com a educação e a violência

Estudar as interações sociais nas escolas públicas pelo viés do campo de estudos em Memória Social é penetrar num terreno escorregadio de produção de memórias que circulam em uma velocidade e fluidez desafiadoras, principalmente levando em consideração as omissões, silêncios, esquecimentos e outras modalidades de supressão e/ou negação que se evidenciam, tanto nas falas dos atores instituídos; quanto nos documentos e outras modalidades de aportes de memória. Exige do pesquisador uma atenção múltipla e a abertura a inúmeros atravessamentos de sua própria memória, das memórias de outros e das que se formam e se transformam nas interações sociais escolares.

O senso comum considera que a memória é a lembrança, ou recordação, de fatos que aconteceram no passado, o que significaria realizar um registro passivo dos acontecimentos vividos e testemunhados nas escolas. Porém, no âmbito da Memória Social, o processo é dinâmico, ético e plural, e congrega também a dimensão do esquecimento por quaisquer modalidades que ocorra. Com relação às formas de lacunas, aspecto fundamental no processo de construção da memória, o apagamento, em suas diferentes vertentes, tem que ser considerado em sua negatividade de perda, no caso,

perda de memória, que representa uma grande ameaça, pois trata-se de uma perda que pode reduzir a vida a uma série de momentos desprovidos de sentido. A face de positividade das formas de omissões, silêncios, esquecimento consiste, segundo Rossi (2010) no fato de que:

O apagar não tem a ver só com a possibilidade de rever, a transitoriedade, o crescimento, a inserção de verdades parciais em teorias mais articuladas e mais amplas. Apagar também tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar da verdade, destruir a verdade. Com frequência se pretendeu impedir que as idéias circulem e se afirmem, desejou-se (e se deseja) limitar, fazer calar, direcionar para o silêncio (ROSSI, 2010, p. 32).

Salientamos que o processo da memória é dinâmico porque está sempre em construção incorporando as diferentes formas do passado, do presente e as projeções futuras. É também ético porque a memória não é neutra, ou seja, o processo de construção segue a direção de paradigmas e tomadas de decisões, conhecidas ou imprevisíveis, que são próprias de um pensador face ao cenário de seu tempo, bem como às suas convicções, norteadas por alguns pressupostos que somos levados a considerar como aspectos importantes e relevantes, em obediência a tradições ou segundo as nossas curiosidades. Desse modo a memória, politicamente, aponta para determinadas escolhas e implica em posicionamentos do pesquisador diante da realidade social. A memória é, enfim, plural porque se abre aos diferentes pontos de vista dos atores e contextos estudados, reconsiderando questões a partir desta interação e suas vicissitudes (GONDAR, 2005).

Depreende-se então, da natureza do processo de construção da memória, que recordar não é somente lembrar ou interpretar no presente o que foi vivido no passado. Ao lembrar, adicionamos novos pontos de vista que alteram a imagem a ser lembrada. Esta escolha é plena de subjetividades que filtram, direcionam e criam novas relações entre os aspectos a serem lembrados.

Ilustrando a nossa reflexão, podemos dizer que um mesmo fato ocorrido na escola pode ser percebido, e lembrado, por diferentes pessoas, através de diferentes pontos de vista; sendo que a mesma pessoa, em outros momentos de sua vida, lembrará o fato por outras perspectivas que implicarão novos significados. Assim, o tempo-espaço vivido na escola é pleno de memórias vividas, testemunhadas, imaginadas, recriadas. Memórias que nos são contadas na formalidade dos conteúdos escolares e aquelas que adquirimos no chamado “currículo oculto” (que são experiências,

aprendizagens e acordos sociais apreendidos no dia a dia, fora do horário e do currículo oficiais das aulas).

Vale lembrar, que não existe educação sem memória. As informações e estímulos recebidos durante a vida e nos processos de ensino-aprendizagem escolar são registrados como traços de memórias, criando referências que embasam as percepções de si mesmo e do outro, as escolhas que fazemos ao longo da vida, as estratégias pessoais e coletivas de resolução de problemas, as disponibilidades e as resistências na aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e parcerias.

A escola, idealmente, é um espaço de formação humana pela transmissão de múltiplas linguagens culturalmente acumuladas, um espaço de interação social, de inserção cultural, de mobilidade social e de construção de uma cidadania mais plena. No entanto, quando um aluno, um professor ou um funcionário ingressa numa escola, e passa a conviver com diversas formas de violências, algo singular começa a acontecer relativo à desconstrução deste ideário cujas barreiras se expandem e se diluem nas formas de interação social vividas dentro e fora das escolas. Conforme assinalou Freud (2011), a transmissão de princípios relativos ao processo educativo traz no seu bojo uma modalidade de violência, de certo modo necessária, à renúncia de determinados impulsos para o convívio social. Ou seja, a renúncia à impulsividade na busca pelo prazer é uma aprendizagem que deve ocorrer em prol do processo civilizador, sendo a escola um dos locais sociais de educação destes impulsos. Durante a aprendizagem escolar, o aluno deve aprender a controlar e a canalizar seus impulsos para a realização de seus objetivos, ajustando sua conduta ao tempo, ao espaço e as regras de cada contexto sociocultural, o que não deixa de ser um tipo de violência contra o direito a liberdade de escolha pessoal.

No confronto entre as teorias e as práticas educacionais, não apenas a escola é posta em xeque quanto a sua função social, como também os preceitos básicos daquilo que costumamos chamar humanidade. Neste contexto de desconstrução, que memórias vêm sendo reproduzidas, legitimadas, criadas e transformadas no dia a dia das escolas brasileiras?

A memória se enraíza no concreto, sendo percebida por seus resíduos locais como no uso do espaço, nos gestos, no olhar, nas palavras, nas imagens, nos símbolos, nas formas de relacionamento interpessoal (NORA, 1993). Somos constituídos nas múltiplas memórias vividas, testemunhadas, imaginadas e compartilhadas socialmente. A cada dia, as pessoas (re)escrevem os significados socioculturais sob os quais operam

e se relacionam. Esses significados não são pré-determinados, são resultantes de conflitos dialéticos, de forças em disputa na construção da memória, e implicam em negociação, embate, silêncio, ideologia, cultura, ética, política e poder.

Quando dizemos que existe violência nas interações escolares (CHARLOT, 2002), implicitamente, significa dizer que, nas interações sociais escolares, circulam memórias de violência; ou, que as pessoas que compõem o universo escolar se constituem e se expressam por memórias violentas. Esse pode ser um modo de perceber a realidade: pelos seus efeitos. Porém, como a memória é dinâmica e plural, permite que ao nos aproximarmos do outro, com a disponibilidade de escuta e de nos deixarmos afetar pela empatia, outros pontos de vista possam ser enunciados e incorporados produzindo abalos, deslocamentos e rupturas nos rótulos e códigos de sentidos pré-existentes sobre um mesmo fato, sobre si mesmo e sobre o outro. Esses movimentos, produzidos pelo encontro com o outro, tem o potencial de nos lançar à conexão com outras redes de sentidos, ou com a inauguração de novas trilhas para a construção de novos significados.

Nesse mar de atravessamentos plurais, a cena escolar vai sendo construída, na medida do possível, em camadas que diluem as delimitações entre memórias individuais e coletivas. Esta visão tem como base as ideias de Elias (1994), para quem não existe um fator único que determina o comportamento e a identidade individual, ou seja, cada pessoa é uma configuração possível e dinâmica, inserida em contextos socioculturais específicos, pelos quais aprende a transitar entre as memórias coletivas e as memórias individuais. Isto é, entre as memórias construídas e selecionadas pelo coletivo como importantes para serem lembradas, e as memórias que o indivíduo constrói imbuídas de referenciais coletivos, existe um campo aberto de múltiplas combinações identitárias, mescladas de sentidos construídos previamente, simbolismos, acasos e criações cujos rastros são difíceis de capturar.

Esta concepção é reforçada por Halbwachs (1990, p. 52), ao afirmar que nossa vontade não é própria, pois as separações entre o eu e o mundo são aparentes e ilusórias. Nas palavras desse autor, “como supor que um objeto pesado, suspenso no ar por uma quantidade de fios tênues e entrecruzados, permaneça suspenso no vácuo, onde sustenta a si mesmo?”. Valendo-me das ideias de Halbwachs (1990) indago: que forças (fios) ajudam a compor e a sustentar identidades que se mostram violentas dentro da escola? Essa é uma das trilhas investigativas que buscamos desvelar ao longo desta pesquisa, sem a ilusão de encontrarmos uma resposta única e definitiva.

Pollak (1989) nos alerta para a existência de memórias subterrâneas na formação da identidade pessoal. Memórias que ficam registradas como traços apagados, coexistindo com as lembranças de mais fácil acesso. Nas vias subterrâneas, elas continuam o seu trabalho na subversão da ordem do tempo-espaço, em silêncio, quase imperceptível, mas que podem emergir em momentos de crise, promovendo brechas e rupturas nos sistemas de controle internos e externos ao indivíduo. O mesmo autor acrescenta que nas lembranças de todos nós, existem zonas de sombras, de silêncios, de não-ditos, e que estas fronteiras entre o dito e o não-dito sofrem constantes deslocamentos na permeabilidade entre o confessável e o inconfessável, para si e para os outros. Todas essas forças que compõem a memória são constituintes e constituídas na linguagem quando a concebemos como prática social.

2.2.2 A linguagem como prática social

É comum considerar a linguagem um modo de comunicar intenções ao outro, uma forma de expressão, ou a sistematização de conceitos e práticas acumulados culturalmente. Porém, para os autores da vertente Sócio-interacional, entre os quais destacamos Gee (1999), Goffman (2002), Gumperz (2002), a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas um modo de existir no mundo, uma prática social e uma opção política. Conforme Gee (1999):

É nos detalhes da linguagem e da interação que os bens sociais são criados, sustentados, distribuídos, redistribuídos, legitimados, transformados. É nos detalhes da linguagem e da interação que as pessoas são prejudicadas ou ajudadas. Por isso, a linguagem é muito mais que “dar e receber informações”, ela é uma prática social e uma ação política (GEE, 1999, p. 2).

A linguagem conduz a um uso específico de determinadas convenções sociais num contexto situado e, ao mesmo tempo, recria estas mesmas convenções através do uso que dela fazemos. Nesta perspectiva, a linguagem em ação é sempre um processo de construção ativa, e não apenas um elemento herdado ou apreendido. O discurso, nesta ótica, deve ser analisado como um conjunto de práticas situadas com as quais e, pelas quais, nos posicionamos e interagimos com o meio social.

Usamos a linguagem para nos projetarmos como um determinado tipo de pessoa, de acordo com as diferentes circunstâncias no aqui e agora, na dimensão presencial ou virtual. Na concepção de Gee (1999), a flexibilidade é necessária para que possamos

reconhecer e sermos reconhecidos socialmente através de nossos discursos. Não ser reconhecido pelo discurso, significa não ser reconhecido como pessoa, o que esvazia o sentido da própria presença no mundo social. Desse modo, nossas identidades são provisórias e negociadas de forma flexível em contextos reais (acrescento: ou virtuais) de prática social.

A linguagem constitui e, ao mesmo tempo, é constituída nas/pelas múltiplas memórias vividas, internalizadas, testemunhadas, recalcadas e imaginadas durante o processo de interação com o mundo. No cotidiano social, o discurso pode ser capturado através do que Gumperz (2002, p. 149) chama de pistas de contextualização, assim definidas pelo autor:

As pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. São pistas linguísticas [...], pistas paralinguísticas [...], e/ou pistas prosódicas [...], constituídas de vários (sub) sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Também ocorrem pistas não-verbais, tais como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos (GUMPERZ, 2002, p. 149).

As pistas de contextualização são operacionalizadas na linguagem, em contextos específicos, revelando conhecimentos prévios, expectativas mútuas, acordos e convenções sociais. Essas pistas são apreendidas na convivência social, com uso específico em cada grupo sociocultural. Por exemplo, na escola, quando o professor entra na sala de aula e se dirige ao quadro escrevendo o tema da aula (pista de contextualização), entende-se que a aula vai começar (um contexto específico da sala de aula sobre o qual existem conhecimentos prévios).

Nesta perspectiva, a mudança de direção de alguma parte do corpo, um silêncio, um suspiro, um desvio de olhar, uma palavra colocada em tom diferente, não seriam apenas detalhes do uso da linguagem a serem descartados numa situação interacional, são traços discursivos significativos que podem, ou não, ser percebidos tanto pela própria pessoa, como pelo outro. Esses traços, chamados por Gumperz (2002) de pistas de contextualização, alteram o sentido do discurso no encontro social e podem, ou não, ser percebidos pelo outro, causando incômodo, mal entendido, discussões e brigas.

Outro autor da vertente Sócio-interacional de linguagem, fundamental para a esta pesquisa, foi Goffman (2002) cuja obra desconstrói a noção clássica de falante e ouvinte proposta pela teoria da comunicação, ao deslocar e expandir esses papéis sociais em situação de interação social. Para este autor, o sentido do discurso não é

predeterminado, nem unilateral, ele é co-construído nas interações sociais e somente na perspectiva relacional dá-se a sua configuração e o seu significado.

As relações humanas são compostas por um conjunto articulado de regras socialmente aceitas, chamadas por Goffman, de rituais, de acordo com Joseph (2000). Essas regras estabelecem os “acordos de visibilidade”; isto é, as condutas, ideias, signos, valores, práticas, formas de relacionamento e de organização cotidiana que são acordadas, reconhecidas e legitimadas pelo grupo social. O uso adequado das regras nos rituais sociais identifica o indivíduo como membro pertencente a um determinado grupo, delimitando territórios simbólicos entre “nós” e o “outro”.

Outro ponto a destacar nos estudos de Goffman (2002) é a ênfase que atribui as metagensagens definidoras de enquadres e *footings* nos papéis sociais. Os enquadres indicam o contexto específico em que os elementos constituintes da interação devem ser entendidos; isto é, o sentido implícito da mensagem. Para esse autor, nos encontros interacionais, os participantes, permanentemente, estão propondo ou mantendo enquadres que orientam as condutas e as expectativas recíprocas.

Já o conceito de *footing* pode ser considerado um desdobramento, ainda mais dinâmico, do conceito de enquadre. Ou seja, “é outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre [...]. Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros” (GOFFMAN, 2002, p. 113). *Footing* é uma espécie de projeção do “eu” na relação com o outro, uma laminação sutil das atitudes adotadas pelos participantes numa situação interacional. De acordo com Goffman, os *footings* são introduzidos, negociados, co-sustentados e modificados (ou não) nas situações de interação social através de elementos verbais e não verbais.

Situações de mudanças de enquadre e alinhamentos acontecem de forma ininterrupta nas interações entre os diversos agentes escolares na linguagem percebida como prática social, enfatiza Goffman (2002). Por exemplo: uma brincadeira pode ser rapidamente transformada em briga, em agressões verbais e físicas, resultando em ferimentos e morte dos participantes. Neste terreno de discursos escorregadios, entre mudanças de enquadres e *footings*, torna-se difícil capturar nas interações sociais os sentidos de violência das práticas escolares. O que seria violência neste contexto de práticas justapostas?

2.2.3 A polissemia e a polifonia do conceito de violência

A violência é um conceito polissêmico, cultural, ético e depende da posição social e geográfica da qual é percebida. Em geral, num ato violento, estão envolvidos agressores e vítimas, mas estes papéis podem se confundir e se fundir em múltiplas facetas.

Os conceitos de violência apresentados nesta parte da pesquisa serão por nós considerados algumas das possíveis modulações e manifestações de violência presentes na sociedade e nas escolas pesquisadas. Além destas, existem outras conceituações sobre violência, mas, para os objetivos desta pesquisa, elencamos concepções que apresentam sintonia com os sentidos identificados nos discursos dos atores escolares em campo.

Adotamos nesta pesquisa, principalmente, a concepção de violência proposta por Maffesoli (1987) que permite a pluralidade de sentidos e de manifestações consideradas violentas. Para este autor, a violência está na fundação de todas as estruturas sociais, é uma herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional. “É uma ‘centralidade subterrânea’ [...], de onde se pode apreender algumas de suas modulações” (MAFFESOLI, 1987, p.10). Segundo o autor, a violência está em todo lugar, é uma forma envolvente em suas manifestações minúsculas, com aspecto ambivalente e polifônico.

A violência, segundo Maffesoli (1987), tem um papel importante na sociedade; ela produz o que o autor chama de “desordem fecunda” e, por isso, recomenda o autor, antes de condená-la, devemos aprender a negociar com ela, aproveitar o seu aspecto destruturante e criativo como propulsor para a investigação de novas possibilidades de existência. O conflito, diz o autor, é o ponto central para a compreensão de um fato social, o que denuncia a falsidade de uma visão unânime da sociedade. A vida em sociedade é constituída na harmonia e na discórdia, na associação e na competição, em tendências favoráveis e desfavoráveis. Nesta perspectiva, a violência é um elemento fundante na própria luta pela vida e na busca de condições melhores de sobrevivência.

No entanto, admite Maffesoli (1987, p. 15), o caráter não integrado da violência torna sua teorização delicada, complexa e rebelde à análise conceitual restrita. Conforme Maffesoli:

Não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual e social (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

De acordo com Maffesoli (1987), a sociedade tende a marginalizar as manifestações violentas, considerando-as, exclusivamente, como disfunção e desvio, principalmente, quando tais manifestações são monopolizadas por uma estrutura dominante. No entanto, a violência é também um fator que pode desbloquear os potenciais vitais e criadores de um indivíduo ou grupo social, uma potência que envolve um espectro de motivações e de questões subjacentes sobre as quais será necessário agir para transformá-las em um produto ou em alguma coisa diferenciada. Maffesoli (1987) lembra que o controle desta parte “maldita” sempre foi a preocupação de diversas coletividades históricas. Essa é uma das formas de violência que se fundamenta numa ideologia da tranquilização da vida social, que pasteuriza as diferenças e conduz a uma existência pacificada, entediada e satisfeita.

Toda forma de comunidade encerra a violência onipresente; isto é, a possibilidade de ser violento com o outro. Para Maffesoli (1987), esta é uma condição estruturante da sociedade que impõe a necessidade de construção de acordos sociais. Porque as manifestações violentas são eminentes, é preciso negociá-la ritualisticamente em torno de conceitos, regras, compensações, punições e atitudes que limitam territórios objetivos e subjetivos, reais e simbólicos. Nesse sentido, complementa o autor, para que a violência não se manifeste como terror, o ritual é o auxiliar da simbolização social, sendo ele mesmo parte simbólica constituinte.

Ampliando o leque conceitual sobre o que considera violência, Maffesoli (1987) destaca três de suas possíveis modulações: dos poderes instituídos (do Estado ou da instituição contra o indivíduo ou grupo social), anômica (com função criativa e construtiva) e banal (utilizada como um escudo de resistência eficaz contra as imposições sociais e naturais). No entanto, Maffesoli não fecha um número exato de modulações, o que permite a inclusão de outras concepções e modulações discutidas e elaboradas por outros autores que tem a violência como objeto de estudo. Assumimos a diversidade de modulações e manifestações proposta por Maffesoli, que coincide com os sentidos de violência identificados no campo, na perspectiva dos atores escolares, através de suas falas aparentemente desconexas, comportamentos e depoimentos. A

seguir, elencamos as principais concepções e sentidos de violência que aparecem, de maneira explícita ou implícita, nas práticas escolares dos participantes desta pesquisa.

A violência é causa e efeito das condições de vida, mecanicistas e capitalistas, que moldam a vida dos trabalhadores na concepção de Marx (2012). A violência imposta pelos poderes instituídos do Estado capitalista explora diariamente o trabalhador em seus direitos fundamentais, fomentando o desejo pelo consumo e, ao mesmo tempo, modos precários de sobrevivência. Nesta concepção, a violência imposta pelo sistema político e econômico produz mais violência como resposta social; isto é, as ações e reações violentas seriam produtos do meio hostil e da precariedade vivida por cada ser humano e grupo social.

A concepção marxista é reforçada por Zizek (2014), para quem a mais intensa violência, a violência ativa, é a que de fato usa seu poder para desconstruir os sistemas opressores instituídos, e não aquela que mata pessoas e destrói patrimônios culturais. Na sua visão, destruir símbolos produz abalos nos sistemas vigentes, mas somente quando se combate o próprio sistema é que seria possível libertar-se da violência fundamental (a que sustenta o funcionamento “normal” do Estado). Para Zizek, é preciso cautela diante dos fatos e notícias de atos e pessoas julgados prematuramente como violentos; o foco tão detido no fato em si pode ofuscar questões subjacentes tais como: o que havia de errado que levou alguém a recorrer à violência desenfreada? O que falhou em seus próprios termos e premissas que necessitou recorrer à violência?

Essa perspectiva da violência é compartilhada por Arendt (2010) ao afirmar que a violência é consequência de outras instâncias sociais. Para esta autora, a violência tem início quando a autoridade e o poder legítimos reconhecidos pelo povo deixam de existir na organização social. Na concepção de Arendt (2010, p. 57), é o poder vivo do povo que confere sentido a determinadas práticas e instituições sociais, conforme é explicitado a seguir: “É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país [...]. Elas se petrificam e decaem tão logo o poder vivo do povo deixa de sustentá-las”.

As ideias de Arendt inspirou-nos a refletir sobre o problema da violência escolar. Seria o poder vivo do povo que alimenta e sustenta a violência dentro e fora das escolas? Por que, a despeito de tantas reivindicações, passeatas, pesquisas, projetos pedagógicos em prol da paz, ainda continuamos tão violentos dentro e fora das escolas?

Na esteira dessas indagações, faz-se necessário a remissão ao pensamento freudiano do qual depreendemos uma concepção de violência que se aproxima de Maffesoli (1987), ao reconhecer diferentes faces da violência, Freud (2011, 2014)

concebe a violência como um aspecto constitutivo do ser humano, algo que, no máximo, podemos aprender a lidar na tentativa de socialização. Isso quer dizer que, na sua visão, não estamos programados para a felicidade, pois a toda satisfação segue imediatamente um renovado desejo e uma nova necessidade geradores de mal estar cultural. As experiências de vida durante o processo civilizatório podem ensinar a domesticar a violência, entre as pulsões de vida e de morte (*Eros* e *Thanatos*), potencializando-as para algo construtivo ou destrutivo, mas o impulso violento estará sempre presente como um fator mobilizador e parte integrante da própria vida. Por outro lado, Freud lembra que nem sempre a destruição provocada pela violência é algo negativo, ela pode ser o início de um processo para novas construções e possibilidades de existência.

O mal estar cultural é um dos fatores que podem causar estresse, sensação de tédio, agressividade, revolta e apatia, sendo, potencialmente, um provocador de estados violentos ao longo do processo ininterrupto de socialização. Por outro lado, o mal estar é necessário quando colabora para a educação dos limites e para outras possibilidades da boa convivência, descortinando diferentes modos de satisfação pessoal na vida em sociedade. Nas tensões produzidas pelo binômio liberdade/controle vamos aprendendo, ou não, de maneira rígida ou flexível, a jogar o jogo social com maior ou menor intensidade de violência entre a polissemia de seus sentidos.

Outra concepção de violência pode ser encontrada, de forma implícita, na obra de Montagu (1988). Este autor demonstrou, por meio de experimentos científicos com filhotes de animais mamíferos e bebês humanos, que uma das faces mais cruéis da experiência de ser vivo é aquela imposta pela ausência de estímulos e de respostas às necessidades e expectativas do ser. Suas pesquisas comprovaram que os seres vivos quando acolhidos com toques de amor, com atenção, cuidados necessários e liberdade de movimentos se desenvolvem de forma saudável e equilibrada. Aqueles que são expostos a estímulos agressivos e confinamentos, também se desenvolvem, mas nem sempre de forma tão saudável, apresentando distúrbios de comportamento. Porém, aqueles que não interagem com o outro, que não são olhados, escutados, tocados, que não recebem os cuidados necessários, e os que são tolhidos na exploração de movimento corporal tornam-se apáticos, resistentes à aproximação, apresentam sérios distúrbios no seu desenvolvimento e comportamento, sendo que a maioria vai a óbito por baixa imunidade.

Nesta pesquisa, não poderia deixar de aludir ao pensamento de Foucault (1998) que estudou os modos da violência sistêmica, institucional e interpessoal de produzir a internalização do poder coercitivo, que submete e dociliza as condutas humanas, através de um conjunto orquestrado e articulado de premiações, ameaças e punições socialmente legitimadas. Foucault denunciou as estratégias de controle utilizadas pelas classes dominantes na construção do projeto do Estado Moderno, com o objetivo de garantir e manter a ordem e o poder político, simbólico, econômico e social, e na tentativa de neutralizar ideias, afetos e memórias que ameaçassem o poder vigente. Dentre os instrumentos de poder utilizados para este fim, Foucault destaca as instituições escolares cujo sistema de valores burgueses era imposto às crianças desde cedo, diariamente, afastando-as das referências familiares em prol de uma “boa educação”.

As formas de controle e coerção eram infiltradas dia após dia nas escolas, de acordo com Foucault (1998), mascaradas sob as pequenas compensações e negociações, até que fossem percebidas como regras naturalizadas, sem as quais não seria possível a educação escolar, nem a convivência social. Quando as formas mais sutis de controle não eram suficientes, opera-se a domesticação por estratégias semelhantes ao panoptismo. Neste sistema disciplinar, os agentes que perturbam a ordem são identificados, isolados e punidos para que aprendam a se submeter às regras institucionais.

Além das concepções de violência citadas, coexistem na atualidade outras concepções, formas e sentidos de violência. Algumas, utilizadas em nome da “boa educação”; outras em prol da conquista de território. Algumas em nome do prazer, ou da salvação da alma. Outras, pela crença na falta de opção. Herdamos violências históricas e culturais, marcas corporais e simbólicas, deslocamos significantes e significados nas interações sociais. No entanto, sempre existirão formas e sentidos de violência para os quais ainda não direcionamos o olhar, que são vividas, silenciosamente, pelos diferentes seres enquanto as leis sociais vigentes continuarem a desprezar suas modulações e manifestações latentes.

2.3 Estratégias Metodológicas

Nesta parte do desenvolvimento, apresentamos o aporte metodológico que norteou os caminhos percorridos por este estudo. Situamos também o universo do estudo, os procedimentos de construção do material discutido, os métodos de análise e interpretação dos resultados e as questões éticas que delimitaram esta pesquisa.

2.3.1 Descrição do aporte metodológico

O objeto principal desse estudo é a análise do material resultante das observações em duas instituições escolares situadas no município de Guapimirim, Estado do Rio de Janeiro. É importante destacar que a ideia da pesquisa surgiu a partir da experiência de campo, em incursões de diferentes naturezas da autora nos espaços institucionais (escolares) em que atuou. Por esse motivo, surgiram muitas questões concernentes ao método de construção do material em situação de campo, o que exigiu uma reflexão sobre as decisões a serem tomadas, considerando que as possíveis soluções somente foram vislumbradas mediante um mínimo afastamento dos espaços de pesquisa.

Esclarecendo melhor: enveredamos por um tipo de investigação em relação ao qual nem sempre é possível predeterminar todos os procedimentos metodológicos a serem utilizados, razão pela qual, em muitas circunstâncias, faz-se necessário adequar certo procedimento. Eis o sentido de intitularmos essa seção de estratégias metodológicas.

Lembramos que o objetivo desta pesquisa é investigar como são reproduzidos, legitimados, construídos e transformados os sentidos de violência nas interações sociais de práticas escolares, na perspectiva do campo de estudos em Memória Social.

Em busca destes objetivos, elegemos como metodologia a pesquisa qualitativa que reúne a maioria das investigações no âmbito da subjetividade e se fundamenta em estratégias de ação flexíveis e inventivas. A tradição hermenêutica das abordagens qualitativas parte do pressuposto que as pessoas agem em função de suas percepções, crenças, sentimentos, valores e referências culturais, e que seus comportamentos são orientados por significados que não são conhecidos de imediato, necessitando ser desvelados (FLICK, 2004). A pesquisa qualitativa busca captar os sentidos que um

determinado fenômeno tem para um grupo social, não tendo como foco os aspectos quantitativos do problema.

Dentre as possibilidades metodológicas qualitativas, a Cartografia foi considerada a mais adequada para os objetivos desta pesquisa, pois permitiu um tipo de atitude de escuta sempre alerta para as nuances do fluxo dinâmico das práticas escolares. A Cartografia apresenta como característica principal estabelecer uma relação dialógica e dialética entre ação, reflexão, intervenção e política, visto que “toda pesquisa [...] é por sua vez, intervenção geradora de conhecimento” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 26). Sendo assim, no escopo do método cartográfico consideramos inseparáveis o campo da teoria e o campo da prática, visto que a ação e a reflexão são estratégias simultâneas de produção do conhecimento. Por esse motivo, direcionar uma incursão investigativa pela orientação da Cartografia representa um compromisso com a produção de uma política, na medida em que implica numa atitude e numa posição frente ao mundo e a si próprio.

A decisão metodológica é determinada por um aspecto do plano dos fenômenos, quer dizer, faz-se necessário partir da compreensão do que a realidade apresenta, como uma totalidade composta de planos heterogêneos, diante dos quais, cabe a reflexão e a postura crítica de acompanhar o engajamento do pesquisador no universo em que se encontra mergulhado, e mobilizado, pelas interferências produzidas no campo de ocorrências. Desse modo, estamos atendendo às prerrogativas da Cartografia em seu sentido maior: acompanhamento de percursos considerando a implicação em processos de produção, decisivamente marcado por olhares diversos; porém, em sintonia com a proposta de uma investigação processual.

Em face desta nuance, não partimos de regras e protocolos estabelecidos aprioristicamente, e sim adotamos a reversão metodológica (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17), transformando “o *metá-hodos* (caminho predeterminado pelas metas) em *hódo-metá*”, processo que consiste na construção de uma ação a ser tomada, sobretudo, como experiência, no sentido de uma reflexão em que ocorrem diferentes tipos de ressignificação, principalmente, em relação aos movimentos da vida, compreendida no sentido de comprometimento, compromisso, interesse e implicação.

Conforme nos alertam Passos e Barros (2012), diante das peculiaridades da Cartografia, ao invés de regras estabelecidas aprioristicamente, nos guiamos por pistas que apontam para o processo de produção. São estas pistas que orientam o investigador, ou seja, são referências para manter uma atitude de abertura ao que vai se produzindo no

próprio percurso do estudo - o *hódos-metá* da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

As estratégias metodológicas elencadas fazem o pesquisador entrar no campo de investigação com uma qualidade de atenção receptiva aos mínimos acontecimentos, em termos de disposição e abertura para a experiência de encontro com aquilo que pode surpreender; ou seja, o encaminhamento é guiado pela atenção em relação àquilo que se desconhece, embora exista um foco da investigação.

Isso quer dizer que as trilhas investigativas são construídas durante o próprio processo no campo. Poderíamos, a título de analogia, considerar o processo investigativo como uma espécie de oficina na qual tem lugar práticas de subjetivação com interferências múltiplas em função do engajamento do investigador e de sua implicação no campo dos fenômenos observados, produzido e construídos.

É preciso assinalar que, nesta opção metodológica, intervir não quer dizer conduzir, mas estar atento no sentido do acompanhamento de um processo que se pretende descortinar, ou seja, habitá-lo mediante a experiência, deter-se em observar as nuances que se evidenciam, mas sem tomar como ponto fixo nenhum foco específico, pois todos podem ser igualmente válidos e considerados. Por esse motivo, as estratégias de ação elencadas para o presente estudo caracterizam-se, antes de tudo, como pistas que conduzem a pesquisadora com as instituições escolares e não sobre as mesmas, em razão do engajamento com os diferentes caminhos traçados pelas existências pulsantes no campo de investigação.

No contexto de inserção no campo, as observações, anotações e interações sociais vivenciadas contribuem para a produção do material de análise que, prontamente se transformam em conhecimento. No intuito de detectar e apreender o material (cenas, palavras, falas, gestos, atitudes, posicionamentos), inicialmente desconexo e fragmentado, é preciso um tipo de atenção especial em relação àquilo que, por ser desconhecido, pode surpreender, uma atitude de ativa receptividade frente aos acontecimentos imprevistos que, tanto podem atrair a atenção da pesquisadora pelo seu caráter instigante, quanto podem confluir para a formulação de uma questão que exige um processo de reflexão. Considerando essa diretriz, poderíamos afirmar que a estratégia que orienta a postura da pesquisadora consiste na escuta ao que está ocorrendo, de modo a acompanhar a construção de um processo em seu nascedouro. Mediante um posicionamento dessa natureza, consegue-se produzir contornos para os fragmentos soltos evidenciados no campo.

O material construído de gestos, fragmentos colhidos de falas e rastros da escrita compõem um cenário móvel que confluem na organização de um sentido sobre a realidade em pauta, sendo também o ponto de partida para a produção de compreensão acerca das ações e implicação da pesquisadora, além de se constituir como interrogantes no que tange à produção de arranjos subjetivos.

Queremos assinalar que, nesse processo de construção do material, não há uma ordem a ser seguida, ou seja, tudo que se evidencia no campo é importante, uma vez que o material é organizado na medida em que atinge a pesquisadora e faz algum sentido, aventando-se, desse modo, a articulação com o campo conceitual quanto às observações, afetações e interferências oriundas do campo, transformadas e alinhadas em conceitos.

2.3.2 Universo de estudo

A escola pública foi escolhida como campo de estudo por entendermos que este espaço, como um direito do cidadão, deveria ser um lugar onde, potencialmente, encontraríamos a construção de relações mais solidárias e democráticas no processo de formação humana e de inserção sociocultural, o que se contradiz diante dos inúmeros casos de violência denunciados pelos meios de comunicação e por pesquisas já realizadas sobre o tema.

O campo de estudo desta pesquisa é composto de duas unidades escolares no Estado do Rio de Janeiro, especificamente, no município de Guapimirim. Para fins da investigação em tela, as seguintes escolas foram selecionadas: 1 - Escola Verde; 2 - Escola Amarela.

A decisão quanto ao número de escolas tem como base as ideias de Goode e Hatt (1979, p. 422) ao considerar que “a totalidade de qualquer objeto, quer físico, biológico ou social, é uma construção intelectual. Concretamente, não existem limites que definem qualquer processo ou objeto”. Nesse sentido, em termos metodológicos, consideramos suficiente o número de escolas selecionadas, tanto em relação aos objetivos desta pesquisa, quanto às condições do campo de investigação.

O foco da pesquisa objetivou estudar escolas municipais situadas no Estado do Rio de Janeiro, que atendessem ao Ensino Fundamental, do sexto ao nono escolar, e que estivessem situadas em regiões que passavam por um período de transição entre a calma dos bairros residenciais e a ameaça de agentes de práticas criminosas. Além

destes motivos, por contingências profissionais, a pesquisadora precisava deslocar-se três vezes por semana até o município de Guapimirim no qual passou a atuar como professora de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental. Essa necessidade profissional veio de encontro ao desejo da pesquisadora de imersão no campo, num duplo posicionamento, como observadora e como participante. Desse modo, as escolas de Guapimirim atenderam às necessidades que emergiram do processo da pesquisa e acabaram se transformando no campo específico para a realização desse estudo.

2.3.3 Procedimentos de construção do material

Como já foi citado, o material do campo é composto por observações empíricas de: falas, gestos, atitudes, posicionamentos, escritos, fragmentos de discursos e impressões da pesquisadora em situações de interação social dentro das escolas selecionadas. A fim de ilustrar e enriquecer esse material são acrescentados fragmentos de depoimentos e relatos de vivências na instituição tanto da própria autora, quanto dos demais agentes instituídos.

Quanto aos instrumentos e procedimentos de construção de dados, cabe destacar que, em função do problema, das questões a serem estudadas e da metodologia escolhida, adotamos os seguintes instrumentos para o levantamento de dados: observação do campo através da dupla implicação da pesquisadora (também como professora), conversas informais e registro de notas de campo.

No que concerne às observações de campo, foram observadas as práticas escolares que aconteciam em diferentes momentos e espaços dentro das escolas: tempo livre de alunos, professores e funcionários (entrada, recreio, saída e horários vagos); áreas comuns da escola (fora da sala de aula); durante as aulas de Educação Física; encontros formais e informais na sala dos professores, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, horários das refeições na escola; interações entre os alunos; interações entre alunos e profissionais das escolas; festas, comemorações e eventos escolares; outras interações sociais em momentos não previstos pela pesquisa.

A identificação dos sentidos de violência e temas recorrentes foi possível a partir da imersão no campo e de uma escuta atenta aos processos e motivações que desencadeavam práticas (atitudes, falas, ações, interações sociais, relatos orais e escritos) consideradas violentas na perspectiva dos atores escolares. As observações de

campo foram registradas como notas de campo. Ao longo do processo dessa pesquisa, buscamos um diálogo permanente e o cruzamento de dados entre as observações empíricas, as falas verbais e não verbais dos atores escolares, alguns relatos escritos e reflexões ancoradas nos referenciais teóricos deste estudo. Após algumas releituras das notas de campo, mapeamento e afunilamento das categorias, rastreamos pistas que nos conduziram aos sentidos de violência predominantes e aos temas recorrentes que colaboravam para a produção, circulação e transformação da violência nas práticas escolares.

Em material separado do corpo do texto, reunimos noventa e oito notas de campo consideradas por nós como as mais significativas para os objetivos desta pesquisa. A organização dessas notas de campo seguiu a ordenação do próprio texto da pesquisa, com numerações e referência às páginas e parágrafos, conforme os comentários a elas referentes foram aparecendo ao longo do texto. Optamos por manter este conjunto de notas separado do corpo do texto, para resguardar a privacidade das identidades do campo; isto é, para não arriscarmos, de forma não intencional, a revelar dados que possam romper com os acordos éticos firmados com os participantes da pesquisa.

Reforçamos que a apreensão total de um objeto nunca é possível, pois sempre existirão aspectos que não são percebidos pelo pesquisador; outros que não são revelados pelos pesquisados, e outros que passam despercebidos. O próprio recorte do tema e suas questões norteadoras são fatores de perda friccional, pois quando o foco de interesse é selecionado, diversos outros aspectos deixam de ser considerados.

2.3.4 Método de análise e interpretação

Como o tema central desta pesquisa são as práticas escolares em relação às quais pretende-se depreender nuances da violência, temos uma condição que se presentifica, direta ou indiretamente, em diferentes momentos e situações. Ou seja, no recorte pretendido, as ações e as memórias de violências atravessam, provavelmente, todas as interações e relações, de uma forma ou de outra. Trata-se de um tipo de interferência bastante frequente em circunstâncias dessa natureza em que se elege o tema da violência para ser analisado em uma instituição escolar.

É importante estar atento para as armadilhas da instituição, pois muitos profissionais encontram-se enredados nas malhas do sistema, silenciando sua

capacidade crítica e agindo de forma mecânica, por vezes, incomodados com qualquer possibilidade de questionamento face ao sentimento de desconfiança. Muito mais grave é a posição daquele que, atravessado pelos mecanismos de dominação, abre mão de seu direito de visibilidade e de voz, tornando-se seres burocráticos que apenas cumprem normas. É preciso a adoção da postura de questionamento e de crítica para cotejar nuances que sejam silenciadas ou que passem despercebidas na instituição. Esse é um dos suportes que norteiam o presente estudo.

Nas escolas, segundo André (2000), a pesquisa deve dar atenção especial à dinâmica do contexto particular em que se desenvolvem as práticas interacionais e aos diferentes pontos de vista dos agentes escolares. Por meio da inserção e incursão no campo escolar, torna-se possível romper com uma visão estática de escola, documentando o não documentado; desvelar encontros e desencontros, a construção, a reprodução e a transformação de conceitos, preconceitos e práticas discursivas interacionais.

Quer dizer, sabemos da existência de uma versão de escola que faz parte do imaginário social a qual, nem sempre, corresponde à realidade dos diversos acontecimentos que tem lugar na instituição. Tínhamos em mente que, tanto poderíamos nos deparar com uma visão de escola estabelecida quanto nos interessava também adentrar em meandros que são silenciados ou lançados ao esquecimento. Assim esperávamos nos situar em uma dimensão da instituição que, embora pesquisando o tema da violência, pudesse nos levar a outros engendramentos no contexto da constituição de arranjos subjetivos. A esse respeito vale trazer a contribuição de André (2000), para quem:

Essa visão de escola como um espaço social onde são criados e recriados conhecimentos, valores, significados e múltiplas formas de linguagem, exige o rompimento com uma visão do cotidiano estática, repetitiva, disforme e apolítica, para considerá-lo um terreno cultural caracterizado por diferentes graus de acomodação e resistência (ANDRÉ, 2000, p. 44).

Ao seguir esta linha de raciocínio, deduzimos que o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato descritivo das rotinas e acontecimentos cotidianos. Deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, refazer seus movimentos, apontar contradições, e recuperar a força viva dos potenciais de transformação nela presente. Pelo fato de nos referirmos ao campo de práticas, sobretudo políticas, em uma instituição que pode se configurar como aparelho

hegemônico ou contra hegemônico, através de suas práticas de dominação ou de resistência e mudança, não podemos esquecer que, no contexto das práticas escolares, são travadas relações de naturezas diversas, dentre as quais, podem estar incluídas diferentes formas de violência, assim como ações que possibilitam a sua ressignificação.

Vale lembrar que a generalização em pesquisas ocorre no âmbito do leitor. Segundo Flick (2004), com base nas descrições feitas pelo autor e na sua própria experiência, o leitor fará associações e comparações com outros casos, assim ampliando seus conhecimentos sobre um determinado problema.

2.3.5 Preocupações éticas

As preocupações éticas estiveram presentes nesta pesquisa através do envio e aprovação do projeto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mediante as orientações do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, após o preenchimento da Folha de Rosto na Plataforma Brasil nº 50618615800005285.

Uma condição foi estabelecida pelas diretoras das escolas para que a pesquisa fosse realizada, a de preservar a identidade das escolas e de seus participantes. Portanto, como já foi citado, para respeitar os acordos éticos estabelecidos em campo, as escolas e seus participantes serão identificados apenas por pseudônimos e nomes fictícios, e, sempre que possível, tentaremos não especificar de que escola estamos falando. Trilhamos, principalmente, na busca do que as escolas selecionadas apresentaram em comum, sendo que as especificidades, quando fundamentais para os objetivos da pesquisa, foram esclarecidas.

Do mesmo modo, para garantir a confidencialidade dos participantes do estudo, optamos por não gravar, nem filmar, nem fotografar os encontros sociais vividos e testemunhados em campo.

Segundo Flick (2004), é conveniente que os resultados da pesquisa não sejam apenas fruto da observação direta, mas resultado de uma negociação de pontos de vista entre o pesquisador e os diversos agentes que são alocados na categoria de pesquisados; entre o que deve ou não ser dito ou omitido; entre o que os pesquisados podem ou não revelar; entre o que é e o que não é possível ao pesquisador ter acesso; entre o que pode aparecer através de semelhanças fictícias e o que pode ser exposto publicamente. Todo o processo de negociação e ambientação do pesquisador em situação de campo concorre

para a naturalidade na construção do material e também para as suas conclusões. Esse seria um modo de conquistar a confiança dos pesquisados e, a partir daí, ter mais acesso aos dados e aos espaços relevantes no campo pesquisado.

2.4 Interpretação e discussão dos resultados

Nesta parte da pesquisa, situamos o município de Guapimirim, geograficamente, para sua localização mais precisa em relação ao país, ao estado do Rio de Janeiro e a região metropolitana. Constatamos que a visão da Secretaria de Educação de Guapimirim diverge das visões apresentadas pelos agentes escolares que trabalham diariamente nas escolas deste município. Preservando ao máximo a identificação das escolas, de acordo com os compromissos assumidos em campo durante a pesquisa, apresentamos algumas características das escolas pesquisadas que julgamos necessárias para a posterior discussão dos resultados. Compartilhamos as etapas da pesquisa de campo, apresentamos e discutimos os resultados encontrados a partir do que chamamos de Temas Recorrentes e seus sentidos de violência.

Por fim, apresentamos um quadro esquemático que sintetiza e relaciona os temas recorrentes aos seus sentidos predominantes e aos autores utilizados na pesquisa que discutem os sentidos de violência mais presentes nas práticas escolares observadas.

2.4.1 Localização e características do município de Guapimirim

Figura 1 - Localização do município de Guapimirim na América Latina.



Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/município-guapimirim.html>.
Cidade-Brasil.com.br, 2016.

Figura 2 - Localização do município de Guapimirim na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: http://www.ceperj.rj.gov.br/cep/info_territorios/RMRJ2013.pdf, 2016.

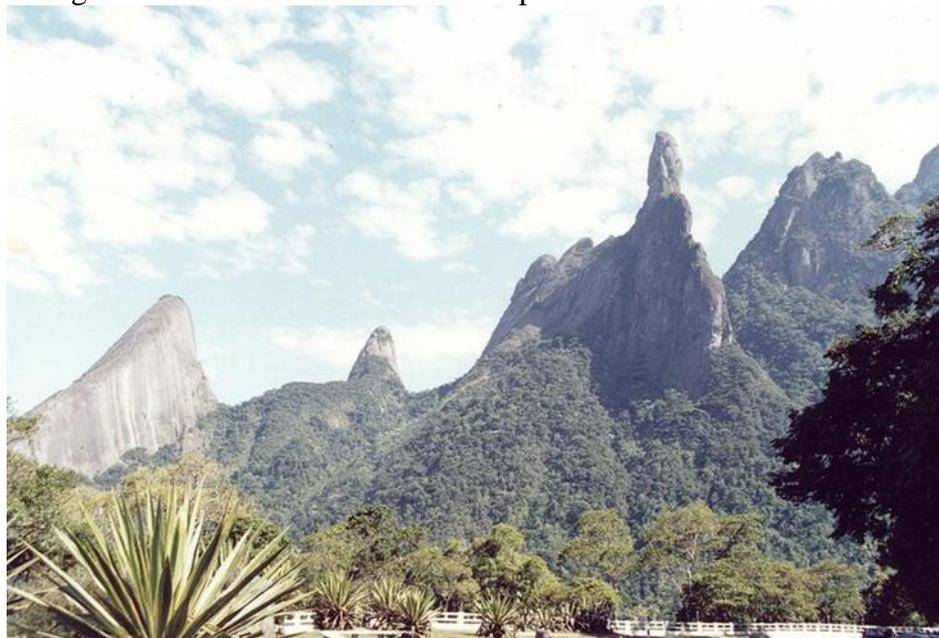
O município de Guapimirim pertence à região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na qual estão incluídos outros municípios, tais como: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Itaboraá, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Miguel Pereira, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

No Estado do Rio de Janeiro, Guapimirim faz divisa com os municípios de Petrópolis e Teresópolis (Norte), Itaboraá (Sul), Cachoeiras de Macacu (Leste), Magé (Oeste). Está situado a 84 km da cidade do Rio de Janeiro.

Tem uma altitude média de sessenta metros (IBGE, 2000). O clima é tropical. Possui área aproximada de 360,813km², com população de 51.487 hab. (Censo IBGE, 2010). Dentre as atividades econômicas, tem destaque o comércio em geral, indústrias, agropecuária e turismo.

A cidade de Guapimirim, apesar de contar com inúmeras atrações turísticas, ainda é pouco conhecida pela maioria das pessoas. O município é subdividido em três distritos: Guapimirim, Vale das Pedrinhas e Citrolândia. Ao todo, existem 29 bairros. No mapa abaixo, podemos visualizar esta divisão por distritos:

Figura 4 - Símbolo da cidade de Guapimirim: o Pico Dedo de Deus.



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=Imagens+de+Guapimirim&>, 2016.

O município encontra-se localizado num vale formado pela base do Pico Dedo de Deus (símbolo da cidade), que pertence à Serra dos Órgãos. Setenta por cento de seu território está em área de proteção ambiental, embora os efeitos da destruição ambiental estejam avançando rapidamente com a presença de inúmeras áreas de desmatamento e queimadas para dar espaço à atividades de agropecuária. No conjunto com os municípios de Petrópolis, Teresópolis, Friburgo e Cachoeiras de Macacu, Guapimirim compõe a região turística do Estado do Rio de Janeiro chamada Serra Verde Imperial.

2.4.2 Existe violência escolar no município de Guapimirim?

Em Guapimirim, existem 22 escolas que atendem ao Ensino Fundamental, considerando escolas estaduais e municipais. Mas apenas seis escolas municipais atendem ao segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, segundo a coordenadora geral deste segmento escolar da Secretaria de Educação Municipal. Na sua visão, não existe violência nas escolas públicas municipais de Guapimirim.

Indagada sobre o que considerava violência nas escolas, a coordenadora disse que as práticas de agressão física e verbal, ameaças aos professores e aos alunos, depredação e pichação escolar, porte de armas brancas e de fogo, estupros, ferimentos e assassinatos são consideradas práticas violentas. Mas, conforme explica, ela não tem

recebido reclamações sobre a incidência desses casos nas reuniões que organiza mensalmente com as diretoras de escolas da rede municipal.

No Plano Municipal de Educação de Guapimirim, consta que a Secretaria de Educação tem acesso a todos os dados das escolas sob sua responsabilidade, e que é dever do município e da escola construir parcerias com a comunidade para a elaboração e aplicação de políticas públicas que promovam a prevenção e o combate à violência escolar e social.

No entanto, nas escolas pesquisadas, durante a pesquisa de campo, as informações colhidas e as observações realizadas apresentaram dados divergentes da avaliação feita pelos documentos e autoridades públicas educacionais do município de Guapimirim. No próprio livro de ocorrências das escolas pesquisadas a que tivemos acesso, embora não fosse nossa intenção utilizá-lo como ferramenta metodológica, constam muitas reclamações sobre agressões físicas e verbais, preconceitos raciais, homofobia, casos de *bullying*, ameaças de morte a professores, casos de depredação escolar, suspensões e transferências de alunos por comportamentos agressivos nas dependências e nos arredores da escola. Como explicar esse descompasso entre a avaliação da coordenadoria regional da Secretaria de Educação Municipal e os diferentes casos de práticas escolares violentas registradas e testemunhadas?

Poderíamos acreditar que os diferentes sentidos de violência seriam os responsáveis por este descompasso, mas os depoimentos da coordenadora geral confirmam que não é este o caso. Será que a Secretaria de Educação tem mesmo acesso a todos os dados? Por que as diretoras de escolas não denunciam o que dizem os livros de ocorrências de suas unidades escolares? Por que não utilizam as reuniões mensais para construir parcerias e ações de prevenção e educação contra a violência escolar?

2.4.3 Contextualização das escolas pesquisadas

As escolas, suas localizações específicas e os participantes, conforme já foi dito, terão suas identidades preservadas nesta pesquisa em respeito aos compromissos éticos assumidos em campo. Essa condição foi colocada pelos participantes das escolas pesquisadas como pré-requisito para a entrada e abertura do campo à pesquisa. Sendo assim, estas informações aparecem identificadas no texto por pseudônimos e nomes fictícios, e as escolas foram contextualizadas sem a localização geográfica específica.

No município de Guapimirim, durante o ano de 2015, selecionamos as escolas Verde e Amarela como campos específicos de estudo. Esses pseudônimos são referências às cores da bandeira nacional brasileira. Achamos apropriados utilizá-los devido à natureza da tese, que busca colaborar para a melhor compreensão e transformação da violência nas práticas escolares, assim como para a criação e aplicação de políticas públicas mais democráticas e humanitárias para todos os brasileiros.

As duas escolas municipais selecionadas para este estudo, estão localizadas em bairros distantes do centro da cidade de Guapimirim, e atendem ao segmento dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano escolar), sendo que apenas uma delas atende também aos anos iniciais (do 1º ao 5º ano escolar), oferecidos em turnos separados. As escolas estão situadas em áreas consideradas de médio risco, devido à proximidade com o município de Magé cujo narcotráfico é presença marcante na cidade. Toda semana ouvíamos notícias de assassinatos devido aos conflitos provenientes do tráfico de drogas, assaltos e brigas familiares. Casos de atropelamento também eram frequentes, além de ocorrências de abuso sexual e pedofilia. Segundo depoimentos dos participantes da pesquisa, a situação piorou após a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no município do Rio de Janeiro, a partir da qual os bandidos e o tráfico de drogas migraram para as cidades vizinhas dentro do próprio Estado do Rio de Janeiro. Guapimirim, uma cidade considerada quase rural, com muitos sítios, vem sofrendo os impactos desta migração, com o aumento de práticas criminosas na cidade e em seus arredores.

A escola Verde

A escola Verde é pouco procurada por alunos e professores devido ao seu difícil acesso, cercada de sítios rurais, onde raramente passam coletivos, embora fique próxima à divisa com o município de Magé. Quando chove, a principal rua de acesso, sem asfalto, fica inundada e cheia de lama. Esta escola pode ser considerada de pequeno porte, do ponto de vista de suas instalações, embora esteja localizada num terreno bem amplo, cercado de área verde por todos os lados. A escola tem dezoito professores e atende a cerca de 280 alunos no total, considerando todos os anos do Ensino Fundamental. A prefeitura disponibiliza um único ônibus para os alunos das escolas públicas do município, apelidado de “povão”.

A escola Verde possui cinco salas de aula, quatro banheiros, cozinha, refeitório, cantina, sala para biblioteca, uma pequena sala para reunião dos professores, sala de materiais, sala para vídeos e palestras, um amplo corredor que liga as salas e as demais dependências da escola, sala da direção e secretaria, e uma ampla sala para informática com computadores desligados e sem uso. Há também uma pequena sala onde deveria funcionar a rádio da escola, mas que era pouco usada. No Ensino Fundamental, é oferecida apenas uma turma para cada ano escolar, no turno da manhã. À tarde funciona os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estado de conservação desta escola, durante o tempo em que durou a pesquisa, não era bom. As paredes eram sujas, rabiscadas, descascadas. Vidros das janelas quebrados. As portas das salas de aula também eram rabiscadas, sendo que uma das salas estava sem porta porque os alunos a haviam destruído. As carteiras escolares eram rabiscadas e algumas estavam quebradas. A iluminação era insuficiente, sendo que uma das salas ficou sem lâmpada durante todo o semestre letivo, apesar das várias reclamações. No turno da manhã, a pouca iluminação não era tão problemática, mas no turno da tarde, os alunos menores sentiam mais dificuldades.

As salas de aula não tinham ar condicionado, apenas ventilador de parede (um para cada sala), nem sempre funcionando. Os banheiros eram limpos, mas sem papel higiênico e sabonete, com trinco nas portas. Esta escola não tinha quadra para a prática das aulas de Educação Física. Havia um enorme espaço na área atrás, pertencente à escola, que há cerca de dez anos a Secretaria de Educação vinha prometendo a construção de uma quadra coberta e polivalente, mas, até o final da pesquisa, o projeto não tinha saído do papel. As aulas de Educação Física aconteciam ao ar livre, no sol, nas áreas livres em torno da escola. Em todas as salas e nos corredores havia latas de lixo. As funcionárias encarregadas da faxina da escola se esforçavam para mantê-la limpa, apesar dos problemas existentes. No refeitório, um único bebedouro garantia água para os alunos, com qualidade duvidosa, pois notamos que os professores e a direção da escola não bebiam desta água.

A escola Amarela

A escola Amarela fica próxima à rodovia Rio-Magé, onde passam diversos coletivos para as cidades de Magé, Itaboraí, São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro. A escola é bastante procurada pelos alunos e professores pelo seu fácil acesso. Segundo

informações dos participantes do campo que trabalham há mais tempo nesta escola, ela já foi um local para onde convergiam muitos alunos adeptos do tráfico de drogas, ex-presidiários e alunos que apresentavam sérios problemas comportamentais. Mas, na época em que a pesquisa foi realizada, esta realidade já havia mudado. Segundo os participantes da pesquisa, a diretora atual havia promovido muitas mudanças que melhoraram a escola.

Esta escola também é considerada de pequeno porte. Tem cinco salas, dois banheiros, cozinha, uma sala pequena para vídeos e leituras, uma pequena sala para reunião dos professores, sala da direção e secretaria, e uma pequena sala para informática com computadores desligados e sem uso. Tem ar condicionado em todas as salas de aula, na sala dos professores e da direção. Até o final o mês de junho, esses aparelhos quase sempre estavam com problemas de funcionamento, mas no segundo semestre, eles foram consertados. A escola tem uma pequena quadra coberta que é utilizada para todas as atividades escolares fora de sala de aula: aulas de Educação Física, festas, eventos, formaturas, área do recreio e ponto de circulação nos horários vagos.

No Ensino Fundamental, é oferecida apenas uma turma para cada ano escolar, no turno da tarde, sendo que havia duas turmas para o nono ano escolar. À noite, a escola oferece a modalidade de ensino do EJA (Ensino para Jovens e Adultos). No total, a escola atende a cerca de 250 alunos e trabalha com vinte professores distribuídos nas diferentes disciplinas do currículo.

O estado de conservação desta escola, durante o período da pesquisa, não era bom. As paredes e as portas das salas de aula eram sujas, rabiscadas, descascadas. As carteiras escolares eram rabiscadas, sendo que algumas estavam quebradas. A iluminação era suficiente nas salas de aula. Os banheiros eram limpos, mas sem papel higiênico e sabonete, e sem trinco nas portas. Nas salas e nos corredores, havia latas de lixo, e os participantes colaboravam jogando o lixo no local adequado. Em relação ao bebedouro, única de fonte de água na escola para os alunos beberem, a qualidade também era duvidosa, pois notamos que os professores e a direção da escola não bebiam desta água.

2.4.4 Contextualização dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são pessoas que estudam ou atuam profissionalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano) nas escolas selecionadas, distribuídos em diferentes papéis sociais: diretores; coordenadores de turno; coordenadores de disciplinas; professores (contratados e concursados); alunos; diversos funcionários de apoio (contratados, terceirizados e concursados).

Buscamos trabalhar com a diversidade das pessoas sem que marcas diferenciais tais como etnia, faixa etária, gênero, dentre outras, tenham sido utilizadas como critérios de exclusão. Buscamos também pessoas com diferentes inserções institucionais, configurando assim, a heterogeneidade do contingente de análise. Procedemos desse modo por acreditarmos que as interações sociais que tecem as práticas escolares são co-construídas por todos os participantes do contexto social, inspirados em Goffman (2000).

Diretores, professores e funcionários apresentavam, em média, a faixa etária situada entre 24 e 60 anos de idade. Entre os alunos, predominava a faixa etária da adolescência, entre 13 e 17 anos, embora houvesse casos de alunos com até 22 anos de idade matriculados no sexto ano. Quase todos os alunos, funcionários de apoio e diretores das escolas moravam nas áreas próximas à escola. Entre os professores, os concursados moravam em outros municípios e os contratados (cerca de 20% do número total de professores) moravam em Guapimirim.

Nas escolas, encontramos diversos alunos com analfabetismo funcional nos últimos anos do Ensino Fundamental. Entre os professores do Ensino Fundamental, todos eram formados no ensino superior (como exige a atual LDB) em áreas específicas. Poucos tinham pós-graduação.

Quanto ao gênero, entre os alunos, era equilibrado o número entre homens e mulheres. Na função de funcionários de apoio, havia apenas dois homens em cada escola na função de coordenação de turno ou segurança, os demais eram mulheres. Nos cargos de coordenação, supervisão e secretaria, a predominância era de mulheres nas duas escolas. Nos cargos de direção e direção adjunta, nas duas escolas, todas eram mulheres. Entre os professores, predominavam as mulheres.

Entre os profissionais que atuavam em ambas as escolas, não havia nenhum portador de deficiência. Apenas em uma das escolas havia uma aluna com deficiência motora em um dos braços.

2.4.5 Etapas da pesquisa de campo

Como já foi citado, o ingresso na carreira do magistério na rede municipal de Guapimirim foi o ponto de partida para a escolha do campo de estudos desta pesquisa. Assim, a aproximação com as escolas públicas selecionadas, ocorreu, primeiramente, com a convocação de posse realizada na Secretaria de Educação de Guapimirim.

No primeiro contato com os responsáveis pela Secretaria de Educação, tive que escolher duas escolas municipais, dentre as opções disponíveis, para lecionar a disciplina de Educação Física. Essa escolha foi aleatória na medida em que eu desconhecia essas escolas e pouquíssimos dados foram fornecidos. Disseram apenas que, em uma das escolas, eu poderia pegar mais tempos de aulas, embora a escola estivesse situada em uma área de difícil acesso. Acabei escolhendo esta escola e outra situada em um distrito diferente. Depois, descobri as reais dificuldades de locomoção por transporte público entre uma e outra escola. Só havia três ônibus ao longo do dia, em horários específicos.

No mesmo dia em que tomei posse na Secretaria Municipal de Educação, manifestei minha intenção de realizar a pesquisa de doutorado nas escolas onde eu iria trabalhar. A Secretária se mostrou surpresa, mas acenou positivamente, com a recomendação de que o aval final seria emitido, posteriormente, com a entrega dos documentos específicos da universidade a que a pesquisa estava ligada.

Depois da tomada de posse, no mesmo dia, me encaminhei à escola Verde, de mais difícil acesso que seria a minha escola de origem por concentrar um maior número de horas/aulas. Um trajeto que exigiu pegar dois ônibus e caminhar por meia hora até chegar à escola.

Quando, finalmente, cheguei à escola, ela estava fechada, pois, naquele dia, só estava funcionando na parte da manhã. Mas ninguém tinha me avisado. Apesar do esforço, do cansaço e das dificuldades no trajeto, não tive como deixar de reparar a beleza natural do local. A escola era rodeada por sítios com vegetação de Mata Atlântica. As ruas de acesso eram de terra, embora houvesse uma estrada pavimentada, um pouco afastada, por onde os ônibus, motos, carros e caminhões passavam. O local faz divisa com o município de Magé.

Voltei no dia seguinte, e fui recebida pelas diretoras geral e adjunta que registraram minha lotação na escola, e me apresentaram as suas dependências. No mesmo dia, comentei sobre a pesquisa de doutorado que eu estava realizando e da minha intenção de utilizar a escola como campo de estudos, uma intenção que,

inicialmente, teve interesse da Secretaria de Educação. Diante desta abertura ainda informal da Secretaria, as diretoras me olharam com estranhamento, mas sinalizaram a viabilização da pesquisa.

Na semana seguinte, as aulas do ano letivo de 2015 foram iniciadas e comecei a dar aulas de Educação Física para todas as turmas desta escola. Uma semana depois, a Secretária de Educação autorizou a pesquisa de campo nas escolas através de telefonema emitido por sua secretária.

Na outra escola, escola Amarela, o acesso foi bem mais fácil, pois está situada numa área próxima da rodovia Rio/Magé, por onde passam muitos transportes coletivos. Nesta instituição, eu fui convocada para atuar em dois dias na semana, um dos quais seria para cumprir horas de planejamento escolar. As diretoras geral e adjunta desta escola também foram as pessoas que me receberam e abriram espaço para a realização da pesquisa.

A entrada em campo, como já citado, foi facilitada pelas próprias diretoras a partir da recomendação (e aprovação) da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação. A simultaneidade das atuações como pesquisadora e professora facilitou a abertura do campo à pesquisa; por outro lado, causou um estranhamento inicial, principalmente, entre os professores e as diretoras das escolas, que ficaram em dúvida sobre quais seriam as minhas reais intenções com a pesquisa. Porém, no decorrer do ano letivo, a desconfiança inicial foi superada e os participantes da escola colaboraram com a pesquisa espontaneamente.

Ficou combinado com as diretoras que minha atuação específica como pesquisadora se daria nos dias letivos de minhas aulas, nos horários vagos da rotina diária escolar, durante as reuniões pedagógicas, durante a realização de projetos e eventos escolares, e em outras situações informais não previstas. Em relação aos espaços escolares disponíveis para a pesquisa, a única restrição foi a sala de aula dos outros professores, enquanto eles estivessem lecionando. Além disso, como eu teria que ir às escolas mais um dia na semana, para cumprir algumas horas de planejamento escolar, seria possível utilizar também este dia, nos horários vagos, para realizar a pesquisa. No total, a pesquisa em Guapimirim teve a duração de onze meses (fevereiro de 2015 a dezembro de 2015), com frequência de participação no campo de cinco vezes por semana, distribuídas entre os turnos da manhã (três vezes em uma escola) e da tarde (duas vezes por semana na outra escola).

Os registros de campo, em geral, aconteciam durante as próprias observações, nos horários vagos da minha atuação como professora que, muitas vezes, eram intercalados com intervenções espontâneas dos participantes das escolas. Diversos registros foram realizados durante as viagens de ônibus entre as escolas e a minha casa, pois algumas dessas viagens duravam até duas ou três horas devido aos engarrafamentos no caminho. Outros registros foram realizados em horários reservados na minha residência.

Para realizar os registros, optamos por escrever sobre as práticas escolares que, de algum modo, fossem mais significativas na perspectiva dos atores escolares e no meu próprio ponto de vista duplamente implicado no campo (pesquisadora e professora).

Os registros eram realizados manualmente e, posteriormente, foram digitados em forma de notas de campo. As anotações foram produzidas em todos os dias em que permaneci no campo.

Durante todo o processo do registro de notas de campo, busquei o diálogo crítico permanente entre as teorias científicas, as práticas escolares testemunhadas, os depoimentos dos participantes da pesquisa, e as próprias impressões, afetações e reflexões provocadas pela imersão no campo.

Nos primeiros dias da pesquisa de campo, meu olhar foi atraído pelas diversas manifestações de violência que se apresentavam nas escolas. A todo instante, proliferavam ameaças, provocações, agressões físicas e verbais, principalmente entre os alunos. As cenas presenciadas rememoravam algumas experiências de campo provenientes de outras escolas onde atuei, antes do início desta pesquisa propriamente dita.

Aos poucos, comecei a perceber outras nuances nas/pelas práticas escolares destas escolas. Conversando, vivenciando e compartilhando as situações de campo, com os diferentes atores escolares, alguns deslocamentos foram produzidos no modo como eu vinha percebendo a violência nas escolas, e me guiaram até alguns dos sentidos e temas recorrentes apresentados nesta pesquisa.

Durante todo o processo de construção da pesquisa, busquei estranhar o familiar e investigar o que parecia estranho, conforme as recomendações de Velho (1978). Por outro lado, inspirada na Cartografia, eu ficava atenta aos acontecimentos e processos que se desenrolavam na cena escolar. Neste sentido, as intervenções no campo foram inevitáveis, tanto pela minha posição duplamente implicada, como pesquisadora e

professora, como porque, segundo Passos e Barros (2012, p. 26), “toda pesquisa [...] é por sua vez, intervenção geradora de conhecimento”.

Ao longo do tempo em que durou a pesquisa, diversas mudanças aconteceram no campo, protagonizadas pelos atores escolares, especialmente, por alguns professores, que conseguiram transformar potenciais já existentes em ações diferenciadas na dinâmica das práticas escolares. Algumas destas mudanças se concretizaram, outras foram semeadas, talvez, para um futuro próximo.

O final da pesquisa coincidiu com o fim do ano letivo de 2015. Os atores escolares entraram de férias e a intenção era que eu continuasse atuando como professora nas duas escolas no ano seguinte. No entanto, em busca de melhores condições de trabalho, fui aprovada num concurso público para atuar em outro município do Estado do Rio de Janeiro, e, por isso, o final da pesquisa coincidiu com a minha despedida como pesquisadora e professora nestas escolas.

Neste contexto, a saída do campo ocorreu de modo não previsto, sem que a despedida dos atores escolares fosse imaginada desta forma. Com a nova opção de trabalho, eu passava a engrossar a lista de rotatividade dos professores da rede pública de ensino de Guapimirim, que saem do município em busca de melhores condições de trabalho.

Quando retornei ao campo, em janeiro de 2016, percebi que algumas mudanças estavam acontecendo, a partir das sementes plantadas no ano anterior. A escola estava sendo toda pintada, as portas e ventiladores consertados, a cozinha reformada. Posteriormente, em março, fiz um novo contato, por telefone e por redes sociais, com alguns professores e alunos desta mesma escola. Eles contaram que algumas ações que foram iniciadas no ano anterior estavam se concretizando, dentre elas, as regras que foram construídas coletivamente estavam sendo discutidas e aprovadas durante a realização de um seminário na própria escola, com o apoio de todos os participantes e de representantes da Secretaria Municipal de Educação. Mas alguns indícios revelavam que os temas relativos às diferentes formas de violências nas escolas continuavam a circular, de forma naturalizada e silenciada, neste contexto.

Isto é, embora os alunos estivessem mais contentes com a nova realidade escolar, apostando nas mudanças co-construídas, causou estranhamento, em mim, como pesquisadora, o fato de que nenhum professor, funcionário, aluno ou os responsáveis pelos alunos transferidos, tenham questionado ou se colocado contrário à transferência para outras unidades escolares de trinta e nove alunos. Se houve qualquer reclamação ou

divergência, elas foram silenciadas ou omitidas. Neste contexto, vale indagar: Para os alunos transferidos, não haveria a oportunidade de transformação processual? As mudanças produzidas nas escolas não seriam suficientes para ajudar esses alunos a se transformar dentro da própria escola? Por que encaminhar problemas não resolvidos para outras escolas? Teriam elas mais condições de transformá-los? E o direito constitucional que garante a permanência na escola, em prol da construção da qualidade da aprendizagem cultural e da convivência social, para os alunos transferidos, esse direito estava sendo negado com o consentimento de todos os atores escolares?

A intenção de transferência desses alunos já havia sido comunicada, no final do ano letivo anterior aos participantes da escola, mas, como todo processo, poderia vir a sofrer alterações. O argumento utilizado pelas diretoras (geral e adjunta) da escola foi que os alunos estavam acima da idade regular para o Ensino Fundamental. Mas, quando estes mesmos alunos foram aceitos pelas escolas, há cerca de três anos, eles já não se encontravam nestas condições? Tais questões foram silenciadas pelos atores escolares que, em depoimentos informais, confessaram estarem aliviados com a saída de muitos desses alunos que apresentavam comportamento indisciplinado e dificuldade de aprendizagem. Segundo os atores escolares que entramos em contato, em 2016, a escola estava bem mais tranquila e melhor para estudar e trabalhar.

2.4.6 Temas recorrentes e seus sentidos de violência implícitos

Os temas recorrentes elencados contem sentidos implícitos de violência. Eles foram identificados nas práticas escolares dos participantes desta pesquisa através de falas, gestos, atitudes, depoimentos e outras formas de interações sociais testemunhadas durante o tempo de realização da pesquisa, e registrados em forma de notas de campo. Como já citado, após algumas releituras das notas de campo, mapeamento e afinilamento das categorias, rastreamos pistas que nos conduziram aos sentidos de violência predominantes e aos temas recorrentes apresentados.

Na perspectiva Sócio-interacional de linguagem, o discurso está sempre em movimento. É uma configuração única e contextualizada, co-construída e co-sustentada por todos os participantes \que colaboram em cada situação interacional, conforme Goffman (2002). Desse modo, sabemos que os sentidos e temas recorrentes aqui expostos têm um caráter transitório e dinâmico, mas como foram compartilhados/testemunhados em campo, marcam a historicidade de uma realidade

específica das escolas pesquisadas e, portanto, podem vir a colaborar para a realização de novos estudos, para a reflexão crítica e transformadora das práticas escolares.

De acordo com Angrosino (2009):

A ordem social é mantida pelo uso de técnicas que dão aos participantes de interações, a sensação de compartilhar uma realidade comum. [...] Essas técnicas são quase sempre de natureza subconsciente e, como tal, aceitas como evidentes pelos membros de uma sociedade. O trabalho do pesquisador é, então, descobrir esses significados encobertos, já que não adianta pedir que as pessoas elucidem ações das quais elas nem estão conscientes (ANGROSINO, 2009, p. 25).

Os temas recorrentes apresentados podem ser considerados algumas dessas “técnicas” a que Agrosino (2009) faz alusão. Eles circulam no contexto escolar de forma sutil, ativa e contínua, tecendo certos sentidos de realidade e, ao mesmo tempo, tem como função convencer as pessoas de que a realidade é como se apresenta, de forma naturalizada. Esses temas recorrentes circulam diariamente nas/pelas práticas escolares, naturalizados na dinâmica do contexto escolar. Porém, não são os únicos, diversos outros temas continuam a circular desviando-se dos olhares curiosos e atentos dos pesquisadores. Desse modo, esperamos que eles possam ser utilizados como pistas para outras pesquisas que venham a ser realizadas.

Os temas recorrentes e sentidos de violência foram apresentados separadamente, mas, nas práticas escolares, eles funcionam de forma interdependente e misturados, construindo e sustentando a rede de sentidos que se configura como realidade escolar.

O último tema recorrente apresentado, intitulado, ações transformadoras, comprova o caráter transitório e dinâmico das práticas escolares. Este tema tem como intenção compartilhar alguns dos processos de transformação vividos/testemunhados em campo cujo percurso e resultados não tínhamos como prever nem no início, nem no decorrer do primeiro semestre do ano letivo. Eles foram resultantes dos processos interacionais no campo, revelam configurações especiais construídas a partir do incomodo causado pela realidade de violências nas escolas pesquisadas, e pelo desejo de fazer diferente do que se havia tentado até aquele momento. Iniciadas por poucos professores, as ações transformadoras contagiaram a cena escolar e acenderam a esperança de que mudar é possível quando utilizamos a força do coletivo e a violência em suas dimensões criativas, conforme sugere Maffesoli (1987).

2.4.6.1 O discurso bélico diário dos atores escolares: a violência no sentido fundante como luta pela vida e mal estar cultural.

Um dos aspectos que chama atenção na cena escolar é perceber que, nos discursos dos diferentes atores sociais escolares, as atitudes, as palavras e as ações carregam, em diferentes situações interacionais, o sentido simbólico de “guerra”, “batalha”, “enfrentamento” e identidades associadas a “ser guerreiro”. Na vida escolar, os atores sociais se identificam com esta imagem e estimulam uns aos outros com esta atitude, como um mecanismo de motivação e de resistência diante das dificuldades diárias vivenciadas dentro e fora da escola. Nas escolas pesquisadas, os profissionais chegam a verbalizar, em tom de brincadeira, a saudação *Vitória na guerra, irmão!*, em alusão a uma novela televisiva que circulava em rede nacional durante o tempo em que durou a pesquisa de campo.

Na formalidade e na informalidade dos encontros entre os diferentes profissionais das escolas pesquisadas, eles costumam brincar entre si: *Vamos lá, enfrentar os leões! Esse aí é guerreiro!* Para reforçar o sentido de resistência na guerra diária, muitos professores e funcionários reclamam de problemas de saúde, principalmente, problemas de coluna, joelho, de voz, enxaqueca e lesões por esforço repetitivo, mas nem sempre buscam tratamento adequado, por diversos motivos, dentre os quais alegam falta de tempo, falta de dinheiro e a ideia de que ter problemas de saúde “faz parte da profissão” e do “ser guerreiro”. Porém, em algumas situações, revelam indícios de que também são vulneráveis, principalmente, quando justificam as inúmeras faltas nos dias letivos de trabalho, ou em casos de transferências e aposentadorias precoces devido a problemas de saúde física e psicoemocional.

Nesta pesquisa, ancorada nos estudos em Memória Social, consideramos que a memória é sempre uma montagem, uma construção, não só da sociedade que a produziu, como das sociedades específicas onde continua a viver. De acordo com Gondar (2005), a memória é uma montagem tecida por afetos, processos de negociação e expectativas de devir; por isso, é um instrumento privilegiado de transformação social. Seguindo esta perspectiva, entendemos o devir não como algo determinado a ser atingido como forma ou representação, mas como processos, movimentos e jogos de forças lutando para se afirmar na interação com o outro, em tensão permanente. Desse modo, quando percebemos a presença do discurso imaginário bélico no campo escolar, nos perguntamos: que forças estariam atuando na construção dessa montagem? Como as

memórias de “ser guerreiro” e “viver numa guerra” são construídas, legitimadas e reproduzidas neste contexto? Que efeitos elas produzem na criação de novas memórias de violências sociais e escolares?

A luta pela vida

Sabemos que o cotidiano escolar se constitui em diferentes sentidos, forças e situações, e que não existe uma realidade homogênea. Mas, nas escolas observadas, dentre as memórias que as atravessam, os atores escolares constroem uma realidade que se aproxima da sensação de vivenciar uma luta permanente, conforme o depoimento de Carlos, professor da rede municipal: *Trabalho na rede, há oito anos, algumas escolas são como praças de guerra. É uma luta árdua e diária ser professor.*

Um dos motivos para associar a dinâmica escolar à “guerra” e a “luta diária”, reside no fato de que, quando chegam à escola, os atores escolares reproduzem a ideia de que a luta pela vida é uma guerra a ser vencida diariamente. Neste sentido, há uma correspondência entre os micros e os macros discursos socialmente compartilhados.

Na sociedade, e também na escola, a luta pela vida impõe a centralidade da violência que tem, como uma de suas faces, a potência de impulsionar a energia vital para vencer os obstáculos do caminho, lembra Maffesoli (1987). Para os atores escolares, a vida social e escolar são faces da mesma “guerra”: a luta pela vida. Nela, os atores escolares (professores, alunos, diretores, coordenadores e funcionários) se sentem obrigados a ter que: enfrentar as adversidades externas e a escassez de recursos; superar as próprias dificuldades; passar por cima de seus sentimentos; vencer os adversários, se resignar a ver sonhos transformados em frustrações; desviar-se de ser alvo das agressões alheias; se afirmar perante aqueles que tentam minimizá-los ou ignorá-los; suportar a oscilação entre conquistas e perdas; brigar pelos direitos salariais e pelos demais direitos de cidadania; cumprir tarefas sob pressão; acumular funções para as quais não foram devidamente preparados; se equipar de coragem sem ter estímulos suficientes para isso. Tudo isso é cansativo, desperdiça muita energia, tempo e recursos, enfraquece ideais e os faz sentir em combate todos os dias. Uma das frases mais comuns nas escolas pesquisadas é: *Estou exausta(o)!*

Diante dessa proximidade de associações entre lutar e viver, poderíamos dizer que a violência escolar é resultante da violência que é lutar pela própria vida em situações de precariedade? Segundo Marx (2012), as duras condições de vida impostas

aos cidadãos trazem como consequência respostas sociais igualmente violentas. Inseridos em contextos nos quais a exploração e a submissão ocupam o centro dos conflitos de classe, os cidadãos respondem à opressão dos poderes instituídos, direta e indiretamente, seja através da resistência à ordem dominante, seja através de violações às regras jurídicas sociais, seja através da identificação com a classe opressora ao praticar injustiças sociais contra aqueles que se encontram num nível sócio econômico ainda mais baixo (MARX, 2012). Enquanto isso, as classes privilegiadas exercem a violência da ostentação e do cinismo liberal quando não conseguem entender porque as classes mais populares são tão revoltadas (ZIZEK, 2014). Essa poderia ser uma explicação lógica para que a escola, assim como a vida, fosse considerada uma “guerra” diária. Neste caso prevaleceria o ditado popular: “quem com ferro fere, com ferro será ferido”.

Mas Camacho (2001) derrubou esta hipótese ao identificar escolas que, mesmo em condições de existência muito precárias, atendendo a populações bem pobres, em contextos de violência social e assédio do narcotráfico, eram capazes de construir um cotidiano escolar mais dialógico, democrático e menos violento. Portanto, mesmo sabendo que muitas escolas não conseguem realizar as mudanças necessárias à desconstrução de suas realidades violentas, não podemos afirmar que existe uma relação direta (determinante) entre violência e pobreza, ou entre violência escolar e um meio sociocultural propício a práticas violentas. No máximo, podemos dizer que as condições precárias de vida são fatores que podem influenciar práticas escolares violentas, mas nunca generalizar.

Segundo os depoimentos dos atores sociais das escolas pesquisadas, a dura rotina de vida e de trabalho produz atitudes de cansaço e a construção de uma espécie de couraça que os torna um pouco mais impermeáveis às suscetibilidades de si mesmo e do outro. Karla, coordenadora de uma das escolas, explica melhor: *Todos os alunos problemáticos têm sempre um histórico de violências por trás. Cada um de nós também tem muitas histórias mais ou menos graves de violências para contar. Se eu for me deixar levar pela história de cada um, e não fazer cumprir as regras da escola, isso aqui vira uma bagunça!*

Assim, nas linguagens, consideradas como práticas sociais, os atores escolares vão adquirindo um padrão atitudinal de endurecimento e de pouca escuta aos apelos do próprio organismo e as nuances das vozes uns dos outros. Essa espécie de incorporação do endurecimento como atitude associada ao “ser guerreiro”, por um lado, cria

resistência e condições para enfrentar os problemas diários. Por outro lado, tende a minar a construção dos laços de parceria entre os atores escolares, tornando-os mais vulneráveis a desconfiança, irritabilidade, intolerância e as diferentes modulações de violência praticadas dentro e fora das escolas.

Na perspectiva Sócio-interacional que conduz esta pesquisa, partimos da premissa de que as pessoas interpretam ações significativas (palavras, gestos, uso do espaço e do tempo) de forma a manter uma visão compartilhada de realidade que permita a continuidade da conversação e o pertencimento ao grupo, de acordo com Goffman (2002). Quando os atores escolares criam expectativas mútuas com base em atitudes de endurecimento que os tornam menos sensíveis, mais alheios e omissos às minúsculas manifestações de violências interacionais, estamos diante de uma visão compartilhada de realidade na qual a escola se constrói como produtora, reprodutora, legitimadora de violências porque tal comportamento força àqueles que não se enquadram à adesão aos códigos sociais dominantes ou à exclusão social.

As práticas escolares criam e são sustentadas por memórias socialmente compartilhadas de afetos, ideologias, crenças, preconceitos e muitos relacionamentos mal resolvidos. Em campo, as observações empíricas possibilitaram o acompanhamento de alguns processos interacionais que comprovam essa interpretação, como é exemplo a fala do aluno Roger dirigida ao colega de turma Carlos: *Mariquinha! Não quer que jogue bola forte, toda hora se fazendo de vítima, larga de ser fresco! Agora é que você vai ver o que é forte!*

Nesta situação, estávamos num jogo de queimado, e Roger, considerado um dos líderes da turma do oitavo ano, se dirigiu a Carlos, aluno da mesma turma, que quase sempre era alvo de *bullying* por seu biotipo magro e baixo, e sua voz com timbre mais agudo. Assim que Roger terminou de falar, ele se preparou para lançar a bola fortemente em cima de Carlos, mas foi interrompido pela professora. A cena terminou com Roger se retirando do jogo revoltado porque a professora o conteve no seu impulso de agressividade. Do ponto de vista de Roger, a revolta foi porque a professora estava defendendo aquele “maricas”, em vez de reclamar para que ele jogasse direito, contou Roger, na sala da coordenação para onde foi levado após seu comportamento hostil. Para este aluno, ele não fez nada demais que justificasse ir para a coordenação. A internalização do endurecimento como atitude diante da vida associado à masculinidade, presente em Roger, não se conformava que alguém não seguisse o

mesmo padrão, era preciso ensinar Carlos a suportar a violência através de provocações violentas.

Em outra situação, com a turma do sétimo ano, também identificamos práticas onde as minúsculas violências associadas à defesa de território, empoderamento e assujeitamento se fizeram presentes no pátio da escola, durante o recreio. Com um olhar agressivo, Roberta se aproximou de José Pedro e o empurrou do banco onde estava sentado, dizendo num tom que ficava no limiar entre a brincadeira e a agressividade: *Quem mandou sentar ai? Tá louco? Vai procurar a sua turma rapa!* E empurrou José Pedro do banco, fazendo-o cair no chão. Este aluno, que também costumava ser alvo de *bullying* da turma do sétimo ano, se levantou rapidamente antes de receber um chute de Roberta, enquanto outros alunos (meninas e meninos) riam da cena testemunhada. Flagrada pela diretora da escola, Roberta foi suspensa e só pode retornar à escola acompanhada de seu responsável. Dois dias depois, Roberta voltou à escola com sua mãe que disse a diretora: *Essa menina não tem jeito não. Ela não respeita ninguém! A senhora faz o que achar melhor.* Mas a diretora preferiu deixar o fluxo de um dia após o outro seguir, apenas fazendo a seguinte advertência no livro de ocorrências sobre o comportamento da aluna agressora: “A aluna Roberta, da turma 701, vem apresentando, repetidamente, comportamento violento em relação aos colegas da escola (...)”. Nota-se que, nesta situação interacional, a ação violenta é protagonizada por uma menina contra um menino. Isso significa que a internalização do endurecimento também faz com que as mulheres se sintam mais fortes e mais poderosas na luta pela vida. Nota-se também que, contrariamente, ao conceito de Goffman (2002) sobre co-participação nas cenas interacionais, a diretora considerou responsável apenas a aluna Roberta e não todos os demais que participaram da cena como platéia.

De acordo com Nora (1993), somos constituídos nas múltiplas memórias vividas, testemunhadas, imaginadas e compartilhadas socialmente. Memórias que, segundo o autor, se enraízam no concreto, nos gestos, no olhar, no modo de falar, no tom da voz, nas imagens, nos símbolos e nas formas de interação social. A cada dia, conforme Nora, as pessoas (re)escrevem os significados socioculturais sob os quais operam e se relacionam. Esses significados não são pré-determinados, nem intrínsecos às diferentes linguagens, são resultantes de conflitos dialéticos, de forças em disputa na construção da memória, e implicam em negociação, embate, silêncio, ideologia, cultura, ética, política e poder. Inspirados em Nora, a na visibilidade dos traços de memórias de violências expressos pelos atores escolares em suas atitudes, olhar, gestos e ações,

poderíamos dizer que a escola produz e reproduz a internalização da violência como prática social? Diante das cenas de violências que proliferam em algumas escolas brasileiras, e, especificamente, nas escolas pesquisadas, poderíamos dizer que estamos diante de uma escola que constrói e reproduz memórias que legitimam a “cultura da violência”?

É o que afirma Candau (1999). Para essa autora, a instituição escolar não deveria se omitir perante os inúmeros casos denunciados de violências em suas dependências e arredores. Ela afirma que tentar controlar, reprimir, coagir e punir somente não adianta, pois a violência vai estar sempre presente de forma explícita ou velada. De acordo com sua visão, a luta pela vida levou as pessoas a optarem apenas por uma estratégia, a violência, tornando-a banalizada e naturalizada. Cabe à escola colaborar para a reversão desse quadro social promovendo uma cultura que valorize a vida e que discuta, criticamente, os direitos humanos, como um caminho viável para a transformação da realidade de violências dentro e fora das escolas.

Mal estar cultural

A luta pela vida, a necessidade de viver em sociedade e de trabalhar em contextos que exigem atitudes diárias de enfretamento, resistência, defesa e ataque, desvios, silenciamentos e conflitos não resolvidos vai, aos poucos, produzindo nos atores escolares a experiência de outro tipo de violência sutil denominado por Freud (2011) de “mal estar cultural”.

O mal estar cultural, de acordo com Freud (2011), não é algo experimentado por um grupo social específico, ele é parte constituinte do processo civilizatório e uma ferramenta importante na regulação das condutas pessoais para a vida em sociedade. O mal estar cultural tem como principal função social conter os impulsos vitais (pulsões) para que os indivíduos consigam traçar e concretizar objetivos, respeitar uns aos outros, construir laços afetivos, referências culturais comuns e acordos sociais que possibilitem a vida coletiva.

O mal estar cultural é, de acordo com Freud (2011), uma forma de violência necessária com a qual temos que aprender a conviver e, se possível, canalizar para algo produtivo e criativo. Quando não encontra uma via de canalização e transformação, o mal estar cultural pode ser potencializador de comportamentos inconstantes, irritáveis, agressivos e explosivos associados à violência. Ou, ao contrário, pode estimular a

violência contra si mesmo, produzindo comportamentos apáticos, tristeza, isolamento social, doenças psicossomáticas, falta de apetite, e depressão, esporádica ou permanente, diante da dificuldade de lidar com esta sensação de mal estar (cultural) em diferentes momentos da vida privada e social.

No campo escolar, foi possível identificar diferentes atores escolares se queixando de uma espécie de incômodo não explicável, uma sensação de vazio, ansiedade e angústia conforme o diálogo testemunhado entre as professoras Priscila e Alice: (Priscila) - *Não sei o que acontece comigo. Tenho sentido um vazio, uma falta não sei de quê. Às vezes, choro sem motivo, me irrita à toa, não tenho mais paciência com os alunos. Tenho vontade de viajar ou de ficar isolada em casa, só vendo televisão.* E Alice responde: *Eu também tenho me sentido assim, mas sabe o que faço? Abro o armário de roupa e grito muito lá dentro. Depois, eu posso ficar rouca, mas fico bem melhor.*

Os depoimentos em destaque remetem às tensões pulsionais da teoria de Freud (2014), que as associa a um dos possíveis estímulos que movem o ser humano. Segundo Freud, as pulsões atuam como uma força constante, advinda do interior do próprio organismo, e por isso requer outras ações para sua resolução. A tentativa de fuga é ineficaz para as pulsões, só há um meio de resolver o incômodo, a agonia ou a excitação causada por elas: a satisfação. O organismo humano está sujeito ao princípio do prazer regulado pelas sensações de prazer/desprazer, conforme Freud. A sensação de desprezo corresponde, ao aumento da tensão interna provocada pelas pulsões, e a sensação de prazer a diminuição dessa tensão que produz estímulos (FREUD, 2014).

Como a vida em sociedade impõem regras, acordos sociais, expectativas e controle mútuos que regulam o comportamento das necessidades pulsionais, torna-se inevitável a convivência constante com uma dose extra de tensão interna associada ao que Freud denominou mal estar cultural. De acordo com este autor, as pulsões buscam sempre meios de resolução para que sua tensão vital possa ser equilibrada. Caso não consiga nenhuma possibilidade de canalização, que resulte em ações socialmente permitidas, a tensão pulsional pode ser revertida em comportamentos depressivos, hostis e violentos, projetados contra si mesmo e contra o meio no qual o indivíduo está inserido. Ainda segundo Freud (2014), as sensações pulsionais e suas formas de resolução, reais e imaginárias, tornam-se traços subjetivos que retroalimentam as memórias, constituindo a base das subjetividades, dos diferentes modos de percepção e formas de relacionamentos.

Esses traços de memórias não elaboradas passam a co-existir, como memórias subterrâneas (POLLAK, 1992), com as experiências vividas no presente, e influenciam a projeção de realidades futuras, sendo um dos fatores responsáveis para que a vida social e escolar seja percebida como uma “guerra” a ser vencida diariamente.

2.4.6.2 Choques entre a diferença, a dor e a presença do outro: o sentido de violência como resposta social aos choques entre as diferenças

Choque entre memórias

Cada pessoa é o que é possível ser, no entrecruzamento de memórias coletivas e individuais; isto é, entre as memórias construídas e selecionadas pelo coletivo como importantes para ser lembradas e as memórias que o indivíduo registra a partir de suas percepções imbuídas de referenciais coletivos, defende Elias (1994), ancorado nas ideias de Halbwachs (1990) sobre os conceitos de memória coletiva e memória individual. Nesta perspectiva, não há um julgamento moral, apenas configurações de histórias de vida e de organizações grupais que se constituem em determinados contextos socioculturais, na pluralidade das referências herdadas e construídas, na complexidade do entrecruzamento de memórias de diferentes naturezas, sob as motivações de impulsos internos e externos, misturados às forças do acaso e criação. Por este prisma, optamos pela substituição do conceito de identidade por configurações identitárias transitórias que passam por momentos de continuidade, ruptura, ambivalência, sobreposição e fragmentação. De acordo com Freud (2014), na constituição humana são possíveis diferentes formas e variadas qualidades de intensidade do fluxo vital, o que permite estas diferentes configurações.

A escola é um espaço de convergência, encontro e embates entre diferenças identitárias. Um lugar privilegiado à criação na troca entre essas diferenças, que, potencialmente, fomentam conflitos e processos de transformação. A diversidade na escola existe dentro de cada ator escolar cuja percepção nem sempre é aceita ou percebida pela própria pessoa. Na construção da subjetividade individual, existem muitas camadas de memórias, percepções, referências, desejos, afetos, esquecimentos, conflitos, resistências e não ditos, conforme Farias (2011). A diversidade na escola está presente, e se reinventa, também a partir de cada encontro interacional, dos acordos firmados em campo para a organização pedagógica e institucional, das influências e

intervenções que recebe do meio em que está inserida, e através das orientações e pressões encaminhadas à escola pelas instâncias do poder público educacional e social. A diversidade, portanto, é sempre a possibilidade quando tantas diferenças se encontram, se desencontram, se chocam e se atravessam, imprimindo à escola as configurações que lhe são possíveis, num determinado tempo, espaço e contexto. Mas, como se aprende a lidar com as diferenças dentro de si, do outro e com as que se produzem no espaço interacional escolar?

Em geral, as escolas que se preocupam com a questão das diferenças costumam ter como foco a aceitação e o respeito à diferença do outro, como estratégia para facilitar a convivência interpessoal, assinalam as pesquisas sobre violência escolar realizadas por Marra (2004), Oliveira (2012) e Candau (1999). No entanto, aceitar e respeitar as diferenças nem sempre significa vê-las como a regra e não como a exceção. Nem sempre significa que as barreiras dos preconceitos evolucionistas que separam os seres humanos em categorias de superioridade e inferioridade tiveram seus sentidos esvaziados como prática social.

De acordo com Deleuze e Guattari (2008, p. 93), a dificuldade de lidar com as diferenças está na base da ética fascista. Para estes autores, “é fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos, como moléculas pessoais e coletivas”. Acrescentaríamos, como memórias individuais e coletivas. Conforme Deleuze e Guattari, uma sociedade não se define pelas suas semelhanças, e sim por suas linhas de fuga, por suas diferenças, pelo que a diferencia. No nível da micropolítica, não existem processos contínuos, lineares e homogêneos, alguma coisa “sempre vaza ou foge [...] e escapa à máquina de sobre-codificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 94). Mas, numa sociedade que tem como meta a continuidade aparente, torna-se difícil captar o que é segmentado e que opera por impulsos, desprendimentos e junções, afirmam esses autores.

Woodward (2000) reforça a ideia da diferença na construção da identidade e da alteridade. Lembra que, embora possamos nos acreditar como sendo a “mesma pessoa”, em todos os nossos diferentes encontros e interações, somos diferentemente posicionados; isto é, em diferentes contextos sociais, nós e os outros assumimos papéis e sentidos que acompanham essas variações.

As narrativas históricas costumam legitimar como memória a ser lembrada e cultuada apenas a resultante (homogênea) de acontecimentos e processos que são plenos de forças divergentes e que se realizam por avanços, retrocessos, atravessamentos e

incompletudes. Além disso, muitas outras forças permanecem no silêncio, são omitidas e esquecidas, o que deixa a impressão de que tudo que foi lembrado e contado aconteceu da forma exata como foi narrado. Zizek (2014) ressalta que a própria dimensão do que é narrado e percebido como real é uma imagem construída; isto é, representa o modo como esta realidade aparece aos observadores, de acordo com seus afetos, suas referências prévias e expectativas mútuas. Trata-se, segundo Zizek (2014, p. 53), de uma “cegueira psicológica” que distorce e que exclui aquilo que recusamos a ver, ou aquilo que nossa percepção não consegue captar. Essa cegueira psicológica está na base de nossas escolhas éticas, são alimentadas e retroalimentadas pelas memórias individuais e coletivas, criando resistências ou a disponibilidade para as trocas entre as diferenças nas interações sociais.

Uma atitude comum a muitas pessoas é se unir pelo que existe em comum entre elas, mas, segundo Vygotsky (1991), existe a afinidade pelas diferenças, fundamental para o desenvolvimento humano. Entre o que a pessoa é (desenvolvimento real) e o que ela pode tornar-se (desenvolvimento potencial), existe um campo aberto de potenciais que podem ser despertados e desenvolvidos no intercâmbio e no conflito provocado pelo choque das diferenças entre o eu e o outro (outro ser vivo ou pessoa, objetos ou meio físico), denominado por Vygotsky como zona do desenvolvimento proximal.

Em campo, o choque entre as diferenças é um dos principais fatores que fomentam ações e reações violentas, dentre elas, discriminações, *bullying* e exclusão social. Há sempre uma disputa de forças e de memórias envolvidas nesses embates a produzir novas memórias sectárias.

Na adolescência, fase da vida em que se encontram os alunos participantes desta pesquisa, o desejo de autoafirmação tende a potencializar esse tipo de conflito no desejo de busca pelo semelhante e na aversão (e ao mesmo tempo curiosidade) pelo que parece diferente, ainda que essa tendência possa levar à auto-exclusão. A fala da aluna Nair, do sexto ano, oferece indícios desta problemática: *Eu não vou jogar no time dessas meninas, aí só tem gente rica!* Era um jogo de vôlei, e, no time a que Nair se referiu, tinham quatro meninas que não eram ricas. Mas, para Nair que vive em condições de vida com ainda menos recursos financeiros, isso era um fator de auto-exclusão, de acordo com suas referências prévias. Para as memórias de Nair, pobres e ricos não se misturam.

As diferenças também se chocam quando existe a discussão entre o que é ou não verdade no relato dos acontecimentos. No campo, para afirmar um determinado ponto

de vista, os atores sociais revelam-se capazes de agir com diferentes tipos de violência. Nesses momentos, recorre-se à memória para o relato dos fatos, para o registro de ocorrências e para decidir quem está dizendo a verdade. Notamos que os relatos em torno da veracidade dos fatos são repletos de memórias com diferentes interpretações, acréscimo de detalhes e revelação de aspectos invisíveis, reais e imaginários. Esses relatos produzem efeitos de memórias na própria pessoa que os realizou, nos participantes diretos da cena escolar e também nas memórias socialmente compartilhadas da escola e da comunidade ao redor (muitos alunos são vizinhos ou parentes, frequentam os mesmos lugares no município, tem conhecidos em comum). Os relatos colaboram para a fixação de imagens e rótulos que identificam as pessoas em padrões fixos, construindo, reforçando ou transformando as marcas simbólicas que carregam como membros pertencentes ao grupo social. Esses relatos, produzidos pelas memórias dos diferentes participantes da cena escolar, delimitam que pertence ao grupo do “nós” (que pensa como nós, que é como nós, que soma conosco) e quem são os “outros” (diferentes de nós, que tem pensamento divergente, que cria problemas ao que estamos construindo, que incomoda e perturba a ordem dominante). A cena descrita a seguir é um exemplo de disputas de memórias em torno daquilo que é considerado verdade e traz também a construção de imagens associadas a estas perspectivas.

Um exemplo da construção de sentidos através das narrativas escolares pode ser evidenciado na cena a seguir. No horário antes da entrada dos alunos na escola, conversavam a diretora, duas professoras e uma funcionária sobre o aluno Henrique, do sétimo ano, que estava faltando às aulas. Uma das professoras comentou que ele tinha muitas dificuldades de aprendizagem, e a outra professora completou: *Ouvi dizer que ele tem muitos problemas de família, não tem ninguém no mundo, vem para a escola até sem tomar banho porque não tem água numa casa que ele fica às vezes.* A diretora ouviu e disse, *É, eu sei que tem uma tia que veio fazer a inscrição dele na escola... Quando eu chamo algum responsável dele aqui, mas não aparece ninguém. Ele deve estar sem rumo mesmo, coitado! Vou conversar com ele depois.* A funcionária de apoio que até então ouvia a conversa calada, desconstruiu essa versão, dizendo: *Tudo caô! Mentira! Ele tem a avó, ela faz tudo por ele. Ele é que gosta de ficar na rua andando de bicicleta o dia inteiro e fazendo o que não deve. Não cai na conversa dele, não. Ele se faz de coitado, mas é muito do esperto. Devia fazer teatro, ele consegue enganar direitinho!*

Uma história tem sempre diversos pontos de vista e diferentes versões para ser lembrada. Cada vez que contamos uma história, atualizamos alguns aspectos, recriamos outros e esquecemos alguns detalhes que fazem a diferença na construção dos significados que formatam as imagens lembradas. Farias (2011), reforça essa ideia ao dizer que a memória não é objetiva, nem imparcial, ela pertence ao universo simbólico, sendo constituída nas subjetividades que implicam em diferentes maneiras de percepção dos acontecimentos.

No âmbito do processo de criação possibilitado pela memória, a matéria-prima de que o homem dispõe constitui-se de imagens, sensações [...], o que significa sempre uma apropriação, pelo homem, de nuances da realidade. Entender a memória social por essa vertente é considerá-la como uma atividade simbólica, ou seja, um conjunto de significados, tanto na esfera subjetiva, quanto no contexto social, nos quais o sujeito firma pactos necessários ao reconhecimento e à sobrevivência (FARIAS, 2011, p. 8).

A memória, como explica Farias (2011), é este campo plural de forças em disputa porque os diferentes pontos de vista na apreensão simbólica da realidade lutam pela hegemonia na construção das imagens de si, do outro e dos acontecimentos. Pelo intenso fluxo de forças que a atravessam, a escola é, potencialmente, um *locus* de produção de choques entre memórias pelos quais transitam questões subjacentes relativas a afetos, sexualidade, gênero, crenças, valores, poder, referências culturais, conceitos prévios, preferências individuais e forças do acaso. Mas, como lidar com a tensão produzida pelo choque entre as memórias?

Nas escolas pesquisadas, existem punições àqueles que ofendem ou agridem o outro porque não aceitam sua diferença. Algumas vezes, presenciamos casos em que um aluno chama o colega de “macaco” (por ser negro), ou “maricas” (por ter um comportamento que se aproxima dos padrões femininos estereotipados), ou “favelado” (porque dentre os pobres, existe aqueles que são ainda mais pobres), ou “retardado” (porque apresenta alguma dificuldade de aprendizagem), ou “animal” (porque a intervenção do colega é considerada algo não digno dos humanos). Estas ofensas remetem a questões associadas a preconceitos étnicos e raciais, a homofobia, a exclusão sócio econômica, ao desconhecimento sobre portadores de deficiências e a separação imaginária entre natureza humana e natureza animal.

Diante das agressões simbólicas, do *bullying* e das agressões físicas que proliferam nas escolas pesquisadas, a atitude mais comum verificada em campo é punir o responsável pela agressão, chamá-lo para conversar em particular, obrigá-lo a pedir

desculpas ao colega agredido. Em casos mais graves, os pais desses alunos são chamados na escola. Não presenciamos no campo escolar, nenhum seminário, campanha, projeto ou ação permanente que ampliasse a discussão crítica e coletiva sobre as questões subjacentes e efeitos produzidos pelos choques interacionais considerados violentos pelos próprios atores escolares. Também não presenciamos a aplicação de nenhuma política pública de educação para que os atores escolares aprendessem a lidar e a resolver os choques interacionais produzidos pela intolerância às diferenças. Respeitar o outro, no campo das escolas pesquisadas, se apresenta com o significado: *Não incomode, deixe o outro ser o que quiser. Cada um é diferente do outro. Você pode não gostar do que o outro é, então, não se misture, não o incomode. Fica cada um na sua, combinado?*, conforme explicou a diretora a um aluno que havia acabado de agredir simbolicamente um colega chamando-o de *mulherzinha*.

Com essa estratégia de evitar o contato muito próximo com as diferenças intoleráveis, em nome do respeito mútuo e do “politicamente correto”, a escola não apenas reproduzia e legitimava violências sociais, mas também produzia nas/pelas práticas escolares, atitudes e valores de intolerância mascarada, isto é, que joga para as sombras da subjetividade a incompreensão da vida como diferença e transitoriedade. Os resultados dessa política de segregação e exclusão social velada se apresentavam na cena escolar como um retorno: se repetiam, inúmeras vezes, acompanhados do tradicional *Desculpe, eu não vou fazer mais*. Ou seja, afetos, ideias e preconceitos, não transformados, apenas recalcados e silenciados, retornavam periodicamente, de forma explícita ou velada, impedindo a construção de laços solidários entre os atores escolares, e tornando cada vez mais distante o ideal de uma escola pública democrática e inclusiva, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Em nenhum momento no campo escolar, aconteceu algum projeto coletivo para discutir criticamente a valorização das diferenças como possibilidade de criação a partir das trocas interpessoais. Não se discutiu a ideia de que, na constituição de cada pessoa, existem traços segmentários e transitórios que nos tornam seres constituídos de mobilidade e de referências comuns, e que esses traços nos tornam semelhantes e ao mesmo tempo diferentes.

Em nome do “politicamente correto” no campo escolar, e com base em negociações realizadas no contexto das conversas em particular durante as repreensões, os alunos passaram a construir, intencionalmente, uma imagem de que tinham mudado perante os professores e a direção da escola. Essa era uma forma de evitar punições,

suspensões, o registro no livro de ocorrências ou a transferência para outra unidade escolar. Mas as cenas presenciadas deixavam indícios de que os conflitos subjacentes não tinham sido resolvidos, apenas, estavam sendo mascarados através de rápidas mudanças de *footing* (variações de atitudes e posicionamentos) de acordo com a plateia co-participante.

Goffman (2002) afirma que as testemunhas ao vivo são co-participantes da cena interacional, sendo suscetíveis à toda forma de estimulação mútua através das quais os significados são co-construídos num contexto específico. Numa situação interacional, todos os elementos (verbais e não verbais) presentes no aqui e agora são fontes de comunicação mútua, e, portanto, podem ser utilizados para as mudanças de enquadre e *footing*, se adaptando de modo flexível às nuances da interação social. É neste sentido que Goffman afirma que a plateia é co-participante e as interações sociais são co-construídas. A cena escolar relatada a seguir, ilustra uma passagem em que a mudança de posicionamento pessoal (*footing*) se modifica de acordo com a plateia.

Durante o recreio, um grupo de seis alunos (todos, meninos) brincava no pátio de uma das escolas pesquisadas quando, de repente, Tadeu agarrou Victor pelo pescoço e começou a socar sua cabeça. Mais dois alunos do grupo se aproximaram da cena e começaram a chutar e xingar Victor, enquanto outros alunos riam e incitavam para que a cena continuasse. Não havia nenhuma autoridade escolar por perto e as pessoas que testemunharam a cena não assumiram posições contrárias. De repente, o coordenador apareceu e gritou para que os alunos se afastassem. Os outros se afastaram, mas Tadeu continuou agarrando Victor pelo pescoço e, com um sorriso maroto, disse ao coordenador: *Qual foi, estamos brincando de policia e ladrão!* Victor ainda olhou para o coordenador, mas não disse nada. Sabia que se o fizesse as consequências seriam piores entre os membros do grupo quando o coordenador não estivesse por perto.

A agressão contra Victor não acontecia pela primeira vez nesta turma, ele vinha sendo alvo de agressões físicas e simbólicas mascaradas de “brincadeira”, e, os alunos agressores já tinham recebido punições devido a outras práticas violentas contra o patrimônio escolar e colegas da mesma turma, conforme o depoimento da diretora da escola. Com esta cena escolar, que se modificou de acordo com as diferentes plateias (os alunos que se juntaram às agressões físicas, aqueles que assistiam de longe (dentre eles a pesquisadora), a presença do coordenador) percebemos que as conversas e punições aplicadas, embora necessárias (era preciso proteger os direitos de segurança do aluno agredido dentro da escola), não estavam colaborando para a transformação dos

afetos, dos preconceitos e simbolismos a elas associados. Quando tinha alguma autoridade escolar por perto, as cenas se configuravam como brincadeiras; quando a plateia era composta de outros alunos, as cenas se apresentavam como rituais de violência, em nome da autoafirmação, da disputa de poder, do assujeitamento e da tentativa de destruição do que se apresenta como diferente.

Para que se possa ter outra noção da força que a plateia exerce sobre o comportamento dos atores escolares, levando-os a se posicionar de maneiras diferenciadas, cito o caso do aluno Renato que, quando estava sozinho nas aulas de Educação Física, era muito interessado, se colocava rapidamente à disposição das atividades práticas da aula, com atitudes de empenho e liderança diante dos outros colegas. Porém, quando percebia que outros dois alunos, Marcelo e Ezequiel, estavam na aula, Renato se transformava. Os três juntos compartilhavam códigos de conduta cujo pertencimento ao grupo tinha como condição tumultuar as aulas não permitindo as explicações e atividades propostas pelo professor, depredar a escola e seus materiais, infernizar os colegas com práticas de *bulling* qualquer que fosse o diferencial do outro.

Segundo depoimentos de alguns professores, isso acontecia em todas as aulas quando dois ou três desse grupo estavam presentes. Eles se configuravam como uma, das diversas pequenas gangues existentes dentro da escola. De acordo com relatos dos professores, era *um alívio* quando Renato e seus companheiros resolviam sair da sala de aula para perambular por outros espaços dentro da escola. Com frequência, os três ganhavam anotações no Livro de Ocorrências, eram suspensos, seus responsáveis chamados à escola. No dia seguinte, caso Renato estivesse sozinho, novamente, ele voltava a se comportar de forma colaborativa com as aulas e os colegas, como se nada tivesse acontecido. Um dia, uma professora aproveitou que Renato estava sozinho, e perguntou por que ele agia daquela forma quando os outros estavam presentes. Para sua surpresa, ele respondeu: *Professora, eles são meus amigos, é aqui que a gente se encontra para zoar. A senhora nunca teve a nossa idade?* Um posicionamento que se revelou na zona intermediária entre as práticas agressivas, a carência afetiva, o tom de brincadeira e novas significações para as práticas escolares.

As mudanças de *footing* diante de diferentes plateias não eram exclusividade dos alunos nas escolas pesquisadas, conforme foi verificado. Outros atores escolares também modificavam seus posicionamentos pessoais de acordo com a plateia, como na cena a seguir: quando os funcionários de apoio estavam sozinhos, se comportavam de uma maneira mais descontraída e lúdica, contavam piadas, xingavam uns aos outros em

tom de brincadeira, falavam mal de algumas pessoas, trocavam segredos só permissíveis ao grupo de funcionários. Diante dos professores havia uma formalidade um pouco maior, eles brincavam sem palavrões, compartilhavam coisas comuns ao cotidiano da escola, e, eventualmente, desabafavam problemas pessoais. Diante da diretora, a formalidade era predominante, serviam cafezinho sem que fosse pedido, mostravam os resultados do serviço, falavam sobre a necessidade de materiais para a merenda escolar, faziam elogios a sua administração.

Questões ligadas à autoestima, identidade, alteridade, gênero e poder invadem as cenas escolares produzindo diferentes comportamentos, dentre eles, ações e reações violentas *na escola, contra a escola e da escola*, conforme evidencia Charlot (2002). Essas temáticas perpassam todos os atores escolares em diferentes situações, mas citamos uma cena escolar que aconteceu entre a pesquisadora e o aluno Carlos, do oitavo ano. Quando nos encontramos, Carlos estava na sala da Biblioteca tremendo muito, quase em estado de choque, suando frio, com o olhar parado no ar. Não dizia nenhuma palavra. Um professor parou na porta da biblioteca e disse: *Violência, mais uma vez! Contra o aluno Matheus da mesma turma*. Diante do fato, lembrei Zizek (2014), e pensei: quais seriam as questões subjacentes à violência praticada que estariam acionando aqueles efeitos de memória? Que sentidos foram mobilizados nessa situação?

Depois, ouvindo as versões sobre o que tinha acontecido, pude verificar que o quase estado de choque daquele aluno era um sintoma da violência que ele havia cometido, primeiramente, contra si mesmo. Uma reação muito além de seu padrão habitual dentro da escola. E quais seriam suas reais (ou imaginárias) motivações para agir de forma violenta contra si e contra o outro?

Do ponto de vista de Carlos, um colega estava jogando milho nas suas costas, e esse ato o ofendeu agredindo-o simbolicamente. Nas palavras desse aluno: *Eu não sou galinha, para ele me jogar milho! Tá pensando o quê, eu não levo desaforo para casa*. Essa fala revela uma linguagem carregada de memórias na formação da identidade e dos papéis sociais desempenhados no contexto escolar, dentre as quais se destacam as influências darwinistas e antropocêntricas, e a associação do conceito de masculinidade com a defesa da honra através de embates físicos e simbólicos.

Uma aluna da mesma turma de Carlos, que testemunhou a cena, contou: *Carlos estava conversando normalmente, de repente, partiu para cima de Matheus socando a cara dele. Depois, pegou a cadeira da escola e jogou contra Matheus. Parecia que*

tinha ficado maluco ou que estava doidão. A sorte foi que outros alunos desviaram a cadeira, senão, tinha machucado feio.

Nesta cena escolar, temos um mesmo fato e diferentes versões que alteram o fato em si, assim como as memórias dele decorrentes. Essas memórias funcionarão como alimento motivacional para as futuras ações interacionais entre todos os que participaram da cena, produzindo efeitos nas memórias compartilhadas dentro e fora da escola.

Na versão das autoridades escolares, aquele ato violento teve um único autor: Carlos. Na versão de Carlos, primeiro ele foi agredido, e depois reagiu com maior agressividade para não dar oportunidade ao outro de revidar. Na versão de Matheus, foi só uma brincadeira e ele não entendeu porque a briga começou. Um duelo de memórias que, segundo informações provenientes de uma funcionária da escola, tinha se agravado pela presença dos outros alunos que serviram de plateia para Carlos se auto-afirmar.

Assim, nesse mar de atravessamentos, a cena escolar vai sendo construída, na medida do possível, em camadas que diluem as delimitações entre memórias individuais e coletivas. Esta visão tem como base as ideias de Elias (1994), para quem não existe um fator único que determina o comportamento e a identidade individual, ou seja, cada pessoa é uma configuração possível e dinâmica, inserida em contextos socioculturais específicos, pelos quais aprende a transitar entre as memórias coletivas e as memórias individuais. Isto é, entre as memórias construídas e selecionadas pelo coletivo como importantes para serem lembradas, e as memórias que o indivíduo constrói imbuídas de referenciais coletivos, existe um campo aberto de múltiplas combinações identitárias, mescladas de sentidos construídos previamente, simbolismos, acasos e criações cujos rastros são difíceis de capturar.

Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudanças, de negociação, de transformação em função dos outros, reforça Pollak (1992). Somos constituídos por critérios de aceitação, rejeição, credibilidade e admissão que se operam por meio de linguagens e memórias nas interações sociais.

O aluno Marcos, do sexto ano, é outro exemplo de comportamento violento construído em critérios de aceitação e rejeição, e que traz questões subjacentes relativas à autoestima, identidade, alteridade e autonomia. Marcos tem um histórico de quebrar cadeiras na sala de aula, de ameaçar alguns professores, de agressões físicas e verbais aos colegas de turma, de indisciplina durante as aulas, além de notas sempre muito baixas nas matérias da escola. Na sala de reuniões, os professores costumavam sempre

reclamar de Marcos, pois, quando estava presente, era impossível dar aula. Os outros alunos aproveitavam a turbulência provocada por Marcos para não direcionar a atenção para os conteúdos da aula e disseminar um tumulto generalizado.

A situação do aluno Marcos estava chegando a um limite máximo e a diretora já estudava a hipótese de transferir este aluno para outra unidade escolar, quando duas professoras, Laís e Vania, resolveram intervir nesta situação de maneira diferenciada. Elas combinaram atuar em conjunto para tentar reverter o quadro que se apresentava. Ao invés de brigar com Marcos, elas combinaram outras estratégias para se aproximar do aluno. Chamaram Marcos para sentar perto de suas mesas durante as aulas, começaram a elogiar seus potenciais, a conversar mais com ele fora das aulas, a incluí-lo nos passeios escolares. Para surpresa de todos, Marcos, em pouco tempo, mudou bastante, não apenas nas aulas daquelas professoras, mas em outras disciplinas.

As professoras concluíram que Marcos era violento por falta de acolhimento e de atenção dos adultos. Isto é, para chamar atenção, para ser olhado, ser reconhecido por seu discurso, mesmo que fosse de forma negativa, este aluno atuava com violência na escola. Segundo as professoras, a autoestima de Marcos era baixa devido a problemas familiares. Ele não tinha casa fixa, a mãe não o aguentava mais, o pai sumiu no mundo, o único irmão morreu, a escola era o único lugar de referência para ele. Fixar um papel de “mau” foi a única forma encontrada por Marcos para se defender do mundo que, em sua percepção, não o acolhia. Sua presença marcada negativamente na escola dava a ele a sensação de pertencimento a algum lugar. Ele alcançou seu objetivo, embora de forma negativa, quase todos na escola sabiam quem era Marcos, mesmo os alunos e professores que não atuavam diretamente com ele. Perguntamos a uma das professoras que protagonizaram esse processo de mudança se, neste episódio, ela percebia algum tipo de violência. E ela respondeu: *Pois é, a gente achava que Marcos era violento, e ele era..., ou é, não sei... Mas hoje eu vejo que a maior violência quem sofria era ele. É violência privar uma criança de atenção, carinho e cuidados básicos. Quem não gosta de ser acolhido? Foi o que fizemos, em vez de bater de frente, o acolhemos. Nunca imaginamos que os resultados seriam esses.*

Sabemos que nem todos os casos de alunos (ou outros atores escolares) que agem com violência no meio escolar se enquadram no exemplo dado sobre o aluno Marcos. Cada pessoa e cada contexto escolar é uma configuração única, multicausal e historicamente situada. Mas este exemplo nos remete à violência implícita na obra de Montagu (1988, p.219). Conforme este autor, uma das causas principais da violência

humana provém da falta de cuidados e de estímulos corporais diversificados durante a infância. Citando os resultados das experiências de outro pesquisador, Montagu afirma:

Creio que a privação do toque, do contato e dos movimentos corporais é a causa básica de numerosos distúrbios emocionais que incluem comportamentos depressivos e autistas, hiperatividade, aberrações sexuais, abuso de drogas violência e agressões (PRESCOTT [s.d.] apud MONTAGU, 1988, p. 220).

Ter a presença e a atenção do outro, ser olhado, ser escutado, ser tocado, ter a liberdade de experimentar o corpo em movimento são fundamentais para o desenvolvimento de todos os seres vivos, de acordo com Montagu (1988). Isso ocorre, porque a pele, sendo parte do sistema nervoso, é o órgão mais extenso do corpo e também a parte mais externa do sistema nervoso. A pele registra os traços e os efeitos das memórias vividas e testemunhadas em forma de marcas, textura, viscosidade e irritações cutâneas. Por outro lado, é um tecido que está sempre em renovação através da atividade das células de suas camadas mais profundas. Sua sensibilidade depende, em grande parte, do tipo de estimulação recebida. A pele, segundo Montagu, permite que o organismo aprenda o que é seu ambiente, a partir da presença (ou da ausência) de estímulos, e por isso é um elemento fundamental na construção dos significados sobre si mesmo, o outro e o mundo. Cientificamente, ficou provado que animais e seres humanos, com privação de contato, de estímulos e de liberdade de movimentos corporais, adquirem baixa imunidade, irritabilidade exacerbada, se tornam agressivos e violentos, ou, apáticos, se isolam, perdem o apetite e o interesse pelo mundo, sendo que muitos vêm a óbito pela falta do outro.

Perguntamos aos diferentes atores escolares da mesma escola pesquisada o que eles achavam de acolher um aluno que apresentasse comportamentos tais como: ameaçar aos professores, xingar e bater nos colegas, não deixar o professor dar aula, quebrar as cadeiras e chutar as portas das salas. Todos concordaram que esses eram comportamentos violentos dentro da escola, mas as reações apresentaram diferenças. Alguns alunos disseram: *A pessoa violenta deve ter um motivo para isso*. Outros alunos disseram: *Ele deveria ser castigado com o mesmo tipo de violência para ver se é bom*. Alguns funcionários da escola disseram: *Isso aí é falta de limite, ninguém ensinou quando criança a respeitar os outros*; outros funcionários disseram: *Isso é falta de apanhar quando criança. Ai do meu filho se tiver esse comportamento na escola*. Alguns professores disseram: *Cruz credo, eu sou professor, não babá, nem psicólogo*.

Outros professores disseram: *É coisa de criança. Tenho alguns casos assim. Eu chamo para conversar, se não der jeito, encaminho para a coordenação.* A diretora e a coordenadora da escola tiveram a mesma reação: *Primeiro eu converso, se não der jeito, chamo os pais. Depois, é caso para o Conselho Tutelar ou de transferência para outra escola. Sem conhecer ninguém em outra unidade escolar, os alunos ficam mais calmos.*

Esses diferentes posicionamentos em relação à mesma questão é um efeito da pluralidade das vozes no campo escolar, e, simultaneamente, revelam a dificuldade de lidar com as diferenças neste contexto. São comportamentos e falas individuais que indicam essa dificuldade, mas, como falas co-construtoras da realidade como ela se apresenta, deveriam ser utilizadas na promoção de um debate crítico e coletivo realizado com os atores escolares, o que não é realizado no contexto escolar. Muitas falas revelam a intolerância às diferenças como fator que reproduz, legitima e constrói violências escolares, mas estas falas, nem sempre são percebidas como violência quando é a própria pessoa que a protagoniza. No lugar de debates críticos e coletivos, o que percebemos no campo é a formação de pequenos grupos que se unem em torno de posicionamentos e referências políticas culturais comuns, as chamadas “panelinhas”, o que colabora para dificultar ainda mais a construção do diálogo com as diferenças no contexto escolar.

Outro fator importante de ser lembrado, relativo às diferenças, é que os alunos do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano escolar, encontram-se na fase da adolescência. Uma etapa da vida em que, de acordo com Piaget (2008), se caracteriza pela transição entre diferenças. O corpo muda, a percepção adquire outros pontos de vista, os hormônios sexuais afloram, há o desejo de conhecer outras realidades e outras pessoas além do círculo familiar e da vizinhança, testam-se limites e possibilidades, as regras e a autoridade são combatidas. É uma fase em que as noções de identidade, alteridade e autonomia estão sendo construídas e repensadas. É também um período em que os afetos ganham novas intensidades no cruzamento entre as memórias da infância, as que se produzem na adolescência e as que apontam para o futuro. Todas essas mudanças produzem conflitos que, potencialmente, podem se expressar de forma violenta contra si mesmo e contra o outro, e, simultaneamente, abrir espaço para a criação de novas possibilidades de existência. Mas, como aprender a lidar com os conflitos próprios da adolescência no choque entre as diferenças?

Nas escolas pesquisadas, não havia programas ou projetos que ajudassem os jovens a compreender e aprender a lidar com os conflitos próprios da adolescência. A única ação escolar destinada, especificamente, ao público adolescente, foi uma palestra sobre sexualidade, ministrada por um profissional contratado pela Secretaria Municipal de Educação, alinhada às premissas biologizantes, e com foco instrumental de prevenção à gravidez precoce e às doenças sexualmente transmissíveis. No final da palestra, abriu-se um tempo de quinze minutos para o debate e perguntas dos alunos. Entre a timidez e o desejo de conhecer mais sobre o assunto, alguns poucos alunos arriscaram fazer perguntas e comentários que divergiam da orientação tecnicista da palestra. A diretora, que estava presente, e o palestrante, sem graça, rapidamente, assumiram posicionamentos pessoais de cunho fundamentalista para não dizer que as perguntas ficaram sem respostas. Alguns professores presentes não contestaram publicamente o palestrante, mas, em tom de conluio, discordavam da visão unicista e moralista que a palestra estava propondo. Eles diziam: *Um absurdo isso! Coitados dos alunos!* enquanto outros professores, também fundamentalistas, diziam: *Ainda bem que o palestrante está falando sobre isto.*

A opinião que predomina sobre os adolescentes nas escolas pesquisadas é que eles são terríveis. Porém, existem alguns professores que preferem trabalhar com este público. Para a professora Claudia: *Os adolescentes acham que tudo tem que ser do jeito que eles querem, na hora em que eles querem, com quem eles quiserem e do jeito que eles determinam. Mas a vida não é assim. Eles têm que saber que existe hora e lugar para as diferentes coisas. Deveriam aprender isso em casa, mas como não aprendem, vão ter que aprender na escola, ou, na vida,* disse a professora Claudia, indagada sobre o que achava de trabalhar com adolescentes.

Perguntamos também a professora Sandra, o que achava do público adolescente. Sua resposta trouxe uma perspectiva diferente: *Eu não costumo ter problemas com os adolescentes. Basicamente, eles precisam de três coisas: liberdade, limite e assumir a responsabilidade pelas suas escolhas. É desse modo que eu me relaciono com eles. Na maioria das vezes, dá certo.* Opinião diferente tem a professora Beatriz: *Eu penso da seguinte forma, não aprendeu educação em casa, vai aprender na escola. Aluno não pode fazer o quer, tem que respeitar as regras. Comigo é linha dura, não tem essa de aluno aborrecido. Mas você vê, eles ficam mansinhos na minha aula, na primeira tentativa de tumulto, eu corto logo as asas deles e mostro quem manda.*

Essas conversas informais, travadas em campo, revelam diferenças no modo como os atores escolares (professores, alunos, coordenadores, diretores, funcionários) lidam com a questão das regras e da disciplina institucional. Nas escolas pesquisadas, existem diferentes posicionamentos entre os atores escolares relativos ao sistema disciplinar. Existem regras comuns, e aquelas que são violadas de forma explícita ou discretamente. As regras variam de acordo com os participantes, com o lugar, com o momento, com o contexto específico, com as consequências da violação, e também com o humor pessoal, o que torna a aplicação das normas escolares algo variável, confuso e ambivalente.

Alguns professores são mais permissíveis, outros são mais rígidos ao seguir as regras acordadas e pré-estabelecidas no âmbito escolar. Uns aceitam práticas proibidas pela escola: uso do celular na sala de aula; sentar junto da namorada; ficar conversando durante a aula; lanchar na sala; usar boné na escola. Outros são rígidos na aplicação das regras escolares, mas se permitem burlá-las em casos de sua própria necessidade. Por exemplo: segundo os alunos Fábio e Manuela, o professor Luís proíbe os alunos de usar celular durante suas aulas, mas se comunica pelo *wathsapp* com outras pessoas durante o horário em que está dentro da sala de aula. A diretora de uma das escolas é insistente e rígida no horário dos professores, mas se permite chegar bem mais tarde na escola. Um aluno denuncia o outro que fugiu da escola antes do horário do final do turno, mas, no outro dia, ele faz o mesmo. A funcionária reclama de sobrecarga no trabalho porque cobre a falta de sua colega, mas num outro dia, falta sem avisar e sobrecarrega sua colega. Os alunos e professores reclamam da falta de material escolar, mas nem sempre se preocupam com o retorno dos materiais utilizados. A diretora reclama da falta de recursos que não são repassados pela Secretaria Municipal de Educação, mas não empreende ações que viabilizem alternativas, e, ao mesmo tempo, se propõem a patrocinar com o dinheiro de projetos escolares uma apresentação com a banda musical de um dos professores da escola para as comemorações do fim do ano letivo (a apresentação acabou não se concretizando).

Entre os alunos, também encontramos opiniões diferenciadas sobre a aplicação das regras de conduta escolar, o que mudava de acordo com a posição que ocupavam; isto é, se eram eles que praticam ou se era o outro. *Professora, problema do aluno que não quer nada, ele é que vai se prejudicar, não esquento. Reprova e acabou!*, disse um aluno do nono ano. *A gente não pode nada nesta escola, tudo é não. Enche o saco!*, comentou uma aluna do oitavo ano. *Se a gente não zoar aqui, vai zoar aonde?* disse um

aluno do sétimo ano. *Professora, quem não respeita as regras, você põe para fora da sala!* disse uma aluna do sexto ano. *Eu gosto de ser expulso da sala, assim procuro coisa mais interessante do que ficar ouvindo esse blá blá blá,* disse um aluno do sexto ano.

Em relação a variabilidade no cumprimento das regras éticas, Zizek (2014) lembra que isso é possível devido a nossa capacidade de esquecer por meio de um ato suspensivo de eficácia simbólica. Esse autor questiona: “Será que toda ética precisa se assentar na negação, traçando uma linha de exclusão e ignorando certos modos de sofrimento?” (ZIZEK, 2012, p. 46). Seguindo a trilha proposta por Zizek, podemos pensar o contexto escolar e dizer que a suspensão ética momentânea, praticada pelos diferentes atores escolares dentro da escola, que possibilita a aplicação das regras com parcialidade e ambivalência, produz, reproduz e legitima memórias que se recusam a assumir inteiramente as consequências do saber implícito em seus atos, ocasionando um modo de agir como se não soubesse. Segundo Zizek (2014, p. 54), nesse tipo de comportamento ético prevalece a atitude do “sei, mas não quero saber o que sei, por isso não sei”.

Historicamente, a escola já foi (e continua a ser em determinados contextos) utilizada como instrumento de internalização da coerção disciplinar, produzindo a docilização dos corpos, denunciada por Foucault (1998). Em nome da política de preservação do *status quo* da sociedade e em nome da “boa educação”, as escolas aplicavam o controle disciplinar rígido e autoritário aos seus participantes, especialmente, aos alunos. Em suas práticas cotidianas, era comum ocorrer diversos casos de violência institucional manifestadas como abuso de poder e assujeitamento. Foucault alertou sobre o uso simbiótico entre poder e práticas disciplinares institucionais, afirmando: “A disciplina não pode se identificar com uma instituição, (...) ela é um tipo de poder, um modo de exercê-lo” (FOUCAULT, 2008, p. 177). “[...] A disciplina fixa, imobiliza e regulamenta os movimentos, tornando-os funcionais” (ibid., p. 181).

Práticas coercitivas nas escolas ainda tem presença marcante (atualizada) no contexto histórico brasileiro, elas circulam de forma naturalizada, confirma a pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2003). Em algumas escolas, o autoritarismo, a coerção disciplinar e o abuso de poder produzem uma aparência de homogeneidade, tranquilidade e eficiência, ao mesmo tempo em que produzem, legitimam e reproduzem diversos tipos de violências silenciadas no contexto escolar. Em outras unidades

escolares, a autoridade não reconhecida como legítima e a tentativa de coerção disciplinar, principalmente, quando aplicadas aos adolescentes do Ensino Fundamental, tem sido uma das causas explícitas de ações e reações violentas protagonizadas pelos diferentes atores escolares revela a pesquisa de Abramovay e Rua (2003).

A questão da autoridade legítima na escola é bastante complexa e perigosa, porque diz respeito às relações de poder, derivadas das esferas política, econômica e cultural, destaca La Taille (1999, p. 9):

Perigoso porque, justamente por se tratar de relações de poder, as ciladas do despotismo e da hipocrisia estão em todo lugar. Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas. Os dois perigos encontram-se no campo da educação.

Mas não há como escapar, a coerção disciplinar sempre existe nas escolas, tanto nas que se afirmam pelo autoritarismo como naquelas consideradas mais liberais, sugere Giglio (1999). Para esta autora, são incontáveis as micropenalidades que se aplicam, principalmente, aos alunos no cotidiano escolar: “micropenalidades de tempo, de atividade, de maneira de ser, no corpo, na sexualidade. Elas compõem uma obra anônima e pública com o objetivo de disciplinar o convívio, sem se instituir os seus significados” (GIGLIO, 1999, p. 185).

Ao longo da história da educação escolar no Brasil, passamos por diferentes concepções de escola e de disciplina no transito entre o autoritarismo, a coerção disciplinar, a negligência às normas de conduta e a valorização da autonomia com regras construídas coletivamente, de acordo com Libâneo (2009) e Luckesi (1991). O problema não é a disciplina; ela é necessária para a vida escolar e social, é um modo de organizar tempos, espaços, objetivos e estratégias para alcançá-los, afirma Libâneo. Mas a disciplina deve ser construída a partir da reflexão crítica e coletiva, e não imposta como regras elaboradas a priori, defende Luckesi. Onde não existe o poder e a autoridade legítimos, isto é, reconhecidos como tal pelos integrantes do grupo social, abre-se espaço para a violência, lembra Arendt (2010). Para esta autora, a violência se apresenta como uma ameaça ao poder instituído; sendo instrumental; isto é, um modo de operação, e uma categoria diferente, mas interdependente, de outros fatores que envolvem poder, vigor, força e autoridade.

Em campo, testemunhamos diversos momentos em que se combatia, com discursos de violência, a autoridade e o poder não reconhecidos como legítimo. Essas

manifestações de violência foram presenciadas nas práticas dos diferentes atores escolares. Numa situação informal, num horário após o horário das aulas, e em tom de conluio, Fabíola, funcionária de uma das escolas desabafou com outra funcionária: *Essa diretora tá crente que me faz de otária, mas ela vai vê, o dela tá guardado*. Fabíola se referia a algumas ordens que tinha recebido da diretora que, em sua opinião, tinham como função apenas mostrar poder sobre ela, funcionária subalterna. Fabíola dizia em tom raivoso: *Ela sabe que eu já fiz o que ela tá falando, vem aqui só pelo prazer de mostrar que ela manda. Mas ela vai cair do cavalo*.

Numa outra situação, o professor Cesar disse para a professora Carla, que lecionava a mesma disciplina: *Onde já se viu? Essa coordenadora só está aqui por indicação política, nem é concursada, e agora deu para assistir as aulas e dar palpites errados. Ela devia aprender mais sobre a matéria e sobre pedagogia antes de intervir nas aulas!* Numa outra situação, testemunhamos o final da conversa entre dois alunos do sexto ano que desencadeou o início de uma briga, com agressões físicas recíprocas, em torno de questões que envolvem poder, autoridade e autoafirmação: *Você é alto e forte, mas é burro! Quem disse que você é líder da turma? Eu faço o que eu quiser. E faço de novo, otário!* Depois disso, os dois começaram a trocar socos e chutes, sendo ataçados pela plateia composta por outros alunos. Duas professoras que passavam no momento interviram chamando o coordenador para acabar com a briga.

O desafio da presença à memória

O choque de memórias produzido pela dificuldade de lidar com tantas diferenças dentro de si mesmo e nas interações sociais escolares não produz apenas efeitos negativos, a violência produzida por estes choques pode acontecer também no sentido positivo, como violência ativa (ZIZEK, 2014), que rompe com os sistemas e códigos pré-estabelecidos para inaugurar novos significados e memórias de práticas sociais. São momentos em que, diante do impacto produzido pelo choque entre as diferenças, acontecem resoluções não imaginadas, não previstas, não intencionais.

Consideramos “choques” não apenas porque as memórias estão sempre em disputa no campo interacional, mas porque algumas dessas disputas produzem abalos de intensidade incomum. Alguns choques resultam na amplificação e intensificação do mal entendido produzido pelos encontros (desencontros) interacionais e desencadeiam diferentes tipos de violências escolares. Outros efeitos produzem espanto, surpresa e

cejas inusitadas que colaboram para a (re)construção do diálogo, dos laços afetivos e dos acordos de convivência social.

Nesses “choques”, há sempre a possibilidade de estabelecer laços de empatia com o outro, ou, ao contrário, negar essa identificação para (re)afirmar territórios simbólicos distintos. Cenas que aparecem, esporadicamente, no campo escolar ilustram esta possibilidade de interpretação.

A professora Lúcia contou que um dia, após sua aula, Patrícia e Renan, alunos do sétimo ano, estavam implicando muito um com o outro, trocavam tapas e xingamentos, aparentemente, em tom de brincadeira, mas dava para notar que eles estavam se machucando fisicamente, e as reações de cada um, em função disso, ficavam cada vez mais agressivas. Diante da situação, e das muitas opções de reação, a professora Lúcia chegou perto deles e disse: *Por que vocês não dão abraço um no outro em vez de bater?* O comentário, segundo a professora, surtiu um efeito inesperado. Os dois suspenderam a briga ainda agarrados um ao outro, se olharam, começaram a rir, e, aceitando o desafio, se abraçaram. *Eu sei que isso não funciona em todas as situações, mas, naquele instante, eu nem pensei, tinha que fazer alguma coisa. Foi surpreendente ver a mudança, parecia um filme de televisão em que, de repente, tínhamos trocado o canal*, relatou a professora Lúcia.

Outra cena testemunhada no campo é uma resultante surpreendente provocada pelos choques interacionais. Luzia e Isabel, alunas do sexto ano, estavam discutindo muito quando Thaianne entrou na cena, se alinhou com Luiza, e esquentou ainda mais discussão. Chegou um momento em que uma colocou o dedo em riste no rosto da outra, até que Luzia levantou a mão para dar um bofetão na cara de Isabel. Esta, rapidamente, demonstrando um pouco mais de força, segurou firmemente o braço de Luzia impedindo-a. Antes que Thaianne anunciasse alguma ação solidária, Luzia começou a chorar intensamente. Diante do choro, Isabel largou o braço de Luzia e abraçou-a num gesto de acolhimento. Thaianne, surpresa, sem saber o que fazer, abraçou-as também.

No mesmo dia, um pouco depois do episódio, conversando com Isabel sobre o ocorrido, ela revelou que Luzia sempre arrumava um jeito de provocar confusão, inventando mentiras a seu respeito e desafiando-a para brigas. Isabel contou que, naquele dia, sem aguentar mais as provocações, estava disposta a partir para a briga. Sua intenção, ao segurar o braço de Luzia, era se defender para atacá-la com outro golpe que aprendera com o irmão lutador de judô. Mas não sabe o que aconteceu, diante do choro de Luzia, ela se desarmou e reagiu daquela maneira.

Para nos certificarmos do outro lado da história, indagamos a Luzia o que tinha acontecido. Ela disse que estava mesmo “com a macaca” naquele dia, e que Isabel a irritava muito com seu jeito esnobe. Mas ela não sabe o que aconteceu direito, só sabe que estava disposta a bater e, de repente, começou a chorar. Curiosos, quisemos saber sobre o que se passou na cabeça de Luzia naquele instante, mas ela não soube responder. Só lembra que quando Isabel segurou o seu braço, por um segundo, elas se olharam, e aquilo mudou tudo. Indagamos sobre como seria a relação delas daqui para frente. Ela respondeu: *É, acho que estou meio nervosa..., vou dar uma maneirada.*

As cenas relatadas existem como probabilidade nos choques interacionais entre memórias de diferentes épocas, naturezas, culturas e intensidades de registro no campo escolar. Cada cena poderia ter muitas explicações e, ao mesmo tempo, nenhuma explicação. De alguma forma, nos choques interacionais, entre o lapso de tempo-espço que separa a intenção da ação, diferentes caminhos podem ser percorridos, mais ou menos intencionais, mais ou menos casuais. Nesta perspectiva, as disputas e choques interacionais se assemelham a um jogo arriscado, perigoso e, ao mesmo tempo, prazeroso, no qual lutamos e resistimos para sermos os mesmos, e, simultaneamente, desejamos ser afetados pela diferença do outro, que, potencialmente, abre a oportunidade de nos tornarmos outros.

A relação dialógica e dialética entre memórias, produzida pelo jogo arriscado das interações sociais, nas/pelas práticas escolares, se aproxima da discussão implementada por Glusberg (2009) sobre a arte performática. Para este autor, o risco que toda performance envolve está na possibilidade de produzir deslocamentos nos significados habituais e instaurar fissuras nos sistemas de códigos socialmente compartilhados que definem as identidades, as funções, os papéis e os acordos sociais.

A arte da performance é um exercício diário de presentificação; isto é, de despojamento das referências habituais e dos significados pré-existentes para que a abertura (real ou imaginária) necessária aos estímulos do momento presente possa se realizar explica Glusberg (2009). Nos processos semióticos, existe o significante (códigos da linguagem utilizada) e os significados (sentidos atribuídos). Socialmente, é comum usarmos códigos fechados (pré-determinados) de comunicação. Na performance, segundo Glusberg, a recombinação de significantes constrói novos significados, numa espécie de relação intrasemiótica. Mas, como as relações entre significantes e significados não podem ser percebidas isoladas de seu contexto, os significados construídos são sempre provisórios, abertos a novas possibilidades

semânticas. A este processo de descontextualização, Glusberg chama de “estado grau zero” da performance; ele tem como função preparar e manter o ator num estado de atitude dialógica, em relação a si mesmo e ao meio. A sensação provocada por este estado faz parecer que estamos olhando algo ou alguém pela primeira vez, sem nada saber sobre nós mesmos ou sobre o outro, nem sobre os códigos sociais dos quais somos cúmplices e co-autores.

O “estado grau zero” da performance nos inspira a pensar sobre a arena simbólica das memórias no campo escolar, e nos lança o seguinte desafio: seria possível, por um instante, nos despojarmos dos códigos e significados sociais estabelecidos para abrirmos espaço à emergência de novas memórias que venham ressignificar a violência nas práticas escolares? Ainda não temos a resposta, mas as cenas descritas anteriormente se aproximam da experiência do “estado grau zero”. Elas sugerem pistas para a produção de novas memórias no tempo-espaço escolar.

2.4.6.3 A prática do encaminhamento: a violência no sentido do não comprometimento social e transferência de responsabilidades

O problema é sempre do outro

Um dos aspectos da dinâmica escolar que necessita de maior atenção é o que chamamos de prática do encaminhamento. Uma marca discursiva que, por ser tão presente nas/pelas interações escolares, praticada com tanta naturalidade, diariamente, pelos diferentes atores escolares, se configura como uma espécie de política, um acordo tácito que circula como estratégia de convivência social no contexto escolar.

O verbo encaminhar deriva do latim *inviare* e significa conduzir, legar, colocar em curso, abrir caminhos possíveis, mas, em determinados contextos, pode apresentar distorções do seu sentido original. Nas escolas pesquisadas, a prática do encaminhamento tem sido uma alternativa, nem sempre eficaz, de atribuir e delegar ao outro a responsabilidade pela solução de problemas que os atores escolares não se sentem capazes, ou não estão dispostos, a resolver. É uma das práticas que tem colocado as escolas em xeque diante de sua função social como instituição educadora.

Historicamente, a escola é um lugar de produção de memórias no qual os saberes culturalmente acumulados são transmitidos e construídos através da convivência e dos conteúdos curriculares. De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional nº 9394/96, a escola deveria encaminhar o aluno a novas perspectivas de formação humana, à mobilidade social, a inserção cultural e a construção de sua autonomia cidadã. No entanto, nem sempre as práticas escolares têm caminhado nesta direção.

A prática do encaminhamento nas escolas, de modo explícito e implícito, tem sido apontada como um dos fatores que contribuem para o alarmante índice de violência, fracasso e evasão escolar nas instituições públicas de ensino. Diversas pesquisas já realizadas sobre a violência escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2003; CANDAU, 1999; MARRA, 2012) sugerem que a atitude de não enfrentar os problemas, encaminhando-os a diferentes protagonistas escolares e a outras instâncias do sistema político, social e educacional, fomentam inúmeros casos de mal entendidos, ameaças, irritabilidade, agressão, revolta, dificuldades de aprendizagem, distúrbios no comportamento social e abandono escolar entre os diferentes atores escolares.

Com base nas observações empíricas realizadas em campo por esta pesquisa, foi constatado que o encaminhamento, quase sempre, representa a principal medida adotada pelos atores escolares para o desfecho dos conflitos interacionais dentro das escolas. Nos livros de ocorrências, o encaminhamento figura como a principal intenção dos registros escritos por professores, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas.

Nenhum discurso é politicamente neutro, na perspectiva do campo de estudos em Memória Social. Todo discurso envolve a escolha de um passado, a aposta num futuro e as consequências que essas escolhas implicam. Conforme Gondar (2005, p.17), “os discursos que almejam a imparcialidade costumam ocultar o olhar, a posição e a vontade de quem os emitem [...]. Cabe-nos responder por estas escolhas e pelas consequências que ela implica”. Assim, consideramos a utilização da prática do encaminhamento não como um detalhe que deva passar despercebido, mas como um traço de memória que circula na dinâmica das práticas escolares, que expressa um posicionamento e uma estratégia política através da qual a realidade se constrói inserida num determinado contexto sociocultural.

Ao longo da história ocidental, a relação entre escola e política pode ser evidenciada nas diferentes culturas, épocas e governos vigentes. De acordo com Soares (2001), a escola sempre foi política e todas as escolhas que a envolvem são políticas. Não apenas porque os atores sociais escolares, eventualmente, compõem grupos de militância política partidária, nem porque os cargos institucionais de direção, direção adjunta e coordenação ainda são indicados por influências políticas nas escolas

pesquisadas. A escola e suas práticas discursivas são políticas porque os órgãos educacionais, a comunidade e os participantes do cotidiano escolar desempenham papéis que apontam para determinadas escolhas e implicam em posicionamentos diante da vida e da realidade social. Assim, quando encontramos o encaminhamento como um dos temas recorrentes na dinâmica escolar, vale questionar: a que interesses essa prática discursiva se alinha politicamente no campo educacional e na sociedade?

Historicamente, a escola tem sido um alvo privilegiado de disputas políticas que fomentam a construção, e a desconstrução, de memórias socialmente compartilhadas que dão sustentação ao projeto político pedagógico de cada governo. Segundo as tendências progressistas da educação (SAVIANI, 1984; LUCKESI, 1991; LIBANEO, 2009), que predominam como orientação nas legislações educacionais atuais, a escola e suas práticas discursivas fazem parte de um projeto maior alinhado com a conquista de direitos das classes populares, a educação de qualidade para todos e a democratização da sociedade.

Em nível federal, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) preconiza o direito ao acesso, à permanência e à formação do cidadão como garantia do desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. Conforme o Artigo 2º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ou seja, a educação é responsabilidade de diferentes instâncias sociais e não apenas responsabilidade de um determinado grupo ou instituição social. Assim, quando um determinado grupo de atores sociais delega a outro grupo as responsabilidades pela educação dos mais jovens, é conveniente perguntar: cada um está fazendo a sua parte? Cada um que faz a sua parte se integra com os grupos que compõem as outras partes do sistema social e educacional?

O Artigo 9º da LDB atual, item IX, parágrafos 1º e 2º, diz que, na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação com funções normativas, de supervisão e atividade permanente, criado por lei, (...), e que a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. Se, de fato esse banco de dados corresponde à realidade das escolas nacionais, porque o contexto escolar convive com tantos problemas não resolvidos?

Em nível do Estado do Rio de Janeiro, as diretrizes educacionais instituíram o Currículo Mínimo, um documento que serve como referência a todas as escolas situadas

no Estado, e que apresenta as competências e habilidades que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, nos currículos escolares e nos planos de aulas dos professores da rede pública. Como o Currículo Mínimo tem sido utilizado pelas escolas e pelos professores das escolas públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro? Como tem sido a avaliação do processo de utilização desse documento?

Em nível do município de Guapimirim, a introdução do Plano Municipal de Educação destaca que ele é resultado de um minucioso diagnóstico da educação do município visando favorecer a relação entre a Secretaria Municipal de Educação, as Unidades escolares e a Comunidade. Mas como é construído este diagnóstico? Que dados são relevantes e quais são descartados? Quem julga o que é relevante? Será que esse diagnóstico corresponde à realidade das escolas municipais?

Mais adiante, o Plano Municipal de Educação de Guapimirim enfatiza que busca uma escola em movimento, partindo do pressuposto que o desenvolvimento econômico e social, com melhoria da qualidade de vida dos cidadãos depende da elevação do nível de escolaridade da população, condição para o acesso à informação, ao trabalho e a cidadania. Será que estes objetivos estão sendo construídos em conjunto com o poder público e os participantes do cotidiano escolar? Como estes objetivos estão sendo avaliados? Que pressupostos carregam aqueles que os avaliam?

Em comum, os documentos oficiais das três instâncias de poder público federal, estadual e municipal apresentam diversos pontos de convergência. Todos priorizam a gestão democrática; a construção coletiva e participativa no projeto político pedagógico de cada escola; a solução coletiva dos problemas escolares institucionais, instrucionais e interacionais; o ensino interdisciplinar; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; o ensino contextualizado, crítico e criativo; a oferta de recursos didáticos adequados; a utilização de novas mídias no ensino; o acesso a livros e bibliotecas das escolas; a inclusão e qualidade de atendimento profissional especializado a alunos portadores de deficiências; o respeito à diversidade cultural e suas manifestações; a maior integração com a comunidade através de projetos construídos coletivamente. Todas essas medidas teriam como objetivo formar as bases de construção para uma escola pública mais inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Não é o que presenciamos nas escolas pesquisadas, embora algumas ações isoladas tenham sido identificadas neste sentido e, potencialmente, elas poderiam vir a ser precursoras da construção de novos caminhos.

O que vimos predominar nas escolas pesquisadas foi a prática do encaminhamento utilizada para atribuir e transferir as responsabilidades para o “outro”. Nessas escolas, o encaminhamento se apresenta como uma prática escolar naturalizada. Ele é vivenciado, de modo explícito ou velado, como uma prática internalizada e legitimada em nome do bom andamento das rotinas e avaliações escolares, como meio de realização das aulas programadas pelos professores e como estratégia disciplinar para tentar viabilizar a harmonia das interações sociais. Segundo Zizek (2014), as pessoas preferem manter as aparências de um bom funcionamento institucional a mergulhar nas questões subjacentes aos conflitos que emergem nas interações sociais para tentar compreender o que há de errado que está produzindo as reações violentas no contexto presente.

Com base nas observações empíricas, nos registros nos livros de ocorrências, e nos depoimentos dos coordenadores, inspetores e diretores das escolas observadas, o encaminhamento é o modo de tentar solucionar cerca de 90% dos problemas que emergem no campo escolar. Em casos mais graves, a escola ou algum agente institucional pede o encaminhamento do aluno aos pais, ao Conselho Tutelar, ou, a transferência para outra unidade escolar.

Nas observações de campo, a prática do encaminhamento acontece diversas vezes por dia em diferentes situações. Por exemplo, um aluno briga com o outro e reclama com o professor, o professor encaminha para o coordenador, que encaminha para a direção, que chama os responsáveis pelo aluno na escola. Em nenhuma destas etapas o problema é discutido criticamente entre os diferentes segmentos que compõem o grupo de atores escolares, não existe uma solução individual e não se busca a construção de uma solução coletiva. O caminho mais fácil é encaminhar para outra instância, outra unidade, outra pessoa a responsabilidade pelos problemas.

Nas práticas escolares, o que se verifica são conversas rápidas na tentativa de contornar as situações, conforme a fala da diretora de uma das escolas: *Aqui, fazemos o que é possível, não vamos resolver os problemas dos alunos, os pais é que devem se responsabilizar pela situação, mas eles se omitem. Já chamamos o Conselho Tutelar diversas vezes, mas eles não aparecem. Então, fazemos o que podemos.*

Será que os atores escolares fazem mesmo tudo o que podem? Será que cada personagem desta trama escolar (aluno, professor, coordenador, diretor, pais, Conselho Tutelar) faz o que poderia? De que modo as Secretarias municipal, estadual, e o Ministério da Educação compartilham desses acontecimentos diários? Como se

envolvem? O que fazem diante do conflito escolar ao dizer que, conforme as diretrizes públicas, a Secretaria de Educação Municipal reúne todos os dados sobre as escolas sob suas responsabilidades, e que realizam um trabalho coletivo e articulado com as demais instâncias de poder? São perguntas que, às vezes, encontram justificativas que encaminham sempre a outros a não resolução dos problemas. Essas perguntas, dificilmente, se transformam na aplicação de políticas públicas que já existem, mas que, nas práticas escolares, são endereçadas como responsabilidades de outros.

Em campo, verificamos que o encaminhamento é praticado pelos diferentes atores sociais escolares: diretores, coordenadores, professores, alunos, funcionários. Percebemos que, nas práticas escolares, os atores sociais reproduzem e constroem discursos e interações sociais enraizados em múltiplas memórias de encaminhamentos vividas ao longo da vida no contexto escolar e social. Os atores escolares são constituídos nessas memórias, e, por estarem imersos em terrenos visíveis e invisíveis, voluntários e involuntários, já não conseguem diferenciar suas referências culturais, éticas e ideológicas como historicamente construídas, preferindo deixar-se levar pelos atravessamentos do fluxo cotidiano da dinâmica escolar.

Os atores sociais escolares aprendem a interagir socialmente entre camadas e camadas de problemas não resolvidos que vão se acumulando e definindo a potência de ser e de transformar a realidade social escolar. Esse posicionamento pode ser ilustrado com a fala da professora Marlene: *O que eu posso fazer? O aluno chega analfabeto no oitavo ano, e sou quem vai resolver? Se a escola quisesse, teria resolvido antes. Os próprios alunos não querem nada. Os pais também não estão nem aí. Eu vou me incomodar?*

Como exemplo do encaminhamento como uma prática de violência reproduzida, legitimada e construída nas escolas pesquisadas, destacamos uma fala do aluno Célio, que cursa o oitavo ano escolar: *Professora, para que se incomodar com quem não quer nada? Se eu fosse a senhora, dava minha aula, fingia que eles não estão na sala e dava aula somente para os que querem. A senhora está criando problema à toa!* Nota-se que na fala deste aluno estão presentes memórias que percebem o encaminhamento como uma estratégia rápida e não conflituosa para lidar com os problemas escolares e sociais. Uma visão que circula na permeabilidade das memórias construídas dentro e fora da escola. Diante da fala do aluno, a professora perguntou: *Você acha? E os outros professores, como eles resolvem estes problemas?* E o aluno respondeu: *Eles não estão nem aí, seguem com a aula e quem quiser que corra atrás.*

Internalizado, e constituído na linguagem, como prática social, o encaminhamento cria uma forma de escudo pelo qual as agressões e os problemas cotidianos são rebatidos, amenizados e repassados para quem, se supõe, tenha mais condições de resolvê-los. Quando oriundo de instâncias superiores, o encaminhamento circula dentro de um circuito fechado cuja resolução acontece apenas quando alguma engrenagem do sistema não trabalha conforme o previsto; isto é, quando algum ator social não cumpre com as regras implícitas acordadas entre os agentes que compõem o sistema educacional. Assim, por exemplo, um projeto educacional que vem da Secretaria Municipal de Educação é encaminhado à escola sem consultar sua necessidade dentro daquele contexto específico. A diretora da escola recebe a orientação e a repassa para o Coordenador e para o Orientador Pedagógico, que repassam para os professores, que encaminham aos alunos para que eles executem as tarefas pedidas. Mas os alunos não executam as tarefas porque não querem, ou porque se sentem incapazes de fazê-las; então, a encaminham para a responsabilidade dos professores, que encaminham o caso aos coordenadores dizendo que os alunos não conseguiram realizar as tarefas pedidas. Os coordenadores encaminham a não realização da tarefa ao diretor da escola, que, para não assumir a responsabilidade, encaminha para as autoridades educacionais os resultados do projeto como se tivesse sido realizado e bem executado. Desse modo, a escola continua funcionando com qualidade e eficiência perante os índices de avaliação da Secretaria Municipal e Estadual de Educação e perante o Ministério de Educação e Cultura.

Esse ciclo repetitivo é explicado por Goffman (2002) para quem os sentidos de uma prática social são co-construídos por todos os atores que dela participam diariamente. Quando esses sentidos que sustentam tais práticas forem esvaziados ou ressignificados por seus participantes, talvez, algo possa mudar, pois algum elo defeituoso da corrente terá quebrado o *status quo* da ordem social vigente.

Apontado como um dos fatores que colabora para a violência escolar, o encaminhamento se apresenta entrelaçado a situações em que acontecem diversos casos de mal entendidos, ameaças, *bullying* e posicionamentos pessoais que passam rapidamente da brincadeira à agressividade, e da violência simbólica à violência física, não necessariamente nesta ordem. Durante as observações empíricas no campo, um fato testemunhado chamou especial atenção. A aluna Beatriz disse para a aluna Claudia que o aluno César (da mesma turma na escola) a chamara de “macaca” por ser negra. Claudia que era bem entrosada com sua turma, contou o ocorrido para seus colegas, e

muitos ficaram contra Cezar. Os dois foram encaminhados à direção pelo inspetor, que encaminhou o problema aos pais, solicitando a presença deles na escola. Cezar contou para sua mãe que não havia feito nada. Por sua vez, Claudia não chamou os pais à escola, em vez disso, contou para seu tio, que tinha envolvimento com o tráfico de drogas, mas este preferiu não comparecer à escola. Em vez disso, um dia, num horário após as aulas, voltando para casa, Cezar foi surpreendido pelo tio de Beatriz que o ameaçou de morte. Diante desse fato, Cezar encaminhou o problema novamente a sua mãe, que o encaminhou à direção da escola, que encaminhou ao Conselho Tutelar para que viesse à escola tomar as devidas providências. Mas até o final da pesquisa, o Conselho Tutelar não tinha sequer dado um retorno, de acordo com a diretora da escola. Felizmente, a ameaça de morte não se concretizou.

Nos livros de ocorrências das escolas pesquisadas, as expressões mais encontradas são: “solicito o encaminhamento do aluno X a um psicólogo”; “solicito que encaminhem o aluno Y ao Conselho Tutelar”; “solicito que a direção tome providências quanto ao comportamento da aluna T”; “solicito o encaminhamento do aluno W a outras instituições escolares”; “solicito que encaminhem o problema da aluna R aos seus responsáveis”. Nas escolas pesquisadas, o livro de ocorrência só pode ser escrito por professores, coordenadores, inspetores, supervisores e diretores. Os alunos e os demais funcionários das escolas não tem autorização de escrever suas reclamações no livro de ocorrências, nem em outro local destinado para este fim.

De acordo com o Artigo 2º, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação de jovens é co-responsabilidade de diferentes instâncias da sociedade e diferentes atores sociais. No entanto, nas escolas pesquisadas, muitos problemas continuavam a ser transferidos para “algum outro”. Seria medo, comodismo, falta de vontade, descrédito diante de inúmeras tentativas frustradas? O que leva os atores escolares a não querer se comprometer com a transformação das práticas escolares que ajudam a construir?

De acordo com Bauman (2009), num mundo social líquido, as identidades provisórias fazem com que as pessoas tenham medo de se comprometer e se envolver com as dificuldades encontradas. Bauman ressalta que este é um dos maiores desafios do mundo contemporâneo: aprender a viver o fluxo livre e a velocidade rápida das informações e interações sociais sem perder o foco dos objetivos necessários à realização dos projetos individuais e coletivos. Seria que a educação escolar é percebida

como um projeto coletivo da sociedade, como institui as legislações educacionais atuais?

Verificamos que o encaminhamento praticado nas escolas públicas pesquisadas mascara os objetivos educacionais nacionais e municipais que instituem o direito de acesso, permanência e formação do cidadão como garantia do desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. No campo escolar, observamos que muitos alunos, professores e funcionários que não se enquadram às normas predeterminadas pela direção das escolas, e pelos responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação, são transferidos para outras unidades escolares, ou, são exonerados da rede municipal.

Diante de atrasos escolares causados por dificuldades de aprendizagem e por problemas disciplinares, alguns alunos são convidados a se retirar da escola com argumentos que os convencem de que em outra unidade escolar seria melhor para a continuidade dos estudos. Em uma das escolas pesquisadas, existem cerca de trinta e nove alunos no Ensino Fundamental que estão acima da faixa etária adequada as suas séries. Estes alunos que estudam na escola, no mínimo, há três anos, foram aceitos nestas condições. Porém, como apresentam analfabetismo funcional nos últimos anos do Ensino Fundamental e como estão envolvidos em vários problemas disciplinares ocorridos dentro da escola, a diretora encontrou um modo de resolver este problema. Nas suas palavras: *No próximo ano, a escola vai melhorar muito, pois eu já consegui a transferência para o EJA de todos os alunos que estão acima da faixa etária, são esses que tem causado mais problemas aqui na escola.*

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que recebe alunos que se encontram acima da idade escolar regular para estudar no turno da noite na rede de Guapimirim. No entanto, esta modalidade de ensino, no município pesquisado, tem incorporado outra função não oficial: ser o receptáculo e o depósito de muitos encaminhamentos de alunos-problemas não resolvidos. Na fala do inspetor de uma das escolas: *Daqui há pouco, a maioria desses alunos está abandonando os estudos. Ou porque não querem nada, ou porque o EJA não ensina direito. O aluno frequenta se quiser, desde que vá a algumas aulas. No final do ano, é aprovado, mesmo que não tenha aprendido nada. É a vida quem vai ensinar a estes alunos. Eu sou um caso parecido, me formei pelo EJA e não sei nada.* A situação de encaminhamento de “alunos-problemas” se torna mais dramática quando percebemos que esta é uma prática comum, de inspiração higienista, em diferentes escolas do município de Guapimirim, na

qual aqueles elementos considerados nocivos à saúde e à organização institucional devem ser enquadrados ou neutralizados através da transferência para outros ambientes.

O encaminhamento nas escolas cria uma realidade em que alunos e professores (concurados e contratados) vivenciam uma alta rotatividade, com transferências entre as unidades escolares ou entre municípios do Estado. Esse é um dos motivos, segundo as diretoras das escolas pesquisadas, que justificam algumas turmas ficarem sem o professor de uma determinada disciplina durante meses ou até durante todo o ano letivo. Explica também porque as escolas aceitam alunos transferidos faltando até um mês para o ano terminar. Outra face do encaminhamento associada à rotatividade, principalmente, entre os profissionais (concurados, contratados e terceirizados), é que ele abre espaço para que a escola se torne um cabide de empregos eleitoreiro, encaminhando diversas pessoas, com apadrinhamento político, a ocupar vagas de professores e de funcionários que poderiam ser convocados por concursos públicos.

Um aspecto da prática do encaminhamento nas escolas que não se pode esquecer é relativo à inclusão de alunos portadores de deficiências. A legislação atual é clara, as escolas não podem recusar, suspender, cancelar ou cobrar qualquer taxa adicional dos alunos com deficiência, além de ser responsáveis por proporcionar apoio pedagógico e material adequados às necessidades desses alunos. Mas como garantir esse direito, se as diretoras de escolas públicas reclamam que não tem verbas, nem equipamentos, nem profissionais especializados para o atendimento com qualidade a esse público? Por outro lado, por que até os dias atuais as escolas não se organizaram junto ao poder público, a sociedade, as entidades especializadas e aos empresários para resolver coletivamente essa questão, visto que a inclusão social e educacional já se configura como um direito legitimado há anos na sociedade brasileira?

O resultado prático desse impasse é o encaminhamento do problema, sempre para o outro. Algumas escolas, de forma velada, criam argumentos para não receber alunos portadores de deficiências; outras escolas chamam estagiários e professores sem especialização para acompanhar aos alunos com deficiências como se fossem babás e não como orientadores de práticas pedagógicas.

Nas escolas pesquisadas, estranhamente, havia somente uma aluna portadora de deficiência física, e em apenas uma das escolas, o que se opõem à realidade da maioria das escolas públicas municipais que tem recebido um número cada vez maior de portadores de deficiências. Nas escolas pesquisadas, nos pareceu que esta questão permanece como um dos aspectos não ditos, silenciados e encaminhados para outras

instâncias do poder público político e social. Questionamos as diretoras sobre a pouca (ou nenhuma) presença de portadores de deficiências, e elas responderam: *É, quase não aparecem alunos assim.*

A prática do encaminhamento não é uma exclusividade das escolas municipais pesquisadas. Ela pode estar presente nas diversas instâncias e modalidades do ensino público e privado, e em outros campos da vida em sociedade, se configurando como uma opção política intencional (ou não). O encaminhamento está presente nas relações em que um repassa para o outro os problemas para os quais não se sente capacitado ou mobilizado a resolver. Em algumas situações, o encaminhamento é um modo de passar o tempo, de passar a vida, sem se arriscar a assumir posicionamentos éticos, políticos, ideológicos, desde que não se faça barulho, nem se crie resistências ao sistema como ele se apresenta. Desde que, no final do ano letivo, os índices estatísticos correspondam às expectativas governamentais, o salário esteja garantido no final de cada mês e a aposentaria, cada vez mais próxima.

É mais fácil apontar os agentes causadores externos do que aprofundar a reflexão interna sobre as origens e as possibilidades de transformação dos problemas que nos atingem e atingem à escola, lembra Alarcão (2008). No entanto, segundo esta autora, para que a escola possa recuperar a importância de sua função social no século XXI, será preciso reinventá-la. Isto é, será preciso que os atores sociais escolares desejem, se comprometam e protagonizem ações que, na prática, possam fomentar a transformação escolar e social.

2.4.6.4 A prática das negociações: a violência no sentido de ameaça, coerção e controle dos pequenos poderes

O jogo das trocas, favores e ameaças

Tudo o que existe é fruto de algum tipo de negociação consigo mesmo, com o outro e com a vida. Segundo Pollak (1992), ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudanças, de negociação, de transformação em função dos outros. Nos constituímos em critérios de aceitação, admissão, credibilidade, negação presentes nas diversas negociações que fazemos ao longo da existência. Partindo dessa premissa, consideramos que a memória é também um produto de diferentes negociações nas quais

existem, dentre as múltiplas opções, a possibilidade de revelar, distorcer, encaminhar, silenciar e esquecer.

Existem diferentes formas de negociar que mudam em função dos participantes de cada encontro social e conforme o contexto específico. As maneiras de negociar dependem do momento de vida de cada participante envolvido, da época e lugar, assim como dos códigos, referências culturais e acordos sociais que podem ser compartilhados, ou não, pelos participantes do encontro social. Goffman (2002) lembra que gastamos muito tempo de nossas vidas tentando nos fazer entender e, portanto, o mal entendido faz parte do jogo interacional. A habilidade de comunicar o que se quer, com precisão de forma e intenção, a rapidez para perceber a mudança de posicionamento dos participantes e a adequação eficaz aos novos contextos, são atribuídos ao que Goffman chama de “competência social”. Essa qualidade é fundamental para fazer boas negociações.

O campo escolar é um espaço de negociações por excelência. Educar é negociar, pois o conhecimento é construído nas negociações entre a história de vida dos alunos, suas características biológicas, as referências familiares e culturais, as ideias do senso comum que circulam socialmente, os conhecimentos da história de vida dos professores, os conteúdos e regras escolares, entre as preferências e apropriações que os alunos fazem desses conteúdos, além de outras apropriações adquiridas nas interações sociais e no acaso das possibilidades de criação.

Nas escolas pesquisadas, foi possível identificar diferentes tipos de negociações, todas, aparentemente, com o objetivo final de facilitar a vida e a organização escolar, mas em diferentes sentidos.

Algumas negociações eram públicas, com objetivos precisos e resoluções construídas coletivamente. Outras eram realizadas em espaços reservados, entre poucos participantes, mas resultavam em ações que beneficiavam o coletivo dos atores escolares, ou, a um grupo específico que passava por alguma dificuldade. Havia negociações que começavam, mas não terminavam. Outras que tomavam rumos diferentes dos acordados. Algumas negociações se faziam nas entrelinhas, no não dito, no silenciado. Outras tinham como intenção pontuar as relações hierárquicas entre as trocas de favores e as ameaças, explícitas ou veladas, afirmando a força e a violência dos pequenos poderes nas práticas escolares.

Na sala dos professores de uma das escolas, numa situação informal, em tom de conluio, três professores conversavam, quando Teresa desabafou: *Nunca vi disso, a*

própria coordenadora da disciplina diz que eu estou proibida de reprovar qualquer aluno, mesmo aqueles que nunca frequentam as aulas. Então, para que avaliações bimestrais? Outro professor, Roberto, concordou com ela, acrescentando: *Vai se acostumando, uma vez eu reprovei um aluno, fechei o diário, e, no conselho de classe semestral, fui obrigado a aprová-lo.* Marcela, a terceira professora do grupo, novata na rede municipal, perguntou: *Mas eles falaram isso explicitamente?* E Roberto respondeu: *Claro que não, eles falam nas entrelinhas, com ameaças veladas do tipo ou você obedece ou sofrerá represálias.*

Em outra situação, os alunos da turma do sétimo ano tentavam negociar com a coordenadora de turno: *Deixa a gente ir embora mais cedo, estamos sem aula mesmo!* diziam os alunos. E a coordenadora de turno replicava: *Mas vocês ainda estão no horário do turno, não podem ir embora.* Um dos alunos pertencente ao grupo que reivindicava falou: *Até parece, os professores faltam, a gente fica sem fazer nada, e nós estamos errados?* Quando a coordenadora encerrou a conversa, dizendo: *É isso mesmo, vocês são alunos, aproveitem para colocar a conversa em dia com o colega ou para ficar no celular, outro dia vocês serão recompensados, hoje, não dá.*

Algumas negociações no campo escolar são lembradas e cultuadas pelo coletivo dos atores escolares, outras são esquecidas, e existem aquelas que o melhor a fazer é esquecer. Gondar (2003) ressalta que o esquecimento é um ato político porque envolve escolhas. “Esquecemos não apenas os elementos segregados, mas o próprio fato de que houve uma segregação, e as maneiras pelas quais segregamos” (GONDAR, 2003, p. 38).

Nas escolas pesquisadas, por exemplo, algumas datas comemorativas são cultuadas como lembrança, outras são evitadas. O desfile cívico das escolas públicas, o aniversário do município, o dia das mães, o dia da criança e o dia da consciência negra são bastante festejados. No entanto, a tradicional festa junina escolar vem sendo negligenciada, devido ao crescimento do número de alunos pertencentes a famílias evangélicas cuja crença considera os festejos juninos representantes do domínio da religião católica sobre as demais. As diretoras das escolas não impõem a realização das festas, mas também não se importam se elas não acontecerem, pois integram crenças evangélicas.

A lembrança e o esquecimento estão presentes nas pequenas negociações entre os atores escolares. Lúcia, funcionária de apoio de uma das escolas pesquisadas, com seu depoimento, esclarece: *Se eu me incomodar com tudo de errado que acontece nesta*

escola, se eu tiver que cobrar tudo o que já prometeram e esqueceram, nem adianta eu vir trabalhar, vão me mandar embora no mesmo dia. Ou seja, para garantir seu emprego e a aparência de boas relações escolares, Lúcia prefere esquecer algumas negociações e a continuar fazendo outras para não ser rotulada como aquela que cria problema.

As negociações escolares ocorrem através do que Gumperz (2002) chama de pistas de contextualização. Essas pistas são constituídas nas/pelas linguagens nas quais estão incluídos elementos verbais e não verbais. Contudo, para que possam funcionar como pistas significativas, com o objetivo estratégico de realizar negociações bem sucedidas, é necessário que os participantes conheçam os significados do vocabulário simbólico compartilhado. Um olhar, a mudança de direção do corpo, um gesto não realizado, uma palavra colocada com outra intenção, a distância mantida entre os participantes, o tom da voz, as roupas utilizadas, o local do encontro, a presença ou ausência de outros participantes, tudo pode ser considerado uma pista de contextualização para o bom observador, conforme a cena entre um funcionário de apoio e uma professora numa das escolas pesquisadas: Luís (vigilante) - *Acho que vamos ter folga na sexta-feira, mas ainda não pode divulgar isto.* E a professora Célia, perguntou: *Como você sabe?* E Luís comentou: *Eu perguntei sobre isso e a diretora não respondeu, mas deu uma piscada confirmando.* O funcionário estava certo, na quinta feira, foi anunciado que no dia seguinte haveria ponto facultativo.

Verificamos, em campo, alguns alunos (três meninos e duas meninas) realizando negociações não explícitas, mas que, ao projetar imagens significativas de si mesmo, na dimensão simbólica, negociavam status, força e poder. Eles conversavam num tom que parecia discussão, e a frase que mais chamou atenção, pela sua regularidade, era construída por associações entre a pessoa do aluno e uma imagem que se referia sempre a alguém mais forte, mais poderoso ou mais influente na comunidade local. Em todas as falas, a imagem era referida a figuras masculinas, revelando que, para eles, havia a identificação do gênero masculino com o poder e a força. “Meu tio é dono do morro Andorinha!”; “Meu padrinho é chefe da boca de fumo aqui perto”; “Meu irmão é campeão de boxe”, diziam os alunos (meninos e meninas).

Notamos também que as imagens criadas por esses alunos referiam-se a pessoas ligadas ao narcotráfico, a criminalidade e ao universo das lutas. Seria um modo de provocar medo nos colegas? Sim, de acordo com o que Fábio (um dos alunos envolvidos na situação descrita) nos explicou: *Professora, ser amigo ou parente de*

algum bandido serve para duas coisas: você evita que os outros fiquem zoando com você porque eles sabem o que vai acontecer fora da escola, depois, você pode zoar os outros que eles nem se importam, ficam com medo de criar confusão com você. Mas, na verdade, todos tem alguém poderoso lá fora e por isso a gente evita fazer algumas coisas aqui na escola. Indaguei: *O que, por exemplo?* Mas o aluno desconversou, riu, e foi saindo de perto, mostrando que a conversa tinha chegado ao seu limite.

A cena descrita anteriormente mostra como as negociações, entre a realidade e as projeções simbólicas dos alunos, são usadas nas práticas escolares no campo pesquisado. Mas ela não é o único exemplo, os diferentes atores escolares, em diferentes situações, esboçam outras projeções, mais ou menos intencionais, como é o caso da professora Helena. De acordo com seu depoimento, nos primeiros dias de aula do ano letivo, ela entra na sala carrancuda, anuncia as regras e passa dever no quadro. Os alunos levam um susto, mas veem que, com ela, não devem brincar. Aos poucos, conforme vai sentindo que conquistou os alunos, começa a relaxar e a ser mais bem humorada. Nesta situação, os atores escolares entendem que rigidez e diretividade significam competência, poder e autoridade.

Esses deslizamentos da linguagem entre o real e o simbólico com o intuito de facilitar negociações é confirmado por Gee (1999). Ele explica que, nos processos de interação social, a flexibilidade da linguagem é necessária para que possamos ser reconhecidos socialmente. Nossas identidades são sempre negociadas de forma flexível em contextos reais de prática social. Desse modo, usamos a linguagem para nos projetarmos como um determinado tipo de pessoa, de acordo com as diferentes circunstâncias no aqui e agora. Essa ideia de negociação da imagem nos diferentes contextos sociais é reforçada por Goffman (2011), conforme destacamos:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente, solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pedelhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. [...]. Num dos extremos, encontramos o ator que pode estar inteiramente compenetrado de seu próprio número. Pode estar sinceramente convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade (GOFFMAN, 2011, p. 25).

As projeções das imagens do eu e do outro, presentes nas negociações das práticas escolares contam ainda com outros recursos estratégicos, por exemplo, com as laminações das atitudes e mudanças de posicionamentos, denominadas por Goffman

(2002), como *footing*. Eles são introduzidos, ratificados, negociados nas interações sociais, e sinalizam aspectos pessoais, culturais, papéis sociais, filiação a discursos, posicionamentos políticos. Como na perspectiva interacional de linguagem, os significados são co-construídos, conforme já explicitamos, o conceito de *footing* desestrutura ainda mais o modelo tradicional de comunicação, tornando os papéis de emissor e receptor deslizantes e interdependentes.

Testemunhamos muitas práticas escolares em que a percepção da mudança de *footing* era essencial para situar e manter os participantes ativos na cena interacional. Em especial, destacamos um tipo de interação muito frequente no campo escolar: as brincadeiras entre os alunos das escolas pesquisadas.

O primeiro olhar de quem chega à escola percebe que os alunos xingam e se batem em quase todos os momentos de tempo livre (várias vezes, também durante as aulas). Com a continuidade das observações, percebemos que essas brincadeiras se constituem como campo de negociações, operacionalizadas por sutis laminações. As práticas violentas escorregam entre a atitude lúdica e a atitude violenta com muita facilidade, guiadas por pequenas pistas de contextualização que fluem em alta velocidade. O tempo todo elas passam por micro negociações que escapam à percepção de quem não está envolvido diretamente na cena; conseguimos perceber apenas as laminações mais visíveis. Esse é um problema para a construção de práticas escolares menos violentas, na medida em que, através das sutilezas laminares das atitudes, encontramos resistências e negações dos atos violentos, ficando apenas a dúvida àqueles que testemunharam estes atos indiretamente. Isto é, ao negar as práticas violentas que perpassam tais maneiras de “brincar”, os atores escolares a produzem, reproduzem, legitimam e naturalizam essas práticas, mascaradas e reunidas em torno do que os alunos costumam chamar de “zoação” e os profissionais das escolas chamam de “brincadeiras de adolescente”.

A resposta sobre se existe ou não violência dentro das escolas pesquisadas, é, portanto, ambígua e dependente da situação e dos atores participantes. As mesmas práticas podem ser consideradas “violentas”, ou “brincadeiras”, ou “jeito de ser” (características da personalidade). Aqui não se trata da polissemia de sentidos a que todo discurso está sujeito, nem de interpretações que alcançam significados de acordo com o contexto específico. A ambiguidade existe na medida em que os atores escolares fazem concessões, diante da proliferação de práticas violentas naturalizadas, para se

aborrecer menos, ter menos trabalho e ter a impressão de que, mesmo com tanto problemas, é possível trabalhar e estudar no tempo-espaço escolar.

Banalizar a violência, desse modo, se torna uma estratégia de sobrevivência num ambiente hostil, com a finalidade de evitar aborrecimentos e represálias daqueles que defendem a manutenção da realidade instaurada como normal. Esse é um dos motivos porque os atores escolares fazem a opção de colocar o foco apenas nas práticas violentas mais visíveis, nas quais não dá para disfarçar, nem desviar o olhar conforme o interesse pessoal. Essas são algumas das atitudes que colaboram para que a escola se torne uma cena, intensificada, de troca de favores, ameaças, acordos nem sempre claros, regras parciais, punições nem sempre justas, jogo de vaidades e implicâncias pessoais pelas quais torna-se “natural” o exercício das negociações em nome dos pequenos poderes, que circulam através das micro violências diárias (perseguições, ameaças, resistências, omissões intencionais para prejuízo de alguém, conspirações, dentre outras) que escapam às estatísticas oficiais sobre o fenômeno da violência nas escolas.

Neste contexto, somente algumas formas de violência são percebidas e confirmadas pelos atores escolares, outras são tão usuais que se misturam na dinâmica escolar sob outras justificativas. Zizek (2014) ressalta que a percepção da violência apenas nos seus aspectos mais visíveis sofre uma distorção ideológica e ética que coloca, momentaneamente, em contextos especiais, as normas morais do conceito de humanidade em suspensão. E complementa: “Esse estado de suspensão ética abre espaço para que, em certas condições, as práticas de violências cometidas sejam aceitas, justificadas, omitidas e esquecidas pelas narrativas históricas” (ZIZEK, 2014, p. 11). Naturalizada, a violência dos pequenos poderes circula nas memórias socialmente compartilhadas dentro e fora das escolas, nos tornando parte ativa dela. Nesta perspectiva, a escola, mais uma vez, se revela como produtora, reprodutora e legitimadora de práticas sociais violentas.

2.4.6.5 Ações transformadoras: a violência no sentido da criação

O que se pode fazer num contexto de violências?

Não podemos fazer tudo, mas fazemos tudo o que podemos, diz o ditado popular, e a professora Laís, no seu depoimento sobre como é possível fazer a diferença num contexto de violências escolares. Esta professora junto com as professoras Vania e

Telma, da mesma escola, combinaram ações em conjunto que desencadearam alguns processos de mudanças, e que reverberaram em outros atores escolares, dando início à transformação da realidade escolar com o empenho de um número cada vez maior de participantes.

As primeiras mudanças foram sutis e se caracterizaram como um estilo pessoal de lecionar. As professoras Vania e Telma encontraram, de acordo com seus depoimentos, muitas resistências entre os alunos e os profissionais da escola no início do processo, mas também algumas manifestações de valorização das ações diferenciadas.

Laís conta que, simplesmente, buscava fazer algo que trouxesse a diversidade de conteúdos nas aulas como estratégia para atrair a atenção e a vontade dos alunos de participar das atividades propostas. *Não tínhamos um plano de mudar a escola, tentávamos fazer algumas mudanças nas nossas aulas*, comenta. Depois, explica Laís, *buscamos materiais diversificados, mas a escola não tinha quase nada. Então, diferentes objetos passaram a ser utilizados nas aulas, alguns, improvisados pelos próprios alunos. A diretora percebeu o esforço e pediu novos materiais para a Secretaria de Educação. Acho que os outros professores também começaram a agir de maneiras diferentes das habituais em suas aulas. E assim foi indo, até que algumas coordenadoras da Secretaria de Educação começaram a perceber que algo diferenciado estava começando a acontecer na escola.*

A professora Vania lembra que, no final do primeiro semestre do ano letivo, estava ficando insuportável dar aula, de tantos problemas que vinham ocorrendo. Então, um pacto silencioso foi construído entre os professores na tentativa de fazer algo que revertesse a situação. Na troca de experiências sobre as aulas e os alunos, informalmente, uns inspiravam aos outros, fortalecendo os laços da equipe docente e a coragem de tentar novas formas de intervenção. Ela concorda que os processos de mudança foram acontecendo sem um planejamento prévio. *Não tínhamos um plano de revolucionar a escola. Mas alguma coisa tinha que ser feita mesmo que fosse numa pequena escala.* Perguntamos qual teria sido a sua diferença, e ela, de modo reflexivo, comentou: *Na verdade, acho que eu deixei de fazer alguma coisa. Deixei de tentar me impor sobre a turma e passei a chegar mais perto dos alunos, conversar com eles, rir com eles. Uma coisa também ajudou, por coincidência, a escola organizou dois passeios e eu estava junto porque era meu dia de trabalho. Acho que isso foi facilitando*

a nossa relação. Eles passaram a me ver como alguém que está ao lado deles e não contra eles.

Os relatos das professoras Laís e Vania se afinam com o que Sontag (2003) questiona: até quando, vamos ficar insensíveis e imóveis diante da dor e da precariedade da vida do outro? Estas professoras fizeram, a si próprias, as mesmas perguntas e, não sabendo o que fazer, se colocaram ao lado dos alunos para descobrir o que podia ser feito. Uma atitude que não inaugura uma solução nova, pois ícones do pensamento educacional brasileiro tais como Freire (1996, 2009) e Luckesi (1991) já diziam que educar é compartilhar descobertas. Mas, no contexto das escolas pesquisadas, as ações das professoras soaram como novas e ecoaram novas possibilidades para a cena escolar.

As mudanças apresentadas até o momento se referem a uma das escolas pesquisadas, mas, coincidentemente, na outra escola em que realizamos a pesquisa de campo, processos semelhantes aconteceram iniciados pela atual diretora que, durante o ano letivo, foram intensificadas, principalmente, com a colaboração de alguns professores recém- concursados.

Nesta escola, a diretora conta que quando assumiu o cargo, o lugar era conhecido como um depósito de delinquentes. Roubos entre os alunos, roubo do material escolar, ameaças, agressões físicas e verbais, porte de armas de fogo, além de outras formas de violências. Mas ela não aceitava essa situação e começou a fazer mudanças. Nas suas palavras: *Você vê a escola hoje com tantos problemas, mas precisava ver há um ano e meio atrás, era muito pior. As pessoas tinham medo de estudar aqui, parecia um depósito de delinquentes, outros eram envolvidos com o tráfico de drogas e com a bandidagem. Então, comecei a separá-los, pedi a transferência de alguns, recebi ameaças de outros, e pedi o apoio do Conselho Tutelar que, na maioria das vezes, não veio à escola. Fiz muitas reuniões com os alunos que ficaram na escola, e também com os professores e funcionários. A coisa melhorou, mas ainda tem muitos problemas por aqui.*

Sérgio, professor da escola há oito anos, confirma o relato da diretora e a elogia: *Essa aí é guerreira!* Perguntamos o que achava da participação dos professores recém- concursados no campo escolar. E ele respondeu: *É sangue novo, a escola precisa disso. Aos poucos, vamos ficando cansados com a realidade da educação no município e no país. Essa turma de professores novos ajuda a lembrar que, sem querer, estamos nos acomodando, nos igualando aos que levam a vida empurrando com a barriga. Os alunos daqui, coitados, tem muita dificuldade de aprendizagem, muitos vêm para a*

escola para comer ou para não perder o Bolsa Família. Eles vêm de famílias muito pobres, sem tradição de estudo, muitos pais nem ligam para os filhos. Assim, fica difícil fazer um bom trabalho, a gente faz o que pode. Então, respondendo a sua pergunta, eu acho muito bom a entrada dos novatos, mas vamos ver se as mudanças que estão fazendo dão certo ou se em pouco tempo eles também vão cansar.

Na fala do professor Sérgio, existe algumas questões subjacentes. Embora elogie as ações dos professores novatos, ele se coloca como plateia e não como co-participante do processo de mudança. Retorna, na fala deste professor, o imaginário bélico quando fala da diretora da escola, situando-a como “guerreira”, e ao dizer que “sangue novo na escola é bom”. Este professor se identifica com a atitude daqueles que empurram a vida com a barriga ao se sentir cansado de “lutar”, mas acha que as tentativas de mudanças são impulsos normais de quem está chegando na escola e ainda não caiu na realidade.

A fala do professor Sérgio nos remete ao que Zizek (2014) chama de cinismo liberal se referindo a uma classe política ideológica que sente pena dos que sofrem condições precárias de vida, mas que não agem com a urgência necessária para reverter tais situações. Encaminham para o outro a responsabilidade por ações que nem ousam tentar, e apostam no cansaço dos que sonham e atuam para que algo possa ser transformado. De acordo com Zizek (2014, p. 188): “o verdadeiro efeito do ato político é tornar possível o impossível”. Sendo assim, é preciso irromper o silêncio e a inércia para que as intenções se transformem em ações políticas e se traduzam em mudanças efetivas nas práticas escolares e na sociedade.

As mudanças iniciadas nas escolas pesquisadas continuaram seus processos, alternando avanços e retrocessos, esperanças e resistências, apoios e ameaças. Paralelamente, diversas formas de violência continuavam a circular tecendo a dinâmica das práticas escolares. Inconformada com a situação, a professora Laís junto com os professores Telma e Rogério, tiveram a ideia de construir coletivamente as regras da escola. Iniciaram conversando entre si, convenceram aos outros professores da importância de se construir regras coletivas. Explicaram à diretora a necessidade de ouvir todos os segmentos da escola e esta aderiu ao movimento. Conversaram com as turmas sobre o que estavam pensando em fazer; os alunos gostaram da ideia e elegeram seus representantes. Depois, durante um mês e meio, aconteceram reuniões semanais com a presença de representantes dos diferentes segmentos da escola, incluindo os funcionários de apoio. Por fim, foram elencadas as novas regras escolares, construídas coletivamente, para serem postas em vigor no ano seguinte, pois já estávamos no final

de outubro. Esse movimento ganhou muitos elogios dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, o que foi bom para a imagem da escola e para a viabilização de mais apoio financeiro para o próximo ano letivo.

Em novembro, na comemoração do Dia da Consciência Negra, as escolas costumavam realizar diversas atividades e projetos comemorativos, embora as manifestações religiosas, comidas, músicas e danças típicas, de origem afrodescendente, não fossem aceitas dentro das escolas, principalmente, por pressão das famílias dos alunos ligados as correntes evangélicas. Essa recusa é uma espécie de cegueira psicológica, conforme Zizek (2014), na medida em que a maioria dos alunos, funcionários e professores das escolas pesquisadas eram afrodescendentes. Diante dessa situação, mais uma vez, os professores inovaram inventando outras formas de comemoração. Alguns professores tiveram a ideia de organizar um desfile para valorizar a beleza negra, com a participação de meninos e meninas, alunos da escola. Uma das professoras teve também a ideia de construir um grande painel com diversas fotos de mulheres negras com penteados étnicos. A ideia, conta a professora, veio a partir de falas regulares das alunas da escola que consideravam o cabelo dos afrodescendentes um *cabelo ruim*, embora muitos estivessem falando de si próprios.

O painel de penteados étnicos tinha como intenção apresentar novas referências que fomentassem a discussão do preconceito contra as características corporais dos negros e, ao mesmo tempo, mobilizar a autoestima e a reflexão crítica dos alunos e profissionais da escola sobre as diferenças individuais e culturais. Percebemos que, embora o grande painel tenha causado impacto nos atores escolares, e servido como inspirador de novos penteados, ele não provocou a adesão dos outros professores, nem da direção da escola, no sentido de discutir criticamente questões ligadas às diferenças étnico culturais, apesar dos inúmeros casos de violência simbólica associados ao preconceito étnico e racial dentro da própria escola.

No final do ano letivo, o corpo docente estava mais coeso, unido em torno de ideais, aparentemente, semelhantes, em prol de uma educação pública com melhor qualidade para todos, de acordo com a fala de diferentes atores escolares, principalmente, professores e diretores das escolas. Porém, alguns indícios revelavam que estas falas, em algumas situações, colocavam-se alinhadas a um tipo de discurso “politicamente correto”, nem sempre respaldado pelas ações das práticas escolares.

Citamos como exemplo a fala de um dos professores da escola, quando questionamos sobre o que achava dos 39 alunos que iriam ser transferidos para outra

unidade escolar no próximo ano. O professor respondeu: *Ainda bem, neste grupo estão os piores! Vai ser uma tranquilidade no próximo ano.* Perguntamos também aos diretores sobre os critérios dessa transferência, e eles responderam: *Eles vão ser transferidos porque estão acima da idade regular, mas isso também é um pretexto porque estávamos procurando um jeito de transferir àqueles que dão mais trabalho por indisciplina e agressões aos colegas.* Esses depoimentos confirmam que os processos de mudança, dificilmente, acontecem de forma linear e homogênea. Entre os discursos ideológicos, os “politicamente corretos” e as práticas escolares muitos caminhos ainda precisam ser percorridos.

Quando a escola se mobiliza através de seus diferentes atores escolares, já não importa de onde partiu a mudança, o que importa é refletir sobre que os rumos que podemos tomar, colocando em prática ações inovadoras. Para Maffesoli (1987), essa é uma forma de violência anômica, caracterizada pela desconstrução necessária a novos processos de construção. As brechas de sentidos e as rupturas produzidas na ordem estabelecida, provocam a emergência de problemas não resolvidos e de processos criativos que tem o poder de reverter o *status quo* social, inaugurando novas possibilidades de existência de acordo com Maffesoli. Se essas mudanças não afetam a todos os participantes do campo escolar, o valor delas está na capacidade de inspirar as novas gerações de que mudar é possível, e, desse modo, colaborar para a criação de novas memórias menos violentas, mais solidárias e mais democráticas.

Terminada a pesquisa, no início do ano seguinte, quando retornamos ao campo para a despedida dos atores escolares, encontramos as escolas pintadas, salas com ventiladores, ar condicionados consertados, portas e janelas funcionando bem. Soubemos que as regras coletivas, construídas no ano anterior, tinham sido apresentadas a todos os atores escolares e que estavam sendo respeitadas. Encontramos também professores apreensivos com os sucessivos atrasos salariais e, ao mesmo tempo, alegres com as novas e melhores condições de ensino dentro das escolas pesquisadas.

Quanto aos 39 alunos transferidos, soubemos que alguns foram para o EJA, outros para diferentes unidades escolares que ainda aceitavam jovens acima da idade regular no Ensino Fundamental. Alguns pararam de estudar e começaram a trabalhar em tempo integral. Outros foram cooptados pelo narcotráfico. Quanto aos funcionários de apoio, soubemos que alguns foram demitidos sem motivo porque perderam o apoio político que mantinha seus empregos terceirizados e contratados. Alguns professores pediram transferência para outras unidades escolares ou passaram a atuar em outras

redes municipais de ensino público. Os diretores estavam contentes porque as mudanças iniciadas reverteram numa imagem mais positiva de sua atuação e também em mais recursos para as escolas. Mas o fato que mais nos marcou na saída de campo, e que está relacionado ao tema dos potenciais de criação, foi o comentário da aluna Maiara que, se dirigindo a uma professora da escola, disse: *Professora, descobri que posso ser melhor! Estou muito animada para o próximo ano!*

2.4.6.6 Quadro Esquemático

TEMA RECORRENTE - SENTIDOS DE VIOLÊNCIA - AUTORES

Discurso bélico	violência fundante luta pela vida mal estar cultural	Maffesoli, Freud, Zizek
Choque entre as diferenças	resposta social	Marx; Arendt; Zizek Foucault; Montagu
Encaminhamento	falta de compromisso transferência para o outro	Arendt; Foucault Zizek
Negociações	ameaça, coerção, controle dos pequenos poderes	Zizek; Foucault
Ações transformadoras	criação, anômica, ativa	Maffesoli; Freud; Zizek

3 - CONSIDERAÇÕES

A violência nossa de cada dia

Quando entrei em campo, não tinha noção do que aconteceria, nem como professora, nem como pesquisadora. Eu percebia a cena escolar como uma arena simbólica, repleta de atravessamentos e de acontecimentos que se atropelavam sem resolução.

Era a primeira vez que eu atuava como professora concursada em uma rede pública para os anos finais do Ensino Fundamental. E, apesar das minhas observações sobre a violência escolar em outras instituições, agora eu me colocava à disposição para ser afetada pelas forças que viessem a emergir durante a pesquisa.

Eu tinha algumas referências e objetivos iniciais, mas, ao mesmo tempo, me colocava na atitude de abertura aos deslocamentos e novas direções provocadas pelos acontecimentos no campo, conforme as recomendações da Cartografia. Ao longo do processo da pesquisa, como acontece em muitos estudos, diversas mudanças foram verificadas entre a forma inicial e a forma final do projeto. Muitas mudanças aconteceram em mim, no meu olhar como pesquisadora e como professora. Algumas mudanças aconteceram nas escolas e com os atores escolares do campo de estudos. Compartilhamos diversos momentos nos quais memórias de violências, nas suas diferentes modulações e manifestações, foram produzidas, reproduzidas, legitimadas e transformadas no campo escolar.

Acho que, para além da contribuição dada para o avanço científico, ganhamos ainda mais quando somos afetados e transformados pela própria pesquisa. A intenção de estudar o problema da violência escolar mudou meu rumo profissional, expandiu meu olhar como ser humano e como professora, fortaleceu a convicção de que valorizar a vida é o que mais importa, embora a violência possa ser fundante nas suas manifestações destrutivas e construtivas. Neste sentido, estudar o fenômeno da violência é também um modo de afirmar a vida e a criação.

Ao longo do processo desta pesquisa, relatamos experiências que motivaram a definição do objeto de estudo e as questões norteadoras, a partir da observação das práticas escolares em outras instituições, anteriores à realização desse estudo. Traçamos um breve panorama sobre o estado da arte relativo ao tema da violência escolar nas escolas brasileiras produzido nas últimas décadas. Destacamos alguns autores

referenciais com os quais construímos parcerias dialógicas e dialéticas na Interpretação e Discussão dos Resultados. Esclarecemos os procedimentos metodológicos e as preocupações éticas desta pesquisa. Por fim, identificamos os sentidos de violência que predominaram nas/pelas práticas escolares, na perspectiva dos próprios atores escolares. Além de elencar alguns dos temas recorrentes que vem colaborando para a reprodução, legitimação, produção e transformação da violência nas escolas pesquisadas.

Buscamos a imersão do campo de estudos das escolas públicas selecionadas, com o objetivo de investigar como são reproduzidos, legitimados, construídos e transformados os sentidos de violência nas práticas escolares, na perspectiva dos estudos em Memória Social. Nesta trajetória, duas perguntas nortearam nossas buscas: a) Quais os sentidos de violência presentes nos discursos dos atores escolares? b) Como a violência é reproduzida, legitimada, produzida e transformada nas/pelas práticas escolares?

Respondendo a primeira pergunta, identificamos a presença da polissemia de sentidos de violência nos discursos dos atores escolares, o que se apresenta em sintonia com a concepção de violência proposta por Maffesoli (1987). Dentre os sentidos discursivos predominantes destacaram-se: a) a violência no sentido de luta pela vida e mal estar cultural; b) a violência como resposta social aos choques entre as diferenças; c) a violência no sentido do não comprometimento social e transferência de responsabilidades; d) a violência como ameaças dos pequenos poderes; e) a violência no sentido da criação.

Nas diferentes modulações e manifestações de violência, praticadas e reconhecidas pelos participantes desta pesquisa, verificamos, principalmente, sentidos de violência que encontram conexão com as propostas conceituais desenvolvidas por Maffesoli (1987); Marx (2012); Zizek (2014); Arendt (2010); Freud (2011); Montagu (1988) e Foucault (1998).

O sentido de violência como elemento fundante na luta pela vida, na estruturação social e como mal estar cultural, proposto por Maffesoli (1987), e reforçado por Freud (2011), emerge nos discursos dos diferentes atores escolares, reproduzindo, produzindo, legitimando e transformando significados de violência, conforme: a posição ocupada, o contexto específico e de acordo com os participantes de cada situação interacional. Em suas minúsculas manifestações, a violência no campo escolar pesquisado se apresenta na sua duplicidade negativa e positiva; isto é, ora se revela na destruição dos laços sociais instaurando a desordem e o caos, ora se revela

como geradora de novas possibilidades nunca imaginadas, restaurando e criando caminhos para novas construções de práticas escolares.

O sentido de violência como resposta social às precárias condições de sobrevivência impostas pelo poder instituído, proposto por Marx (2012), está presente nos discursos dos atores escolares, principalmente, quando estes tentam entender os motivos que levam alunos e profissionais a se relacionarem através de linguagens reconhecidas (por eles mesmos) como violentas. Nesse caso, o mais comum são justificativas do tipo “eles agem assim porque vivem em situações familiares e sociais difíceis”, ou, “eles agem assim porque estão passando por problemas difíceis de resolver”, ou ainda “eles agem assim porque a vida foi dura com eles, mas, no fundo, são boas pessoas”. Desse modo, os atores escolares justificam a violência das práticas escolares como resposta social e instrumento de descarga de tensões, de frustrações e de revolta contra a falta de perspectivas sociais. Verificamos também que a naturalização do discurso bélico, associada à tolerância de atitudes e ações violentas, justificadas como resposta social perante a luta pela vida, produz uma espécie de endurecimentos do corpo e dos afetos que torna os atores escolares mais vulneráveis aos enfrentamentos, disputas e agressões mútuas, retroalimentando a violência das práticas escolares.

A violência como ausência de estímulos e da presença do outro, proposta por Montagu (1988), apresenta-se como uma variação do sentido de violência como resposta social às experiências adquiridas com a história de vida. Fundidas com outras memórias, são difíceis de capturar sob os efeitos mais visíveis das manifestações e comportamentos violentos.

O sentido de violência como justificativa para o não comprometimento social e transferência de responsabilidades para o outro, está presente nas concepções de Zizek (2014) e Arendt (2010), e encontra-se nos discursos dos atores escolares, quando estes naturalizam as práticas violentas dentro da escola, sem perceber que são, eles mesmos, quem colaboram para a reprodução, legitimação e produção da violência. Isto é, negando a violência escolar, através de justificativas e mascaramentos, os atores escolares a reforçam com suas atitudes e ações, de forma intencional ou não. Quando não atuam sistematicamente para a transformação da realidade de violências nas escolas, e evitam se comprometer resignando-se a reclamar das dificuldades encontradas, os atores escolares reforçam e produzem violências através de suas práticas escolares.

O sentido de violência como coerção disciplinar, proposto por Foucault (1998), emerge nos discursos dos atores escolares nas diversas tentativas de controle e normatização imposta não apenas pelo poder institucional, mas também nas práticas de violência coercitiva que circulam através dos pequenos poderes, na forma de negociação de favores e trocas sob o manto de ameaças explícitas e veladas.

O sentido de violência como criação, ancorado em Maffesoli (1987) e Freud (2011 e 2014), e reforçado por Žizek (2014) como violência ativa, emerge nas/pelas práticas escolares na forma de ações transformadoras, em ações individuais ou de pequenos grupos, que, quando ganham a adesão dos demais participantes do contexto escolar, tem o poder de reverter a ordem estabelecida, inaugurando novos significados, atitudes e ações nas práticas escolares.

Todos os sentidos de violência identificados nas práticas escolares poderiam figurar como parte da diversidade cultural presente nas escolas e na sociedade. No entanto, quando esses sentidos se tornam um traço da memória, apreendida e reforçada no âmbito escolar, é a própria função social da escola que fica comprometida enquanto espaço de formação humana e cidadã.

Com a imersão no campo, foi possível capturar como esses sentidos são operacionalizados, diariamente, através de práticas nem sempre percebidas pelos próprios atores escolares. Eles as utilizam de modo internalizado e naturalizado como linguagem da cultura escolar. Para que estes sentidos circulem como prática social, eles devem ser operacionalizados, diariamente, por meio de técnicas interacionais, apreendidas nas linguagens formais (dos conteúdos e discursos institucionais escolares) e informais (no currículo oculto; isto é, nas formas de aprendizagens através da convivência social) dentro da escola, e fora da escola. Essas técnicas, experimentadas como rito diário de convivência social, abrem espaço para que, aos poucos, os sentidos de violência se tornem traço de memória e linguagem socialmente compartilhada. Nesse ponto, há uma inversão de valores através da qual estranhar a violência de uma prática (percebida inicialmente como tal) passa a ser considerado um comportamento inadequado e mal visto pelo grupo de atores escolares.

Em busca de pistas investigativas, trilhamos o acompanhamento de processos de circulação da violência no campo escolar, assim como as motivações que colaboravam para a reprodução, legitimação, produção e transformação da violência nas/pelas práticas escolares. Neste percurso, identificamos cinco temas recorrentes que funcionavam como uma espécie de técnica através dos quais os diferentes sentidos de

violência eram operacionalizados e difundidos nas escolas pesquisadas. São eles: 1 - O discurso bélico diário dos atores escolares; 2 - Choques entre as diferenças, a dor e a presença do outro; 3 - A prática do encaminhamento; 4 - A prática das negociações; 5 - Ações transformadoras.

Verificamos que esses temas recorrentes se atualizam nas práticas escolares, diariamente, de forma banalizada e naturalizada, nos discursos (verbais e não verbais) dos diferentes atores escolares. Eles tecem a dinâmica escolar construindo, desconstruindo, criando e destruindo laços afetivos, éticos, ideológicos, pessoais e profissionais. Atuam de forma sutil e contínua, tornam-se linguagem internalizada e marcas de memória do tempo-espaço vivido nas instituições escolares. Além de tornar-se uma linguagem comum aos participantes da escola, esses temas recorrentes produzem efeitos visíveis e invisíveis, nem sempre rastreados porque mesclam-se a outros traços de memória adquiridos ao longo da vida.

Os temas recorrentes, como técnicas de reprodução, legitimação e produção de violências, tornam-se possíveis através de suspensões éticas momentâneas, conforme esclarece Žižek (2014). Esse estado de suspensão permite que a violência seja percebida de forma ambígua e parcial. Isto é, quando as práticas escolares violentas (assim consideradas pelos próprios atores sociais) são produzidas pela própria pessoa que as julga, ou por pessoas que se situam no seu círculo afetivo mais próximo, essas práticas são percebidas como toleráveis, mascaradas e justificadas como “temperamento forte da pessoa”, ou como “brincadeira”, ou como turbulências “naturais” das relações de trabalho ou do processo de convivência social. Porém, quando essas mesmas práticas são direcionadas as pessoas que as utilizam no cotidiano escolar, elas são consideradas violências e por isso devem ser identificadas, reparadas e punidas.

No entanto, como muitas manifestações de violência nas escolas passam despercebidas, de forma intencional ou não, elas se tornam um código de convivência social através do qual ser violento passa a ser uma forma de sobrevivência num ambiente hostil. Como essas práticas violentas são diárias, acontecem a todo instante, e são praticadas pelos diferentes atores escolares, elas se tornam banalizadas através de uma espécie de endurecimento do corpo e dos afetos que, naturalizado, passa a causar menos dor física e afetiva. Desse modo, operacionalizadas através da circulação dos temas recorrentes, as práticas escolares violentas se tornam traços de memória, uma forma de linguagem, um modo de convivência escolar e social, no qual quem atua de

modo diferente se torna alvo de *bulling* e de outras formas de agressões físicas e simbólicas.

Quando mascaramos, justificamos e naturalizamos práticas violentas dentro da escola, nos denunciemos como parte ativa da violência nossa de cada dia, co-produzida e co-sustentada por todos nós que ainda as consideramos toleráveis, principalmente, quando atingem ao outro.

Vividas como formas de reprodução, legitimação ou produção dentro da escola, as práticas violentas deixam marcas profundas nas memórias socialmente compartilhadas, afetando as gerações presentes e futuras, retroalimentando a violência social, e tornando ineficazes as lutas por uma sociedade mais solidária e menos violenta. Essa perspectiva é reforçada por Arendt (2010, p. 57), para quem “é o poder vivo do povo que confere poder às instituições de um país [...], elas se petrificam e decaem tão logo o poder vivo do povo deixa de sustentá-las”. Ou seja, quando as práticas violentas deixarem de ecoar como sentido dentro de cada um de nós, não mais as consideraremos toleráveis porque elas não mais farão sentido como prática institucional e social.

No campo escolar, observamos algumas falas de diretores e professores direcionadas aos alunos, tentando estabelecer parâmetros para a construção de práticas escolares menos violentas, como a cena a seguir entre a diretora e um aluno: A diretora recomendou: *Não faça ao outro, o que não gostaria que fizessem com você!* E o aluno respondeu: *Mas todo mundo faz um monte de coisas que não deveriam ser feitas! Se eu não fizer também, tô lascado! Aqui mesmo na escola, se eu não bater, eu apanho!* A diretora ainda tentou impor seu ponto de vista, dizendo: *Mas você não é igual a todo mundo, faça diferente!* E o aluno, não pronunciou mais nenhuma palavra, sentindo o peso do poder do cargo da diretora, mas foi se afastando... e rindo.

A maior crise que vivemos, segundo Das (1999), é a crise de empatia. Atolados em tantos problemas para resolver, ou, simplesmente, desinteressados sobre as violências que atingem ao outro, acreditamos que a realidade distante (física, simbólica, afetiva) não nos atinge. Conseguimos viver em paz como se existissem realidades paralelas, como se não estivéssemos sobre o mesmo planeta, como se não ajudássemos a construir as práticas sociais e o contexto sócio histórico como eles se apresentam. Por isso, não nos comprometemos com a precariedade da vida do outro e não agimos com a necessária urgência à transformação da realidade escolar e social. Somos capazes de nos espantar diante da explosão de práticas violentas nas escolas e na sociedade, sem imaginarmos de que forma ajudamos a co-construí-las e co-sustentá-las com a violência

nossa de cada dia, tecendo, de modo visível e invisível, nossas práticas sociais. A cegueira psicológica, lembra Zizek (2014), se instaura como atitude de acordo com nossos próprios interesses em contextos específicos, produzindo uma perspectiva em que a violência é sempre a do outro.

Neste contexto, vale questionar: até quando a violência nossa de cada dia fará sentido? Até que ponto cada um de nós está disposto a se comprometer e agir com a urgência necessária à ressignificação da violência escolar e social?

Como sugere Deleuze e Guatarri (1996), sendo reforçado por Zizek (2014), é preciso mergulhar no conflito para extrair, de dentro dele, e a partir de suas questões subjacentes, as possibilidades de transformação da realidade escolar e social. Aceitamos este desafio ao longo da pesquisa, e percebemos que cada tema recorrente que colabora para a produção e circulação das violências nas práticas escolares, contém também as pistas de uma via que conduziria à transformação; isto é, à violência no sentido da criação de novos significados para as práticas escolares. Essa perspectiva rompe com a tendência dualista de análises sobre o fenômeno da violência escolar, conforme foi possível constatar na pesquisa sobre o estado da arte relativo ao tema.

Apontamos alguns caminhos.

Quando os atores escolares interagem utilizando um discurso bélico que simboliza a associação entre a prática escolar e a guerra, eles criam disponibilidades para o enfrentamento e o combate entre grupos colocados em lados opostos: profissionais *versus* estudantes; cargos, funções e posições consideradas superiores *versus* as consideradas inferiores (pelos próprios atores escolares). No entanto, quando os atores escolares baixam suas armas simbólicas e retiram suas armaduras de guerra, como fez a professora Laís e Vânia em relação ao aluno Marcos (p. 114), e se permitem colocar lado a lado com o outro, novos sentidos podem emergir para as práticas escolares, que passam a ser percebidas como a construção de um processo de parceria no qual todos tem o direito de dialogar, de propor alternativas e de vencer coletivamente.

De modo semelhante, quando ocorrem choques de memórias diante do impasse entre as diferenças, os atores escolares têm a oportunidade de vislumbrar diferentes pontos de vista e encontrar novas soluções. Mas, para isso, devem atravessar as barreiras imediatas da intolerância e da falta de empatia, para abrir-se à escuta e a expansão de novas perspectivas sobre si mesmo, o outro e a vida. É um jogo arriscado no qual lembrar e esquecer, perder e achar-se, devem fazer parte da aprendizagem

humana e ser percebidos como a mobilidade necessária às práticas sociais. Foi o que apontamos na situação ocorrida entre as alunas Isabel, Luzia e Thaiane (p. 83-84).

Na prática do encaminhamento, o medo ou a falta de vontade de não se comprometer e assumir a co-responsabilidade pela realidade como ela se apresenta, tem construído uma cadeia sistemática de problemas não resolvidos no campo escolar. Mal entendidos, ressentimentos, cobranças, cinismo ao prometer e não cumprir, omissão e uma percepção da realidade voltada apenas para o externo, tem sido alguns dos efeitos das práticas de encaminhamento. Mas as soluções se encontram no centro do problema. Por que não se comprometer, intervir e se responsabilizar pela tentativa de fazer diferente do que já foi tentado e não deu certo? Por que não estabelecer uma parceria dialógica e dialética com o coletivo escolar, a partir de ações individuais e em grupo? Cansada de reclamar e não ver as coisas mudarem, as professoras Laís, Vania e Telma (p. 102) ousaram se envolver com as dificuldades encontradas e promover as transformações que estavam ao seu alcance. Para a surpresa de todos, os resultados foram bem além do que, inicialmente, haviam imaginado.

Na prática das negociações, as regras veladas e parciais, e a troca de favores que acobertam, através da suspensão ética, os deslizes e benefícios pessoais em detrimento do coletivo, potencializam a violência dos pequenos poderes. A prática das negociações, aparentemente, produz uma imagem de organização escolar, e, simultaneamente, fomenta silenciamentos, perseguições, ameaças, recalques e disputas de poder que tendem a minar a construção de projetos coletivos em prol da qualidade da educação e das interações escolares. No entanto, a capacidade de negociar é uma ferramenta fundamental na construção de acordos e projetos educacionais e sociais. E se os atores escolares aproveitassem a habilidade desenvolvida de negociar para construir laços mais solidários e ações empreendedoras que transformassem a reclamação e a resignação em potência de criação de uma nova realidade escolar?

No tema recorrente intitulado, Ações Transformadoras, encontramos também a duplicidade da violência. Elas trazem o que Maffesoli (1987) chama de violência anômica (criativa) e o que Zizek (2014) chama de violência ativa; isto é, a capacidade de destruir, de revolucionar e de fazer implodir o próprio sistema de referências e significados estabelecidos através do esvaziamento dos sentidos que sustentam as estruturas do poder social vigente. Sua principal estratégia é estranhar as formas de violências naturalizadas e deixar de fazer o que impede a construção de novos sentidos nas/pelas práticas escolares e sociais. Conforme lembram as professoras Laís e Vania

(p. 102-103), nem sempre as ações transformadoras nascem com o objetivo de revolucionar, podem ter início com pequenos gestos que apontam para novas possibilidades de criação.

Como já foi citado, cada escola é uma configuração única e contextualizada. Assim, quando falamos da escola pública brasileira, situada no município de Guapimirim, não temos a intenção de produzir uma generalização. Diante dos mesmos problemas, as escolas podem apresentar respostas diferenciadas decorrentes das singularidades de sua história, do engajamento de seus atores, da aplicação de políticas públicas; enfim, são diversos os fatores que facilitam ou dificultam o modo como cada unidade escolar enfrenta seus desafios.

Cada escola, e a sociedade na qual está inserida, como co-participante da realidade que se apresenta, deve descobrir como extrair de seus próprios conflitos a potencialidade que eles oferecem para construir novas estratégias de resistência e criação, como sugere Gondar (2003, p. 42). “Dessa maneira [...] as memórias como superfícies pulsantes, capazes de reverter o poder em potência, tornam-se ferramentas necessárias para construir futuros diferenciados num espaço global”.

Inspirados em Gondar (2003), nos perguntamos: como, em vez de desviar a atenção diante de uma situação violenta e seguir em frente no fluxo do movimento cotidiano ordinário, podemos mergulhar naquilo que existe de violência, dentro, e fora de nós, para descobrir, no contato com o outro, os potenciais de transformação de um determinado contexto?

Aos futuros pesquisadores, sugerimos que investiguem outros temas latentes que se encontram subjacentes às manifestações de violência nas escolas, estabelecendo a conexão com as violências que nós próprios ajudamos a construir em nossas práticas sociais diárias. Que estejam atentos às diferentes vozes no campo escolar, e que incluam a participação das vozes da comunidade na qual a escola está inserida. Esta pesquisa deteve seu foco apenas nas práticas ocorridas dentro das escolas selecionadas. Acreditamos que, enquanto houver práticas escolares cuja realidade se constrói sob os aspectos negativos da violência, vale a pena insistir na transversalidade desse debate em busca de ciclos transformadores.

CICLOS TRANSFORMADORES

Discurso bélico	Com eles, e não contra eles
Choques	Empatia, trocar, expandir
Encaminhar	Engajar, comprometer, agir
Negociar	Descentrar, construir junto
Transformar	Desconstruir para criar

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas** Brasília, DF: UNESCO; Pitágoras, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf. 1998. Acesso em: 9 dez. 2016.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, Marly. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2000.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CAMACHO, Luiza. A violência nas práticas escolares de adolescentes. In: ANPED-CDROOM, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2001.

CANDAU, Vera. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

EDUCAÇÃO: CURRÍCULO MÍNIMO [página eletrônica]. Governo do Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374742>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **RBCS**, São Paulo, v.14, n. 40. Jun., 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3. São Paulo: 34, 2008.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIAS, Francisco Ramos de (org.). **Apontamentos em Memória Social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

FLICK, Uwe . **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

_____. **As pulsões e seus destinos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GEE, James Paul. **An Introduction to discourse analysis: theory and method**. New York: Routledge, 1999.

GIGLIO, Célia Maria. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1999, p.183-199.

GOFFMAN, Erving. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOODE, William; HATT, Paul. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1979.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

GONDAR, Jô. Memória, poder e resistência. In: GONDAR, Jô; BARRENECHEA, Miguel Angel de (orgs.). **Memória e Espaço: Trilhas do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 32-43.

GONDAR, Jô. - Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005. p. 11-26.

GUIMARÃES, Aurea. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GUMPERZ, John. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

GLUSBERG, Jorge. Signos e Códigos Abertos. In: A arte da performance. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva e Memória Individual. In: **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990. P. 9-47.

JOSEPH, Isaac. **Erving Goffman e a Microsociologia**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 27-39.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: **Autoridade e Autonomia**. São Paulo: Summus, 1999. P. 9-30.

BRASIL. **Lei das diretrizes básicas da educação brasileira N. 9394 de 20 de dezembro de 96**. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 dez. 2016.

LIBANEO, José. Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

MARINHO, Karina Rabelo et al. Violência, Medo e desempenho. **Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública CRISP/UFMG**, Minas Gerais, ano 3, n. 6, set. 2004. Disponível em: <http://www2.mppa.mp.br>, 2004. Disponível em: <<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/VIOL%C3%83%C5%A0NCIA%20MEDO%20E%20DESEMPENHO.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência Escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola**. Minas Gerais, MG, 2004, 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_MarraCA_1.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016;

MARX, Karl. **As lutas de classes na França de 1848 a 1950**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MONTAGU, Ashley. **Tocar o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

OLIVEIRA, Liliane Afonso de. **Discursos da mídia impressa sobre a violência nas escolas públicas de Belém do Pará: corpo, identidade e regimes de verdade**. Belém, PA, 2012, 100 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura. Universidade da Amazônia. Belém, PA, 2012.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v.7.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2012. Disponível em: <<http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense:, 2008.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAPIMIRIM [página eletrônica]. Quapimirim, RJ, jun. 2015. Disponível em: <<http://guapimirim.rj.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/plano-municipal.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar:** políticas públicas e práticas educativas. Paraná, 2008, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1389. Acesso em: 8 dez. 2016.

ROSA, Maria José Araujo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino-aprendizagem. **Fórum identidades,** Itabaiana, SE, ano 4, v. 8, p. 143-158, 2010. Organizada pelo GEPIADDE. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1785/1574>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento.** São Paulo: UNESP, 2010.

SAVIANI, Dermalva. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1984.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação,** Pelotas, RS, n. 30, p. 149-166, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/%0B1768/1643>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

SOARES, Carmen. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas. São Paulo, SP: Autores Associados, 2001.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p.87-103, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856/29628>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

SZADKOSKI, Clarissa Maria Aquere. Violência nas escolas: causas e consequências. In: ALMEIDA, Maria da Graça (org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Rio Grande do Sul, EDIPCRS, 2010. Disponível em: <http://ebooks.pucrs/edipucrs/violencia.pdf>. 2010. P. 49-59.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: **A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VIEIRA, Jeferson Christiano. As múltiplas faces da violência escolar. In: Congresso Nacional de Educação - DUCERE, VIII , 2008, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Champagat, p. 11862-11871, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/903_459.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2016.

VYGOTSKY , Lev. **A formação social a mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014.