

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA CIDADÃ**

**CONVIVÊNCIAS ESCOLARES:
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS, FAMILIARES E PROFESSORES SOBRE OS
CONFLITOS ESCOLARES**

Porto Alegre, março de 2021.

FRANCINE SCHEFFLER

Convivências Escolares:

Representações de alunos, familiares e professores sobre os conflitos escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Segurança Cidadã.

Orientadora: Profa. Dra. Rochele Fellini Fachinetto

Porto Alegre, março de 2021.

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Scheffler, Francine
Convivências escolares: Representações de alunos,
familiares e professores sobre os conflitos escolares
/ Francine Scheffler. -- 2021.
158 f.
Orientadora: Rochele Fellini Fachinetto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Segurança
Cidadã, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. conflitos escolares. 2. convivência escolar. 3.
representação social. 4. sociologia da
conflitualidade. 5. relações sociais na escola. I.
Fellini Fachinetto, Rochele, orient. II. Título.

Francine Scheffler

CONVIVÊNCIAS ESCOLARES:

Representações de alunos, familiares e professores sobre os conflitos escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Segurança Cidadã.

Porto Alegre, 23 de março de 2021.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Fernando Seffner

José Vicente Tavares dos Santos

Rosimeri Aquino da Silva

À minha inspiração, minha La belle de jour... Elis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFRGS e sua educação pública e de qualidade. Por abrir meus olhos e me despertar para novos caminhos. Agradeço ao PPG em Segurança Cidadã, que com esforços enormes de seus professores vem se mantendo em funcionamento.

Agradeço a todas as mulheres deste mundo que vieram antes de mim e lutaram para que outras mulheres pudessem ser livres. Sem as lutas feministas, uma mulher, mãe, recém-parida, jamais poderia sonhar com uma volta à Universidade para estudar. Foram tantas mulheres ao longo da história da Humanidade que não me arrisco a citar.

Agradeço às mulheres do meu entorno. Minha orientadora Rochele, que possui uma dose perfeita de presença e liberdade de escrita. É um exemplo de orientação que levo para a vida.

Agradeço às duas grandes mulheres da minha vida: Fabi e mãe. Vocês sabem que são meus amores eternos.

Agradeço às minhas amigas, que de longe ou de perto sempre torceram por mim. A cada uma com quem me identifico e com quem divido angústias e alegrias. Mali, Lu, Sue, Leina, Letícia, Lu Lauda, Karine, Patrícia, Fabiana, Roberta, Janaína. Vocês me fazem mais forte!

Agradeço à minha filha Elis, que veio a esse mundo quando as implantações de políticas neoliberais à educação da Rede Municipal estavam em seu auge. Foram tantas vezes que a peguei no colo e chorei... tão pequena... E já me acalentava sem saber... Me dava forças sem nem entender o que estava acontecendo a sua volta... Obrigada filha por existir! Que este trabalho, que nos privou de estarmos juntas muitas vezes, contribua para que as pautas democráticas avancem e que teu mundo seja um pouco melhor!

Agradeço a todos os homens sensíveis às causas feministas, que no íntimo das suas vidas cotidianas abrem espaços para que as mulheres que estão ao seu entorno realizem seus sonhos. Dentre esses homens, Wagner, pai da minha filha e um grande companheiro, que sempre dividiu todos os cuidados com ela para que eu pudesse estudar ou escrever. Dizem

que aprendemos mais por ações do que por palavras, então, saibas que ensinas lindas lições a ela!

Agradeço aos meus colegas de trabalho que no dia a dia das escolas públicas continuam resistindo e lutando por um mundo melhor. Que bom poder compartilhar nossa caminhada! Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou outra, me auxiliaram neste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação trata das percepções que pais, alunos e professores têm das convivências escolares que ocorrem numa escola da Rede Municipal de Porto Alegre. Entendemos o conceito de convivências escolares como aquele que abarca as conflitualidades e as violências integrantes do processo pedagógico e encara a escola como o espaço propício para a formação do ser humano enquanto ser social e coletivo. O objetivo deste trabalho é analisar as representações sociais que professores, alunos e pais têm sobre as conflitualidades que ocorrem no âmbito das convivências escolares, bem como compreender os fatores e situações que desencadeiam conflitualidades e as soluções propostas pelos sujeitos que participaram da pesquisa. A abordagem teórico-analítica deste trabalho insere-se na perspectiva da sociologia da conflitualidade e das representações sociais. O estudo possibilitou verificar que os conflitos presentes na escola, em sua grande maioria, acontecem por falta de espaços de diálogo e compreensão do ponto de vista do outro. Além disso, os que frequentam a instituição escolar ainda acreditam e defendem uma postura punitiva como solução dos conflitos.

Palavras-chave: Convivência escolar. Conflitos sociais. Representação social. Sociologia da conflitualidade. Relações sociais na escola.

ABSTRACT

This dissertation deals with the perceptions that parents, students and teachers have about school experiences that occur in a school in the Municipal Network of Porto Alegre. We understand the concept of school coexistence as one that embraces the conflicts and violence that are part of the pedagogical process and sees the school as the propitious space for the formation of the human being as a social and collective being. The objective of this work is to analyze the social representations that teachers, students and parents have about the conflicts that occur in the context of school life, as well as to understand the factors and situations that trigger conflicts and the solutions proposed by the individuals who participated in the research. The theoretical-analytical approach of this work is inserted in the perspective of the sociology of conflict and social representations. The study made it possible to verify that the conflicts present at school, for the most part, happen due to the lack of spaces for dialogue and understanding from the other's point of view. In addition, those who attend the school still believe and defend a punitive stance as a solution to conflicts.

Keywords: School coexistence. Social conflicts. Social representation. Sociology of conflict. Social relations at school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Localização da escola

67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Técnicas metodológicas utilizadas	29
Tabela 2	Ordem cronológica das ações realizadas para coleta de dados	279
Tabela 3	Dimensões e indicadores sociais	31
Tabela 4	Rotina de uma escola no século XIX	55
Tabela 5	Mapeamento dos alunos participantes das entrevistas	69
Tabela 6	Mapeamento dos alunos participantes dos grupos focais	69
Tabela 7	Mapeamento das famílias participantes das entrevistas	73
Tabela 8	Mapeamento das famílias participantes dos grupos focais	73
Tabela 9	Mapeamento dos professores participantes das entrevistas	77
Tabela 10	Mapeamento dos professores participantes dos grupos focais	77
Tabela 11	Pergunta aos professores: o que você faz para lidar com o estresse?	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMAS DE PESQUISA	19
1.2 RELEVÂNCIAS DO TEMA.....	20
1.3 OBJETIVOS.....	22
1.4 HIPÓTESES	22
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
1.6 MODELOS DE ANÁLISE.....	30
2 A TEORIA QUE NOS AUXILIA A ENTENDER A REALIDADE.....	34
2.1 O CONCEITO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES	34
2.2 O CONCEITO DOS CONFLITOS ESCOLARES.....	41
2.3 O CONCEITO DAS CONVIVÊNCIAS ESCOLARES.....	45
2.4 O CONCEITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	49
3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, O BAIRRO, A ESCOLA E OS ATORES SOCIAIS.....	53
3.1 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: COMO CHEGAMOS À DIVERSIDADE ESCOLAR E AOS SEUS CONFLITOS?.....	53
3.2 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE.....	61
3.3 HISTÓRIA DO CONJUNTO RESIDENCIAL COHAB DO RUBEM BERTA E DA ESCOLA MUNICIPAL GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL.....	64
3.4 PERFIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
3.5 PERFIL DAS FAMÍLIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	71
3.6 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75
4 O QUE DIZEM OS DADOS.....	84
4.1 APONTAMENTOS DE ENCONTROS E DESENCONTOS	84
4.2 DIMENSÃO 1: AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS ESCOLARES	85

4.3 DIMENSÃO 2: REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIDA ESCOLAR	102
	xiv
4.4 DIMENSÃO 3: AS RELAÇÕES SOCIAIS E A VIOLÊNCIA ESCOLAR	111
4.5 DIMENSÃO 4: AS REGRAS E AS SANÇÕES DA ESCOLA	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A.....	155
APÊNDICE B.....	156

1 INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Segurança Cidadã propunha que as pesquisas a serem executadas fossem voltadas para os locais de trabalho de cada aluno. Essa perspectiva me cativou, pois sou professora há alguns anos e, por diversas vezes, senti a vontade de voltar a problematizar cientificamente situações que ali se estabeleciam. Assim, após as aulas teóricas do mestrado, busquei encontrar um diálogo entre os conceitos abordados pela perspectiva da Segurança Cidadã, as escolas, como representantes do Estado democrático, e o meu fazer pedagógico. Durante minha carreira como professora, passei por diversas redes de ensino e, ao vivenciar meu dia a dia profissional, muitas vezes questionei, silenciei e interroguei fatos que ali ocorriam. Eram falas, queixas, elogios e pré-julgamentos sobre ‘os outros’ nas mais diversas esferas: as roupas, as posturas de mundo, as organizações familiares, as colocações mediante os fatos, as decisões sobre os acontecimentos, as situações que viraram notícias de corredor e outras que passaram despercebidas. Observei encontros e desencontros das percepções, atravessadas, com frequência, por visões cristalizadas, entre elas a da escola, representando a verdade sobre as relações sociais. Outras em que o conflito não era resolvido e acabava desencadeando situações violentas. Poder teorizar pela ótica da sociologia das conflitualidades e das representações sociais o cotidiano escolar tornou-se um grande aprendizado e uma forma de ressignificar aquilo que, muitas vezes, estava naturalizado.

Desses comentários frequentes surgiram meus primeiros questionamentos: como eram as percepções das pessoas que estavam inseridas na escola a respeito das conflitualidades que ocorriam nos intramuros? Havia atos percebidos como conflituosos entre os sujeitos que estavam no dia a dia da escola, ou as situações eram consideradas habituais? Na concepção dos atores, quando isso ocorria? Por quê? Quem eram as pessoas envolvidas? Haveria solução para os conflitos? Quem tinha legitimidade para resolvê-los? Quais eram as propostas de resolução?

Para poder responder a essas perguntas, partimos da premissa de que a escola, por si só, é uma instituição cultural. A sua origem está inserida na função de transmitir

conhecimentos e oferecer às futuras gerações o que de melhor se produziu enquanto humanidade. Segundo Sacristan (2001, p. 21),

A educação contribui consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História (...). Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.

Esse imaginário baseado numa ideia de progresso é o que embasa o pensamento sobre cultura escolar hoje. Tal concepção escolhe e determina modelos e práticas educacionais e está assentada sobre a ideia de igualdade e do direito à educação para todos e todas. Porém, essa perspectiva guarda em si uma visão homogênea dos sujeitos que fazem parte da escola. Os que são considerados ‘outros’, excluídos, minorias, os que se posicionam diferente rebateriam essa lógica e a colocariam em xeque, levantando conflitos, criando tensões e legitimando o mal-estar de que tantos educadores e estudantes se queixam.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser uma transmissora de cultura para tornar-se uma arena de conflito de diferentes culturas. (MOREIRA; CANDAU, 2003). Esta é uma visão progressista, que permite que as escolas não silenciem seus diversos atores, e sim abram espaços para o diálogo nas diversidades, possibilitando a acomodação das pluralidades e das diferenças, não mais tendendo a silenciá-las ou neutralizá-las. Desloca-se a perspectiva de uma educação transmissora de valores para uma educação construtora de valores.

A ideia de políticas de convivência tenta traduzir as sensações coletivas existentes na instituição escolar com base na composição dos vínculos estabelecidos nesse espaço, construindo junto com ‘outro’ as relações sociais. Tais relações transformam-se num conceito político, pois influenciam e ressignificam políticas educativas que podem promover a participação na tomada de decisões sobre aspectos importantes da vida cotidiana da escola. (VISCARDI; ALONSO, 2013).

Ouvimos, neste estudo, pais, alunos e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul, localizada no bairro Rubem Berta, em Porto Alegre, sobre suas representações sociais em relação à convivência escolar, observando como os conflitos são relatados, que lugar ocupam nos discursos das convivências e como são resolvidos – ou não – e subjetivados pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o enfoque de

análise proposto não pretende investigar o que é conflito ou tipificá-lo, e sim compreender o que pensam os atores sociais sobre os conflitos escolares. Para essa tarefa, utilizamo-nos da abordagem das representações sociais, surgida na psicologia e, em seguida, aplicada na sociologia e em outras áreas.

Partimos do pressuposto de que o conflito faz parte das relações sociais da escola, portanto, é elemento integrante das convivências escolares. Nossa proposta é entender o que os atores sociais julgam serem relações conflituosas, como se posicionam perante essas conflitualidades e como resolvem ou não tais situações. O foco principal é abordar as conflitualidades pela perspectiva de que estas fazem parte das convivências escolares, numa tentativa de ofertar mais um olhar. Utilizamos o conceito de convivências escolares como fenômenos que abarcam todas as relações sociais que se estabelecem no espaço escolar e verificamos como os atores as entendem, descobrindo quais são as representações que estes têm dos fenômenos conflitivos.

Pesquisar as representações sociais dos atores que estão diariamente na escola a respeito de como entendem as conflitualidades que fazem parte da convivência naquele ambiente e abrir um espaço de compreensão dessas percepções permite um entendimento aprofundado da realidade. Ao buscarmos esse entendimento, podemos apreender como e por que ocorrem interações consideradas conflituosas, quando essas relações acabam desencadeando violências, em que momento se dá vazão para que esses conflitos sejam colocados numa roda de conversa, quando são silenciados ou quando são encaminhados a outras esferas para além da escola.

A abordagem da sociologia das conflitualidades auxilia nesse pensar, pois defende que, devido aos processos de mundialização da sociedade e da economia global, há transformações nas formas de viver em todo o planeta e, conseqüentemente, novas formas de conflitos, frutos de lutas sociais e identitárias. (TAVARES DOS SANTOS; TEIXEIRA; RUSSO, 2011). É uma abordagem que ressignifica o sentido social do conflito e o expande, retirando a conotação negativa do termo e a sensação de que deveria ser superado ou silenciado. O conflito é visto como fundamental para colocar em diálogo as diversidades que começam a se apresentar em maior volume nas escolas quando esta começa a receber todas as classes sociais. Para os autores dessa abordagem, quando a conflitualidade não encontra espaço, a violência é a resposta.

Assim, neste trabalho, os conflitos são entendidos como partes integrantes das convivências escolares. Defendemos que eles têm centralidade nas convivências escolares, pois representam o espaço do diálogo entre os diferentes e a possibilidade do avanço das pautas democráticas dentro da instituição escolar, já que, ao se dar um ‘zoom’ no dia a dia de uma escola, percebe-se que há muitos atravessamentos de conceitos nos imaginários daqueles que estão inseridos na cotidianidade. Situações vistas como violências hoje talvez sejam conflitualidades que ainda não receberam a devida atenção por parte dos atores sociais.

Este exercício de reflexão teórica é importante, pois “(...) a vulnerabilidade da escola frente às violências tem efeito direto (...) na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 28). Ou seja, desnudar o que acontece no interior da escola, para além de se entender o que ocorre dentro dela, é uma possibilidade de pensar em estratégias e políticas públicas que auxiliem a superar dificuldades próprias desse espaço e promover uma melhora na qualidade do serviço ofertado.

Quanto à estrutura do trabalho, ele está organizado em cinco capítulos. No primeiro, tratamos do problema de pesquisa, sua relevância, objetivos, hipóteses e procedimentos metodológicos. O segundo aborda o referencial teórico que nos auxilia a pensar sobre os conceitos de violência, conflitos e convivências escolares que se articulam entre si, além de apresentar uma breve explicação sobre o que são as representações sociais e suas formas de abordagem. No terceiro capítulo, realizamos uma contextualização histórica, situando rapidamente como a educação brasileira organizou-se até hoje, e verificando como, nos documentos oficiais, a questão da conflitualidade se apresenta. No mesmo capítulo há, ainda, um apanhado histórico da escola e do bairro onde a pesquisa foi realizada e a construção dos perfis dos sujeitos pesquisados, o que nos possibilita entender quais são os lugares de fala de cada participante da pesquisa. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados, na qual consideram-se quatro dimensões: as relações sociais e os conflitos escolares, as representações sobre a vida escolar, as relações sociais e a violência escolar e, por fim, as regras e as sanções da escola. Para cada dimensão, foram construídos indicadores em forma de perguntas que utilizamos como guia para as entrevistas e grupos focais realizados. Por fim, temos as considerações finais, que constituem um apanhado geral das informações trazidas e apresentam sugestões para o campo.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Esta dissertação propõe-se a investigar as representações sobre as conflitualidades que atores sociais pertencentes a uma escola pública municipal de Porto Alegre têm sobre suas vivências diárias no âmbito da unidade escolar. Essa instituição recebe crianças de quatro anos até o término do Ensino Fundamental e está localizada na região chamada de COHABdo bairro Rubem Berta, em Porto Alegre. Posicionada em uma das ruas principais do bairro, onde também há o posto de saúde, a associação de moradores, mercados, padarias e farmácias, caracteriza-se por ser o ‘centrinho’ da região. Depois dessa rua asfaltada, todas as ruas vicinais são de becos ou vielas que dão acesso aos diversos blocos de moradia, constituídos de apartamentos de 50 m², compostos por dois quartos, cozinha e banheiro. Todos os prédios possuem quatro andares e as mesmas características arquitetônicas, pois foram construídos na mesma época, pelo mesmo programa de habitação popular. As diferenças entre um bloco e outro ocorreram na passagem do tempo, uma vez que alguns receberam mais investimentos de conservação que outros ou ampliações feitas pelos próprios moradores.

Os alunos, em sua quase totalidade, são moradores desses blocos e vêm caminhando para a escola, muitos acompanhados de seus pais ou outros familiares. Já os professores vêm de diversas partes da cidade e muitos de municípios vizinhos, como Alvorada e Canoas, em locomoção própria ou de ônibus. A região é abastecida pelas linhas municipais T6, Rubem Berta/Cairú, Rubem Berta/Sertório, Rubem Berta/Protásio Alves e algumas linhas de lotação, o que facilita a acessibilidade até a escola.

Partindo das diferentes perspectivas de vida que os atores sociais possuem, a questão específica que norteou este trabalho é *quais são as representações sociais que professores, alunos e pais têm sobre as conflitualidades que ocorrem nas relações estabelecidas na esfera escolar?* Como perguntas secundárias, elegemos: quais fatores e situações desencadeiam as conflitualidades na opinião desses atores sociais? Há espaço para a valorização das diferenças ou estas são silenciadas quando as conflitualidades ocorrem? Como esses processos de diálogos ou silenciamentos acontecem?

As representações sociais foram analisadas considerando quatro dimensões: as representações sobre a vida escolar; as relações sociais e os conflitos escolares; as relações sociais e a violência escolar; e as regras e as sanções. A partir dessas dimensões, foram construídos os indicadores, com o intuito de compreender as representações sociais que os atores fazem da convivência escolar. As representações sociais foram usadas de modo a elaborar os perfis das conflitualidades que desencadeiam violência e as situações de vulnerabilidade a que os atores sociais estão submetidos.

1.2 RELEVÂNCIA DO TEMA

Muito se fala nos jornais, editoriais e na mídia em geral sobre a questão da violência nas escolas. É um tema global, que vem despertando interesse não só do mundo científico, mas também da sociedade em geral, forçando o surgimento de políticas públicas e gerando, muitas vezes, observações apressadas e conclusões precipitadas. Os discursos sobre o que deve ser e o que deve acontecer na escola estão em disputa nos dias de hoje. Há desde pessoas que defendem a ‘escola sem partido’ até outras a favor da autonomia da mesma, alegando que ela nunca é neutra, entre tantos outros discursos presentes. Além disso, há todo um imaginário social sobre para que e a quem ela deveria servir.

Hoje, os estudos acadêmicos debruçam-se significativamente sobre a temática da violência no mundo escolar, tendendo a um aumento nos últimos anos, apesar de haver pouquíssimas pesquisas estruturadas em nível nacional ou que se dediquem a um panorama geral da educação brasileira no aspecto das relações sociais e do clima escolar, pois exigem tempo e valores monetários elevados. Os esforços feitos por parte dos estudiosos para compreender esse fenômeno são grandes, contudo, ainda necessitam de aprofundamentos, uma vez que este é um campo em constante construção e que continua apresentando, muitas vezes, vários conceitos antagônicos ou incompletos. (ZECHI, 2008).

Conforme declarou Miriam Abramovay, em entrevista para a revista *Veja* online, as escolas precisam de políticas públicas que sejam voltadas para a temática das convivências escolares. “Tem de haver uma política pública de convivência escolar, onde se realizem

diagnósticos. Sabemos qual escola tem a melhor nota, mas não sabemos absolutamente nada sobre o clima escolar dentro dessas escolas.” (KIANEK; ROMANI, 2019¹).

Abordar os conflitos pela perspectiva das convivências escolares é uma forma de tratar do assunto sem pré-julgamentos, debatendo estudos que valorizem a percepção de seus integrantes e dando voz àqueles que convivem diariamente por tantas horas. As pesquisas têm focado seus esforços no mapeamento das violências, possivelmente pelo fato de esse fenômeno representar um rompimento da concepção de escola como um espaço de formação e desenvolvimento humano. (CAMACHO, 2001; ABRAMOVAY, 2002; LEME, 2008). O uso do conceito de representações sociais permite que possamos ampliar a compreensão desses fenômenos, abordando-os através do olhar dos envolvidos.

Neste trabalho, o relevante é dar visibilidade aos sujeitos que participam do processo escolar, às suas experiências individuais confrontadas com suas vivências coletivas, por meio das falas de famílias, professores e alunos. Portanto, a importância deste trabalho reside na possibilidade de um olhar subjetivo, de se entender como se dão as percepções sobre as conflitualidades, as resoluções que se encontram e se tais respostas satisfazem aos diferentes atores sociais.

Para a compreensão desse fenômeno, partimos do pressuposto de que todas as relações sociais, e conseqüentemente as percepções que geram nos sujeitos, fazem parte das convivências escolares. Utilizamos o conceito de convivência escolar como um fenômeno que abarca todas as relações sociais e as percepções que estas suscitam, pois acreditamos que a instituição escolar é um lugar privilegiado para que os conflitos sejam postos em diálogo, tornando-se parte do processo de construção da identidade pessoal e social das crianças e adolescentes.

¹ Entrevista disponível no endereço: <https://veja.abril.com.br/brasil/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive-com-violencia-nas-escolas/>.

1.3 OBJETIVOS

Os objetivos a serem atingidos neste trabalho são os que seguem:

- Analisar as representações sociais que professores, alunos e pais têm sobre as conflitualidades que ocorrem no âmbito das convivências escolares.
- Compreender quais são os fatores e situações que desencadeiam as conflitualidades na perspectiva dos atores sociais.
- Compreender quais as soluções que os atores sociais encontram para os conflitos.

1.4 HIPÓTESES

As hipóteses deste trabalho baseiam-se nas concepções trazidas pela sociologia das conflitualidades, em que o conflito social é entendido como um processo de disputas de diferentes pontos de vista que modelam processos e regras, gerando vínculos sociais e novos pontos de vista. (TAVARES DOS SANTOS apud VISCARDI; ALONSO, 2013). Desse modo, dispomos das seguintes hipóteses:

- As representações que os atores sociais têm sobre o ambiente escolar, sobre si, sobre seus pares e sobre outros agentes que dividem o espaço escolar estão colocadas sob a égide da violência, ou seja, os fatos conflituosos que ocorrem na escola são compreendidos como violências.
- Os conflitos são silenciados e/ou controlados pelos atores sociais, havendo poucos espaços adequados para que as conflitualidades sejam discutidas.
- Os atores sociais – pais, alunos e professores – esperam ações punitivas para a resolução das conflitualidades que ocorrem no âmbito das convivências escolares.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado a partir de um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. A opção pela instituição deu-se pelo motivo da inserção da pesquisadora como professora na mesma, o que ampliava as possibilidades de coleta de dados e atendia aos interesses do Mestrado Profissional em Segurança Cidadã, gerando novas perspectivas para o campo de atuação profissional.

Conforme André (1984), um estudo de caso tem características próprias, pois dialoga com aspectos não previstos e dimensões que não foram vistas *a priori*, ou seja, o entendimento sobre o objeto vem dos dados coletados e em função deles. O estudo de caso privilegia o contexto, o ponto de vista dos entrevistados e suas representações e precisa de uma variedade de fontes de informação, retratando a realidade de forma mais aprofundada e revelando múltiplas dimensões de um mesmo objeto.

As técnicas de coletas foram pensadas em função do próprio contexto no qual se realizou a pesquisa, pois se trata de uma realidade institucional, de modo que a relação entre pesquisadora e pesquisados assume posição centralizada. Reuniu-se o maior número de informações possíveis, em um prazo total de três meses, utilizando-se duas estratégias metodológicas: os grupos focais e as entrevistas semiestruturadas².

Muito provavelmente o grupo ouvido não representa uma maioria, e este estudo não pretende ter validade quantitativa. A sua riqueza se estabelece na tentativa de configurar algumas de suas vozes que nos ofereçam novas perspectivas. Segundo Mosquera e Stobäus (2001, p. 97), “frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco dispostos a ouvir”. Este trabalho quis ocupar esse lugar de escuta, quis possibilitar novos olhares, gerando ações menos censuradoras e reflexões com mais (auto)críticas do que de costume.

² Segundo Boni e Quaresma (2005), entrevistas semiestruturadas são aquelas realizadas mediante um questionário estruturado, no qual as perguntas são previamente formuladas, tendo-se o cuidado de não fugir a elas, porém respeitando o espaço de fala se outras questões surgirem. O pesquisador faz o movimento de sempre voltar à pauta.

Propor-se a fazer um trabalho investigativo é aceitar passar por um processo educativo de nós mesmos, nossas escritas e reescritas que vão sendo produzidas, deletadas, repensadas em linha contínua à nossa temática. É durante essa prática investigativa que exercitamos a suspeição, deixamos em dúvida se aquilo que vemos é tudo que podemos enxergar, sem cometer a gafe de substituir nossas conclusões pelos pontos de vista exclusivos dos nossos sujeitos de pesquisa. Não há neutralidade naquilo que produzimos. Fazer ciência é posicionar-se e realizar um determinado recorte da realidade.

Essa situação complexifica-se ainda mais quando se desenvolvem análises dentro do seu próprio local de trabalho, pois as posturas assumidas enquanto trabalhador(a) estarão, mesmo que involuntariamente, ligadas a essa construção contínua da pesquisa. Esse fato faz com que realizemos análises críticas constantes e repensemos formulações e ações enquanto vamos atuando no nosso fazer laboral. É dar-se conta ‘no ato’; um processo de escuta e observação constante de si e do entorno. São vozes que ecoam na cabeça o tempo todo, sinais imperceptíveis que agora tomam uma nova dimensão durante a execução do trabalho. É desafiar-se a ver a teoria na prática em modo constante. É tornar-se pesquisadora- trabalhadora.

E nesse desafio metodológico, como realizar os recortes? Como decidir o que ‘entra’ e o que ‘sai’ na pesquisa? Há perguntas norteadoras, os objetivos e as hipóteses. Entretanto, como fazer uma definição daquilo que é relevante quando se está ‘vendo tudo’ o tempo todo? Que técnica metodológica utilizar? Entrevistas, grupo focal, diário de campo, questionários, fotografias, descrições de cenas? Esse foi o maior desafio metodológico do trabalho. Estava tudo a mão, o tempo todo. Em paralelo, dificuldades para reunir as pessoas, horários diferentes, negociações para entrar em salas de aula durante o andamento dos dias letivos, complicações para envolver as famílias que nem sempre tinham tempo e vontade disponíveis.

De repente me via³ com muitas anotações e fotografias feitas rapidamente no celular e registros, no canto dos meus cadernos de planejamento, de situações que eu não podia esquecer. Eram falas, situações interessantes e posturas de mundo que nem sempre me

³ Alterno, nesse trecho, o uso da primeira pessoa do singular para formular uma narrativa fidedigna da minha experiência metodológica como pesquisadora e trabalhadora em uma mesma instituição, construindo também, nessa alternância, impressões muito individuais.

agradavam. Nesse caldeirão de informações, foi necessário recorrer a Bachelard (1977), que nos lembra da importância da vigilância epistemológica. Precisava utilizar-me dela para fazer uma vigilância de mim mesma. A vigilância como a “(...) consciência de um sujeito que tem um objeto: e consciência tão clara que o sujeito e seu objeto se esclarecem ao mesmo tempo, acasalando-se (...)”. (BACHELARD, 1977, p. 93).

Vigilância epistemológica significava não abrir mão de anotações, de diários de campo improvisados em blocos de notas do celular ou de observações de cenas descritas rapidamente em cadernos, pois tudo isso formava um contexto que antes passava imperceptível e que se tornava valioso na tarefa pesquisadora-trabalhadora, porém saber que havia a necessidade de um foco. Era necessário estruturar essa ida a campo, pois, afinal, ia-se para lá com outros objetivos todos os dias. A coleta de dados ocorreu de outubro de 2019 a janeiro de 2020. Os turnos de entrevista e a realização de grupos focais seriam aqueles em que a pesquisadora não estaria em sala de aula, para poder preparar-se para a tarefa proposta. É importante salientar que as aulas foram até 24/01/2020, com a escola funcionando na sua normalidade, em função de recuperação de carga horária de greve por parte dos servidores municipais ocorrida naquele ano.

Nessa perspectiva de vigilância metodológica, decidimos que, para participar da pesquisa, os alunos deveriam ter mais de 10 anos e estar cursando a partir do 3º ano do 2º ciclo⁴. Essa definição correspondeu a nossa crença de que tal faixa etária contribuiria com percepções próprias da adolescência sobre as conflitualidades presentes nas convivências escolares, fato que vai ao encontro do foco do trabalho. Além disso, não era a faixa etária dos alunos com os quais a pesquisadora trabalha, ação tomada para não gerar um mal-estar no sentido de ter uma relação de poder direta sobre os participantes da pesquisa.

Para realizar a gravação das entrevistas e dos grupos focais, utilizou-se um celular marca Motorola, modelo Moto G6, versão PPSS29.55.37-7-6, e o aplicativo chamado Gravador de Voz, baixado da loja Play Store e instalado no celular. O aplicativo salvou as

⁴ A Rede Municipal de Educação é ciclada, composta de três ciclos (A, B, C), cada um com duração de três anos.

conversas em mp3, com a qualidade de 44 kHz, e estas foram depois transcritas para o programa Microsoft Word.

Para conduzir as entrevistas, foram planejados sorteios antecipados com todos os alunos presentes na lista de chamadas a partir do 3º ano do 2º ciclo. No entanto, como a escola enfrenta um número significativo de evasões, infrequências e transferências, percebeu-se que esta não seria a melhor forma, já que, muitas vezes, os alunos não estavam frequentando a escola ou não traziam a autorização assinada pelos responsáveis para poder participar da pesquisa. Dessa forma, optou-se por outra técnica: a pesquisadora ingressou no dia 10/10/19 (Tabela 1) em todas as salas a partir do 3º ano do 2º ciclo – totalizando 12 turmas, tanto no turno da manhã como no turno da tarde – explicando o que era um curso de pós-graduação, os procedimentos básicos e a temática geral e os convidou a participar. Houve uma euforia, em alguns grupos, em querer fazer parte da pesquisa, então limitou-se a dez autorizações por sala de aula para que os alunos levassem para casa e solicitassem assinatura e ciência da família para participar dos grupos focais ou entrevistas. Cada conjunto de alunos reagiu de um modo; uns mais participativos, outros menos. Ao todo, foram entregues 107 autorizações para serem encaminhadas aos responsáveis, contendo uma breve explicação de como o trabalho seria desenvolvido, conforme apêndice A, e solicitando suas assinaturas.

Das 107 autorizações, retornaram 32 assinadas. A partir das autorizações que voltaram, sorteamos quatro alunos e iniciamos o agendamento das entrevistas. Segundo Haguette (1997, p. 50), a entrevista é um “(...) processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” Com esse foco, a primeira entrevista com os alunos ocorreu dia 18/10/2019, pela manhã; a segunda entrevista, no mesmo dia, pelo período da tarde. A terceira aconteceu dia 25/10/2019, pela manhã, e a última entrevista, dia 25/10/2019 pela tarde (Tabela 1).

No dia 16/10/2019 (Tabela 1), a pesquisadora fez uma breve fala na sala dos professores explicando o caráter da pesquisa e tirando dúvidas dos docentes. Definiu-se que, para as entrevistas, seriam sorteados três professores, um de cada ciclo, a partir da lista que se encontrava na secretaria da escola.

Após o convite a cada professor sorteado (sendo que todos haviam aceitado), as entrevistas aconteceram no horário de almoço ou nas chamadas ‘janelas’, quando os docentes não possuíam turmas a atender. As entrevistas aconteceram na sala dos professores, em uma parte mais reservada. Algumas precisaram ser retomadas em outros momentos, ou aconteceram em duas partes, para que todo o roteiro semiestruturado preestabelecido fosse cumprido. A primeira entrevista aconteceu no dia 23/10/2019, a segunda, dia 30/10/2019 e a última, dia 06/11/2019 (Tabela 1).

Para obter o consentimento das famílias, a pesquisadora dirigiu-se à frente da escola e fez convites aleatórios aos pais que chegavam para levar ou buscar seus filhos, momento em que explicava brevemente a temática da pesquisa e as estratégias que seriam utilizadas. Houve vários diálogos solícitos, porém dificuldades em concretizar os encontros. Várias entrevistas foram agendadas, e as famílias não compareceram. Por fim, duas mães comprometeram-se a virem até a escola. As entrevistas aconteceram nos dias 12 e 27/12/2019, respectivamente, em uma sala reservada disponibilizada pela escola (Tabela 1).

Tabela 1 – Ordem cronológica das ações realizadas para coleta de dados

Ações	Data
Conversa com as turmas de alunos	10/10/2019
Conversa com os professores	16/10/2019
Entrevista 1 – alunos	18/10/2019
Entrevista 2 – alunos	18/10/2019
Entrevista 1 – professores	23/10/2019
Entrevista 3 – alunos	25/10/2019
Entrevista 4 – alunos	25/10/2019
Entrevista 2 – professores	30/10/2019
Grupo focal 1 – alunos	03/11/2019
Entrevista 3 – professores	06/11/2019
Grupo focal 2 – alunos	22/11/2019
Grupo focal 1 – professores	27/11/2019
Grupo focal 2 – professores	29/11/2019
Entrevista 1 – famílias	12/12/2019
Entrevista 2 – famílias	27/12/2019

Fonte: própria pesquisadora.

Enquanto as entrevistas aconteciam, concluímos que seria interessante organizar grupos focais com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão e troca de informações sobre as questões presentes nas dimensões de análise previamente elaboradas que estruturaram a entrevista a partir do roteiro de perguntas (Tabela 3). Consideramos que a metodologia do grupo focal poderia enriquecer a pesquisa. Julgou-se importante ofertar esse momento de troca para que fossem contempladas situações que, em uma conversa individual, não seria possível pelas limitações do método. Por exemplo, em grupo, os alunos poderiam sentir-se mais seguros a fazer colocações ou apontamentos, e tanto professores como familiares teriam a possibilidade de tecer comentários que trouxessem reflexões que enriqueceriam a captação de dados para análise.

A utilização de mais de uma técnica foi possível porque havia facilidade de acesso ao campo e vontade da pesquisadora em ofertar mais momentos de interação. Como elucida Bourdieu (1999), a escolha do método de pesquisa não deve ser rígida, e sim exigente; ou seja, o pesquisador não necessita fazer uso de um único modo de captação de informações, mas, ao serem aplicados, os procedimentos devem ter rigor (Tabela 2).

Tabela 2 – Técnicas metodológicas utilizadas

	Pais	Alunos	Professores
Entrevista	2	4	3
Grupo focal	Grupo 1: 4 pessoas	Grupo 1: 8 pessoas Grupo 2: 5 pessoas	Grupo 1: 3 pessoas Grupo 2: 4 pessoas

Fonte: própria pesquisadora.

As perguntas levadas para os grupos focais foram as mesmas das entrevistas para nortear o início da conversa, considerando que em “(...) este método (...) os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e dos outros.” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 73). Os alunos foram sorteados pelas autorizações que a pesquisadora já tinha em mãos. Optou-se pelo número de oito participantes em dois grupos focais, totalizando 16 pessoas, que se entendeu ser um número razoável de alunos para que o grupo não ficasse muito grande e nem tão pequeno.

Os grupos focais ocorreram durante os períodos de aula, com o consentimento oral dos professores responsáveis por aquele momento, que liberaram os alunos para sair de sala de aula. O primeiro grupo foi formado pelos oito alunos, provenientes do turno da manhã, no dia 03/11/2019 (Tabela 1). O segundo grupo ocorreu dia 22/11/2019 (Tabela 1), do qual participaram cinco jovens no período da tarde. Três estudantes estavam ausentes naquele dia e, portanto, não participaram. Dirigimo-nos a uma sala de aula vazia, onde as discussões tiveram duração de mais de uma hora e encerraram-se com a proximidade do fim do turno de aulas. Para iniciar, depois de uma breve apresentação da pesquisadora, todos os alunos diziam seus nomes, turma e idade e o roteiro era seguido, atentando-se ao cumprimento das perguntas-chave, porém, ofertando-se espaços para que outras questões entrassem em jogo caso os alunos as trouxessem como contribuição.

Quanto aos professores, decidiu-se seguir as mesmas estratégias metodológicas. Realizamos dois grupos focais, que aconteceram no horário do almoço. A título de organização, sorteamos novamente os educadores pela lista ofertada pela secretaria da escola. A ideia inicial era a de que houvesse cinco pessoas em cada grupo focal, totalizando 10 participantes, já que, proporcionalmente, o número de professores é bem menor que o de alunos, bem como seria complicado reunir um número mais expressivo de professores no mesmo horário, devido à dinâmica do dia a dia. Ainda assim, foi bastante difícil reunir a todos. Por fim, os grupos focais aconteceram no dia 27/11/2019, com três professores, e no dia 29/11/2019, com quatro professores (Tabela 1).

Para o grupo focal das famílias, resolveu-se chamar as participantes do Conselho Escolar. São famílias presentes no dia a dia da escola e que participam das decisões importantes daquele ambiente. O grupo focal, então, ocorreu no dia 08/01/2020 (Tabela 1), com a participação de quatro pessoas. A conversa aconteceu na biblioteca, tendo a duração de uma hora e 40 minutos. É importante registrar que as entrevistas e os grupos focais foram realizados somente com figuras maternas – mães ou avós –, pois nenhuma figura paterna compareceu.

Para se compreender brevemente quem são os sujeitos participantes da pesquisa, foram feitas perguntas por escrito aos participantes, sempre antes de começar as entrevistas ou os grupos focais, para que retornassem à pesquisadora. A elaboração ficou a cargo da pesquisadora e sua íntegra constitui o apêndice B, tendo por base o perfil sociodemográfico

construído por Abramovay, Cunha e Calaf (2009), no livro “Revelando tramas, descobrindo segredos; violência e convivência nas escolas”, sobre seus pesquisados – alunos e professores da rede pública do Distrito Federal.

Uma das ferramentas utilizadas para a análise das respostas dos participantes às perguntas da pesquisadora foi o software NVIVO, versão 12. Desse programa, o recurso utilizado foi a opção “Contagem de palavras”, em que as falas em análise dos participantes são copiadas e coladas em janelas que verificam as palavras mais recorrentes, ofertando, assim, as palavras-chave dos assuntos abordados. Essa ferramenta possibilita uma análise mais dinâmica de um volume grande de informações. Conforme Alves, Figueiredo Filho e Henrique (2015, p. 124),

É importante ressaltar que esses programas são facilitadores no processo analítico dos dados e não substituem a responsabilidade do pesquisador na interpretação substantiva dos resultados. Portanto, é uma ferramenta que possibilita análises interessantes, mas não exime o pesquisador de criar suas próprias análises para fazer um bom uso da ferramenta.

Essa ferramenta não foi usada em todos os trechos das transcrições dos grupos focais e entrevistas, somente naqueles que a pesquisadora achou pertinente. Quando se tratava de perguntas que abordavam o mesmo assunto para pais, alunos e professores, cabia verificar as palavras-chave de cada segmento sobre determinada temática.

1.6. MODELOS DE ANÁLISE

Para entender como as conflitualidades estão presentes no imaginário das representações sociais daqueles que estão inseridos na escola pesquisada, propomos a criação de indicadores para interpretar os dados. Segundo Brasil (2010, p. 21), “(...) os indicadores são instrumentos que permitem identificar e medir aspectos relacionados a um determinado conceito, fenômeno, problema ou resultado de uma intervenção na realidade.” Nesse caso, os indicadores construídos pretendem trazer à tona, de forma mensurável, as representações sociais de conflitualidades que os atores sociais possuem, sendo suas funções na ordem descritiva, traduzindo a realidade empírica da escola e fazendo um diagnóstico da situação. Para isso, construímos quatro dimensões (1, 2, 3 e 4) que abarcam diferentes características das convivências na escola, apresentamos os públicos-alvo e os indicadores concebidos

(Tabela 3). A construção dessas dimensões baseou-se no trabalho de Melo (2015), que criou dimensões para avaliar o clima escolar em escolas públicas de São Paulo.

Tabela 1 – Dimensões e indicadores sociais
Dimensão 1: As relações sociais e os conflitos escolares

Características

Mapear, pela ótica dos atores sociais pesquisados, quando há conflitos no espaço escolar no que tange aos comportamentos. O indicador utilizado é a existência ou inexistência do uso de espaços democráticos de construção de diálogos.

Indicadores para alunos

Quando a escola é boa? Quando ela é ruim? Qual sua principal motivação para ir à escola? O que seria um comportamento ideal de aluno para você? E de professor? A sua família acompanha sua vida escolar? Qual a sua percepção em relação ao seu próprio comportamento?

Indicadores para pais

Quando você considera que a escola é boa? Quando ela é ruim? Qual sua principal motivação para mandar o filho para a escola? O que seria um comportamento ideal de aluno para você? E de professor? Você acompanha a vida escolar do seu filho?

Indicadores para professores

Quando você considera que a escola é boa? Quando ela é ruim? Qual a sua principal motivação para vir trabalhar todos os dias? O que seria um comportamento ideal de aluno para você? Os pais acompanham a vida escolar de seus filhos?

Dimensão 2: Representações sobre a vida escolar

Características

Mapear, pela ótica dos atores sociais pesquisados, como estes sentem-se na escola no seu dia a dia e como estabelecem as percepções sobre convivência escolar. O indicador utilizado é se há espaço para que os conflitos sejam colocados em diálogo.

Indicadores para alunos

Qual a sua percepção em relação aos seus colegas a respeito da convivência? Qual a sua percepção em relação aos seus professores a respeito da convivência? Qual a sua percepção sobre a escola em relação à convivência? Ela estabelece diálogos? Oferta espaços de resolução de conflitos? O que você acha da infraestrutura da escola? Ela oferece espaços de socialização?

Indicadores para pais

Qual a sua percepção sobre os relacionamentos dos alunos entre si? Qual a sua percepção em relação aos relacionamentos entre alunos e professores? Qual a sua percepção sobre a escola em relação à convivência? Ela estabelece diálogos? Oferta espaço de resolução de conflitos? O que você acha da infraestrutura da escola? Ela oferece espaços de socialização?

Indicadores para professores

Qual a sua percepção sobre os relacionamentos dos alunos entre si? Qual a sua percepção em relação aos relacionamentos entre alunos e professores? Qual a sua percepção sobre a escola em relação à convivência? Ela estabelece diálogos? Oferece espaço de resolução de conflitos? O que você acha da infraestrutura da escola? Ela oferece espaços de socialização?

Dimensão 3: As relações sociais e a violência escolar

Características

Mapear se, pela ótica dos atores sociais pesquisados, há ou não cenas de violências no espaço escolar e como estas são vistas a partir do conceito de que a violência ocorre devido ao silenciamento do conflito. O indicador é avaliado a partir da existência ou inexistência de momentos violentos e de como estes são resolvidos. Também pretende entender a sensação de segurança, ou seja, se a escola é considerada um lugar seguro ou não.

Indicadores para os alunos

Você acha que há cenas de violência na escola? Se sim, quando esta ocorreu? Você já viu a guarda municipal ou outro tipo de policiamento ser chamado na escola? Quando isso ocorreu? Como foi? Para você, a escola é um lugar seguro?

Indicadores para pais

Você acha que há cenas de violência na escola? Se sim, quando esta ocorreu? Você já viu a guarda municipal ou outro tipo de policiamento ser chamado na escola? Quando isso ocorreu? Como foi? Para você, a escola é um lugar seguro?

Indicadores para professores

Você acha que há cenas de violência na escola? Se sim, quando esta ocorreu? Você já viu a guarda municipal ou outro tipo de policiamento ser chamado na escola? Quando isso ocorreu? Como foi? Para você, a escola é um lugar seguro?

Dimensão 4: As regras e as sanções da escola

Características

Este indicador pretende compreender como professores, alunos e pais entendem as regras da escola. Se os integrantes têm acesso aos regimentos e aos encaminhamentos realizados e se acham justas as sanções quando estas ocorrem.

Indicadores para alunos

Você conhece as regras da escola? Como ficou sabendo delas? Você concorda ou discorda das regras? Há algo que deveria ser proibido ou permitido no ambiente escolar? Se há punições, você concorda ou discorda delas?

Indicadores para pais

Você conhece as regras da escola? Como ficou sabendo delas? Você concorda ou discorda das regras? Há algo que deveria ser proibido ou permitido no ambiente escolar? Se há punições, você concorda ou discorda delas?

Indicadores para professores

Você conhece as regras da escola? Como ficou sabendo delas? Você concorda ou discorda das regras? Há algo que deveria ser proibido ou permitido no ambiente escolar?
Se há punições, você concorda ou discorda delas?

Fonte: própria pesquisadora.

Esses indicadores foram elaborados em forma de perguntas e utilizados nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais. Eles possibilitaram à pesquisadora retomar o foco das entrevistas, quando necessário, ou estimular os entrevistados menos falantes a exporem o que pensavam. Nem sempre foram feitas na ordem construída academicamente, pois, algumas vezes, as conversas tomavam outros rumos e era necessário retomar perguntas, ou eliminar outras que os entrevistados já haviam respondido espontaneamente. As questões serviram como uma espécie de guia, norteando o que deveria ser perguntado.

Além de servirem de guia para a coleta dos dados, as dimensões também foram utilizadas para organizar as informações e compuseram o capítulo 4, em que são analisadas as respostas dos participantes a respeito de cada dimensão.

2 A TEORIA QUE NOS AUXILIA A ENTENDER A REALIDADE

Para este trabalho, defendemos que os conflitos fazem parte das relações humanas, são saudáveis e fundamentais para a existência democrática entre os sujeitos. Acreditamos que um conflito não resolvido pode gerar ações violentas como discriminações, ameaças, vandalismos, entre outras. Olhar de forma mais ampla os fenômenos, entendendo-os como parte das convivências escolares, possibilita-nos defender que a escola é capaz de prevenir alguns tipos de violências desencadeadas pelas conflitualidades mal resolvidas, já que é um fenômeno construído socialmente e, portanto, capaz de ser evitado através do diálogo.

Sabemos que a escola sozinha não consegue modificar problemas estruturais que transpassam as paredes escolares, mas cremos que ela pode desenvolver um olhar menos condenatório e mais democrático sobre os acontecimentos. Nessa linha de raciocínio, aprofundamo-nos em três conceitos teóricos importantes, que geraram três subcapítulos: o conceito das violências escolares, dos conflitos escolares e, por fim, das convivências escolares.

O último subcapítulo trata-se de uma revisão do conceito de representações sociais, que tem como objetivo, enquanto ferramenta teórica, ofertar a possibilidade de que os grupos sociais inseridos diretamente nos fenômenos relatem, através de suas narrativas, seus pontos de vista e compreensões sobre os fatos.

2.1. O CONCEITO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES

Historicamente, a temática da violência escolar brasileira entra na pauta das pesquisas acadêmicas nos anos de 1980 e impulsiona-se nos anos de 1990, na esteira do processo de redemocratização. Antes dos anos 90, os estudos estavam mais focados no levantamento de depredações, furtos e invasões, portanto, canalizados na parte física da instituição escolar. (SPOSITO, 2001). A partir de 1988, com a abertura democrática, o estabelecimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e uma pressão social maior sobre a educação

brasileira, há um aumento do interesse acadêmico pela temática. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). A sociedade civil, que tinha uma demanda reprimida pela situação política, apresenta-se preocupada com a questão da segurança e faz um esforço para democratizar as instituições da esfera do Estado. (SPOSITO, 2001). Nesse cenário, começam a surgir as primeiras pesquisas sobre violência escolar.

Essas análises apontam ter havido, nos anos 90,

(...) uma mudança no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuaram a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são mais frequentes. (SPOSITO, 2001, p. 94)

Os estudos deixaram de focar na estrutura física da escola e começaram a problematizar a questão das relações interpessoais e suas consequências. Portanto, não ocorreu um aumento das violências nos espaços educativos, mas sim uma entrada maior da população brasileira nesse espaço, a partir da obrigatoriedade da lei de todos na escola⁵, e um maior número de estudos sobre esse fenômeno, que passa a registrar dados até então não revelados. A partir dos anos de 2000, há um aprofundamento nas discussões sobre a violência escolar no sentido de entendê-la nas suas relações.

Há um avanço significativo, então, na compreensão desse conceito quando pesquisadores como Tavares dos Santos, Didonet e Simon (1998) demonstram que as violências seriam os abusos de poder sobre o outro, nos quais a exibição da força física seria uma resposta à negação do diálogo, tanto em nível macro como em nível microsocial. A forma contemporânea de aparecimento das violências estaria posta no

excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade

⁵ Segundo Breda (2016), o ensino brasileiro tornou-se obrigatório na Constituição de 1934, através do artigo 150, alínea a. Entretanto, a lei não previa como ser implementada essa obrigatoriedade, nem indicava a idade escolar ou a série. Em 1967, então, a lei fixou a faixa etária de 7 a 14 anos como a idade escolar obrigatória; em 2005, a idade de 6 a 14 anos, e, em 2009, a idade de 4 a 14 anos. “Os índices de frequência em instituições escolares nas três últimas décadas do século XX para as crianças entre cinco e nove anos de idade foram de 44% em 1980, 62% em 1990 e 85% em 2000” (p. 13). Portanto, foi entre a década de 80 e os anos 2000 que grande parte da população brasileira começou a ter acesso ao ensino fundamental público pela primeira vez.

democrática contemporânea. (TAVARES DOS SANTOS; DIDONET; SIMON, 1998, p. 107)

Para o autor, não há fronteiras definidas entre violências físicas e violências simbólicas. As violências estariam difusas (TAVARES DOS SANTOS, 2004), ou seja, em todos os lugares, presentes de várias formas, ampliando o conceito ao extremo, abarcando as violências simbólicas, as violências brutas e as sensações de insegurança. A vida cotidiana estaria baseada nesses tipos de violência, que “abarca (...) uma inter-relação entre mal-estar, violência simbólica e sentimento de insegurança.” (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 22). Todas as mudanças que a sociedade está vivendo, apontadas pelo autor, não poupam nenhum espaço social, estando a instituição escolar também exposta às transformações. Para exemplificar, determinado palavrão pode ser considerado um ato violento em sala de aula, enquanto no campo de futebol, não. Da mesma forma, podem-se aceitar certos palavrões entre colegas de aula, mas condená-los quando dirigidos a professores. Defendemos que o espaço escolar possui singularidades culturais que atuam sobre as representações que os sujeitos têm das violências, causando sensações diferentes entre os agentes sociais.

Sposito (2001) explica que a violência escolar apresenta uma variedade de conceitos, o que dificulta definir o que pode ser considerado violência e o que seria indisciplina. Para explicar o que ocorre nas escolas brasileiras, a autora prefere utilizar o conceito de incivildades. As incivildades abordam as pequenas violências cotidianas, que acabam não sendo registradas e, muitas vezes, nem notadas. Algumas não são nem consideradas, por consenso, como violências: os apelidos jocosos, as pequenas ameaças, as algazarras e os barulhos que perturbam a ordem pública, por exemplo. Essas microviolências seriam as causadoras de rupturas da boa convivência nos locais públicos. Ou seja, ocorreriam quando se faz um mau uso do espaço coletivo, destruindo as concepções de cidadania e de segurança pública. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Sposito, em 2002, publica um estudo sobre políticas públicas no meio escolar e seu impacto pela perspectiva dos jovens. Ali, são apresentadas as diferenças entre violência social e violência escolar. A violência social seria aquela que está no entorno da escola, que tem relação com o aumento da criminalidade, mas não pode ser definida como uma violência escolar. Seriam aqueles delitos criminosos que afetam o dia a dia de qualquer cidadão e que, eventualmente, ocorrem dentro da escola, como estupros, furtos ou roubos.

Já a violência escolar é classificada pela autora em dois tipos: o primeiro tipo é aquele que danifica o patrimônio escolar – pichações, vidros quebrados, banheiros danificados –, e o segundo tipo, aquele que está na esfera das relações interpessoais, quando as pessoas inseridas no meio escolar agredem-se verbal ou fisicamente. Esse segundo tipo de violência é difícil de ser classificado, pois entrelaça-se às vivências de um determinado coletivo ou de um indivíduo, já que aquilo que ofende a si ou a um grupo pode não fazer diferença nenhuma para o outro.

Camacho (2001) apresenta um estudo realizado com alunos de classe média, utilizando o conceito de moratória social, que se refere a pessoas que possuem tempo e condições financeiras para viver um período de suas vidas com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Ao pesquisar o meio escolar desses alunos, a autora também percebe, tal como no estudo mencionado no parágrafo anterior, uma dificuldade em separar indisciplina de violência, não sendo possível distingui-las enquanto fenômenos. Camacho utiliza Durkheim para explicar disciplina a partir dos processos de socialização. Para Durkheim, segundo ela, nos processos de socialização, está incutido o desenvolvimento do disciplinamento, sendo dever dos adultos transformar as crianças em seres sociais e morais, ea escola constitui o espaço ideal para esse evento. Contudo, a autora ressalta que hoje a escola passa por uma crise em relação a sua função de socialização, pois a ideia rígida de subordinação do aluno ao professor não faz mais sentido. Além disso, os novos modelos de educação ainda necessitam de aprofundamentos sobre o que seja indisciplina escolar, uma vez que a hierarquia anteriormente posta transformou-se na busca por autonomia, com a desobediência, inclusive, chegando a ser vista como positiva. “Muitas vezes, ela (a indisciplina) se torna instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos.” (CAMACHO, 2001, p. 130).

Debarbieux (2001) identificou três tipos de violência escolar: a violência penal, de vitimização e delitos; as incivildades ou conflitos de civildade; e, por último, o sentimento de insegurança que atinge a percepção da violência. Para o autor, a incivildade estaria ligada à falta de capacidade das escolas em promover a integração social. A escola fica com a tarefa de ensinar a controlar as emoções e as condutas, dominando os impulsos agressivos, porém, não consegue dar ferramentas para uma inserção na sociedade de forma igualitária, a partir de

uma convivência democrática. Tal fato gera frustração e eleva o número de práticas violentas dentro da escola, aumentando o nível de tensão de todos os envolvidos.

Charlot (2002) faz uma distinção importante: ele explicita a diferença entre a violência na escola, violência à escola e a violência da escola. A violência na escola é aquela em que a instituição é a arena do conflito. Ela poderia acontecer em qualquer outro espaço – na rua, na igreja, dentro das casas; a escola é apenas o ‘pano de fundo’. Já a violência à escola é aquela que atinge diretamente a parte física (fogo em banheiros, pichações) e seus agentes (bater em professores, destratar funcionários). Por último, temos a violência da escola, que é aquela violência institucional, intrínseca ao espaço, simbólica (os maus tratos verbais, o racismo, a homofobia). Para o autor, essa distinção é importante, porque “(...) se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola.” (CHARLOT, 2002, p. 435). Esses dois últimos tipos de violência precisariam ser, em primeiro lugar, assumidos pela escola como um problema real e, em segundo lugar, como algo a ser combatido e entendido por todos, para que a educação democrática saísse fortalecida.

A questão da violência é complexa, e o entendimento sobre ela varia conforme a época pesquisada, a cultura em que se está inserido e as ferramentas teóricas que se utilizam. É um fenômeno difícil de delimitar, pois se altera ao longo do processo histórico, sendo dinâmico e volátil. Suas formas de entendimento sobre o que são ou não agressividades modificam-se conforme as sociedades das quais os sujeitos fazem parte, portanto, definir o que sejam atos agressivos, conceituando-os teoricamente, torna-se um desafio, já que é necessário ter o cuidado metodológico de situá-los no tempo e no espaço. Em resumo, é preciso que se entenda que, ao classificar o que é violência, decidimos o que é violência e o que não é; no entanto, esta pode alterar-se ao longo do tempo, e, então, atos que anteriormente eram considerados violentos, hoje podem não o ser e vice-versa.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 20) afirmam que não se pode compreender a violência como algo dado e concreto. A violência é “(...) uma espécie de ameaça constante. Ela permeia o cotidiano, mas nem sempre se fundamenta em atos ou crimes reais: a violência é, também, algo que paira sobre os indivíduos como uma espécie de sentimento de insegurança”. Essa sensação de insegurança não pode ser confundida com o medo, que está no âmbito pessoal, e sim considerada um fato que abarca uma percepção coletiva, posta nas

mais diversas situações e locais; mesmo a escola, que participava de uma visão romântica, na qual a sociedade a via como um espaço idealizado para reproduzir valores éticos, encontra-se hoje enredada também nesses sentimentos de insegurança.

Ao nos aprofundarmos na temática da violência escolar, percebemos que já está na pauta acadêmica há algum tempo, é abordada por diversas áreas, sob diversos aspectos, cada um deles com um enfoque diferente à questão. Não podemos explicar o assunto a partir de um único fator, mas sim perceber que há sortidos elementos que influenciam o tópico. Cada autor, ao realizar suas pesquisas, criou categorias de classificação para os diferentes tipos de violência a que as escolas e seus atores sociais estavam submetidos. A principal conclusão de todos esses estudos é a de que as violências estão – na sua maioria – na esfera das incivildades ou das microviolências, mesmo que midiaticamente, muitas vezes, tenhamos a sensação contrária.

Em vista disso, tais pesquisas também apontam que as grandes preocupações das escolas deveriam ser as incivildades que acabam passando despercebidas no dia a dia da instituição e que ferem muito mais as subjetividades e as identidades dos sujeitos do que seus corpos. Elas acabam em danos físicos somente em casos extremos; contudo, atingem as dimensões subjetivas, minando a existência do outro e alimentando o sentimento de insegurança de todos na escola. Segundo Abramovay e Castro (2006, p. 53), “(...) nas escolas tais atitudes raramente são penalizadas, sendo tratadas como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade”. Por ‘cair no esquecimento’, as incivildades acabam gerando um sentimento de impunidade e insegurança às vítimas, aumentando a sensação de falta de cidadania e justiça. Ou, ao contrário, são punidas sem uma reflexão de quem cometeu o delito e de seus pares – com advertências, afastamentos e até expulsões – resolvendo os problemas de forma simplista, sem um avanço na pauta da prevenção, e sim um reforço na agenda da punição, rompendo com o espaço democrático de discussão e negando a escola como um local que abraça as pautas progressistas.

Com frequência, as equipes diretivas e os professores não sabem como se colocar perante as microviolências diárias. Os alunos, por outro lado, fazem que nada viram, gerando a lei do silêncio entre todos, ou sentem-se injustiçados por penalizações que não compreendem, aumentando a sensação de que estão sozinhos naquele espaço e que vivem

cada um por si. Ficam todos com medo de represálias ou de serem estigmatizados, e, aos poucos, a cultura do medo ou da impunidade vai se ampliando e desorganizando o espaço público da escola, gerando um sentimento de falta de pertencimento, corroendo relações de amizade e de solidariedade.

Em resumo, a proposta é a de debruçarmo-nos sobre o que Debarbieux (2001) chama de incivildades e sensações de insegurança, Charlot (2002) denomina violências da escola e à escola e Sposito (2001) classifica como violências escolares. Nesse exercício acadêmico, queremos trazer essas formas de violências para a arena das convivências escolares, defendendo que as escolas podem e devem pensar em formas de combatê-las ou minimizá-las, pois são passíveis de serem discutidas através do que Viscardi e Alonso (2013) chamam de gramáticas de convivência. As gramáticas de convivência consistem em todas as regras e normas que regem um determinado espaço social, que vão para além do nível das leis jurídicas, sendo as práticas e fluxos próprios de uma instituição, e que podem garantir um espaço mais ou menos democrático.

Para avançarmos nessa pauta, e não apenas diagnosticar atos de incivildades ou outros tipos de violência, faz-se necessário um entendimento de como os atores envolvidos – professores, alunos e famílias – entendem essas violências e as subjetivam. No dia a dia das escolas, há uma série de conflitualidades que são fontes de tensão e que rapidamente transformam-se em violências, nem sempre havendo espaços para a reflexão e a busca de novas relações que permitam o conflito. A conflitualidade acaba sendo anulada e a violência exacerbada, invertendo a agenda da democracia e da pluralidade.

Um exemplo desse fato é quando um professor recebe um bilhete escrito a próprio punho por um pai autorizando-o a colocar seu filho de castigo caso este não se comporte. O caso ilustra uma legitimação do uso da violência e um cessar do diálogo por parte daqueles que estão em uma postura de autoridade perante aquela criança/adolescente. A conflitualidade é negada, e a violência impera como uma resposta para os problemas postos naquela situação.

2.2. O CONCEITO DOS CONFLITOS ESCOLARES

A educação brasileira, em comparação a outros países em desenvolvimento, ainda está em processo de garantir a entrada e a manutenção de todos na escola. Segundo os dados retirados do Pnad Contínua (BRASIL, 2018, p. 30), 75,9% dos jovens brasileiros de até 16 anos concluíram o Ensino Fundamental em 2017, demonstrando que ainda há um número significativo de crianças e adolescentes que evadem antes de completarem o ensino fundamental. Além disso, tais dados apontam uma distorção idade-série, agravada por desigualdades de raça/cor, renda e localização regional, embora a distância entre o acesso dos mais ricos e dos mais pobres, assim como de brancos e negros, tenha diminuído nas últimas décadas.

Conforme avançarmos na massificação da educação básica, possivelmente enfrentaremos problemas semelhantes aos de países que já passaram por esse processo. Precisaremos aprender a lidar com a diversidade, com alunos que vêm de famílias que não têm caminhada escolar, sem um formato padrão ou perfil ideal. A massificação amplia o número de alunos e traz um estudante distinto daquele com quem a escola até então estava acostumada a lidar, gerando uma desestabilização da organização preexistente, um conflito de ideias e posições de mundo. Aliada a esse fator, temos a perda do poder aquisitivo dos professores, a ampliação da rede pública sem a devida qualidade, a cobrança das comunidadessem a existência de canais de diálogo e o desemprego dos pais e alunos-trabalhadores. Todos esses aspectos – somados à realidade da sociedade contemporânea, difusa, líquida e demudaças velozes – geram tensões que, se não canalizadas, acabarão fortalecendo a violência.

A esse respeito, Viscardi (1999, p. 347) relata que

(...) a violência é, por definição, a negação da palavra e do diálogo, sendo precisamente o que deveria permanecer fora da escola. Retrocesso em relação à capacidade do sistema educativo de se ampliar cumprindo com sua função de transmissão de valores e de conhecimentos de uma geração à outra. Paradoxalmente, no momento em que o sistema público logra expandir-se a vastos setores sociais e ter a função educativa integradora, de acesso ao mundo social e do trabalho, a violência parece instalar-se nos locais de ensino, pondo em questão a capacidade dos sistemas de educação para se transformarem em sistemas de integração social.

Segundo a autora, a violência consiste no silenciamento do outro, quando não há mais espaços para diálogos. Pensando que começamos a encarar, neste início de século, uma escola extremamente heterogênea sob vários aspectos, como já mencionado, inserida em um mundo contemporâneo em que não há verdades cristalizadas, como o problema da convivência é compreendido por aqueles que estão inseridos no ambiente escolar? Como o conflito é significado por aqueles que apresentam tanta diferença nas formas de compreender o mundo?

Collins (2009) faz um resgate da teoria sociológica do conflito, expondo que este aparece já nos escritos de Heráclito em 500 a.C., porém não tendo sido contemplado em todos os períodos históricos desde então. O autor defende que, para se ter uma análise não romantizada de uma certa sociedade, seria importante que o conflito fosse valorizado como estrutura social. Ele explicita que essa ferramenta teórica foi utilizada por Marx e Engels ao explicar a teoria das classes sociais, na qual “(...) demonstraram como qualquer luta política pode ser analisada a partir dos conflitos e alianças entre classes sociais que perseguem diferentes interesses econômicos”. (COLLINS, 2009, p. 64). A ótica sociológica do conflito também foi empregada na teoria do conflito político, na qual as diferentes classes entrariam em conflito no espaço político para manter ou melhorar sua situação social e, ainda, na teoria da estratificação sexual, desta vez elaborada somente por Engels, que começou a apontar uma desigualdade entre os gêneros.

O conflito seria o alicerce de uma sociedade mais justa, pois, “(...) quando o conflito não é explícito, ocorre um processo de dominação.” (COLLINS, 2009, p. 49). Ou seja, o conflito poderia ser uma resposta para o mal-estar que vivemos atualmente e um espaço para valorizarmos nossas diferenças, opondo-se ao extremo que vivemos hoje, em que o diálogo é silenciado e o ódio alimentado, fenômeno visto nas mais diversas esferas das relações humanas.

Max Weber também é um representante da teoria dos conflitos. Para o intelectual, a história era composta de conflitos confusos que poderiam ser explicados através de tipos ideais sobrepostos. Os tipos ideais ilustrariam a forma como as sociedades estruturam-se e “(...) adquirem uma legalidade própria, dando origem às teorias de classes, de organizações e coisas do tipo, oferecendo um conteúdo real para a teoria weberiana do conflito.” (COLLINS, 2009, p. 81).

Simmel, segundo Collins (2009, p. 102), segue uma linha da compreensão da teoria do conflito tratando-o como um importante elemento da sociedade, mas que não produz mudança social. A visão de Simmel foi refinada por Coser, que encontrou três princípios fundamentais para a teoria: o conflito é a percepção sobre os limites de um grupo; ele é mais intenso entre grupos ou indivíduos que são mais próximos; e, por fim, os conflitos externos forçam uma coesão do grupo atingido.

Além desses autores, Collins refere-se a vários outros sociólogos que demonstraram o quanto o conflito está presente na organização das sociedades. Alguns deles são Mannheim, que apresenta a teoria da racionalidade substantiva e racionalidade funcional⁶; C. Wright Mills, nos EUA, em 1956, com o livro *The Power Elite*; Dahrendorf, que “(...) toma emprestada a concepção de classe formulada por Marx e Engels, a generaliza num sentido weberiano, fazendo com que o conflito pelo poder tenha um caráter mais essencial” (COLLINS, 2009, p. 95), ampliando essa concepção para além do marxismo, e tantos outros pesquisadores.

A teoria do conflito é amplamente utilizada na área das ciências sociais até hoje, originando os estudos da Sociologia das Conflitualidades, que, no Brasil, têm como seus expoentes os pesquisadores Tavares dos Santos, Sérgio Adorno, César Barreira e tantos outros. A teoria do conflito também alcança outras áreas das ciências humanas e acaba sendo aplicada em estudos na área da educação. Os pesquisadores utilizam o conceito de conflito não como um inimigo da ordem ou da normatização, mas sim como uma noção na qual se entende que os diferentes e as diferenças podem conviver no espaço escolar. Assim, nessa teoria, o conflito é o espaço da diversidade, da tolerância e do diálogo nas relações sociais.

Segundo Chrispino e Chrispino (2002, p. 29), o conflito “(...) se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente às outras, diferentes.”. Para tais autores, nossa dificuldade enquanto sociedade está colocada em perceber o conflito somente quando este já é uma violência. Nesse sentido, seria importante entender que o conflito faz

⁶ A racionalidade substantiva seria a percepção humana em relação ao modo como os meios levam a certos fins, e a racionalidade funcional seria o cumprimento de regras e regulamentações ao pé da letra, que permitiria um funcionamento mais eficiente da sociedade (COLLINS, 2009, p. 88).

parte da vida humana (ir/não ir; casar/não casar; comprar/não comprar) e aceitar que ele é parte integrante da vida social.

Para Estevão (2008), a escola deveria ser a arena do conflito onde jogos de poder, confrontos, alianças, pactos e coligações acontecem, estimulando a micropolítica entre os alunos; isso implica uma necessária e constante vigilância no sentido de não se favorecer os já favorecidos ou aumentar o poder de quem já é poderoso. Também, segundo o autor, faz-se necessário evitar o autoritarismo, a retirada de direitos dos alunos, a falta de transparência e a impunidade, a avaliação como arma para hierarquizar, a rotulagem etc. “(...) O conflito na escola ganha um novo sentido: ele é encarado de modo positivo e até como necessário ao crescimento dinâmico do ser humano.” (ESTEVÃO, 2008, p. 510).

Segundo Galvão (2004, p. 15), os conflitos seriam atos de oposição

(...) necessários à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica, como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete a morte. Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que se possa confundir com ela, conflito não é sinônimo de violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pôde ser formulado, explicitado.

Para a autora, uma vida sem conflito seria uma vida apática, na qual o ser humano não conseguiria participar da vida social nem evoluir como pessoa. A escola deveria ser o espaço em que o aluno é acolhido quanto aos seus conflitos pessoais e também a desencadeadora de novos conflitos, que seriam estimulados por uma educação coletiva. Por meio de suas pesquisas, Galvão (2004) mapeou três tipos de tendências em relação aos conflitos escolares. A primeira seria a de camuflar, tentando resolvê-los sem uma devida análise e reflexão, ou seja, “empurrando-os para debaixo do tapete”. A segunda tendência seria a de atribuir a responsabilidade de todo e qualquer conflito para o aluno ou seus pais através de alegações relacionadas ao que é externo: “a aluna é problemática”, “a família é desestruturada” etc., transferindo o conflito para uma esfera na qual ‘ninguém’ é responsável. A terceira tendência seria a de vivenciar o conflito como fracasso, quando professores e alunos desestruturam-se com suas ocorrências, sentem-se incompetentes para lidar com o fato e, muitas vezes, desistem ou são coniventes.

A pesquisadora conclui que a violência ocorre quando os conflitos não são explicitados; ao mesmo tempo, lembra-nos de que eles nem sempre têm solução, mas que o

fato de serem olhados poderia possibilitar uma melhor gestão, eliminando o discurso do culpado e avançando para uma vida mais plena.

Nas concepções abordadas, a forma como os conflitos são geridos revela-nos possibilidades de se compreender como os atores sociais entendem as relações que acontecem nas escolas, fazendo avançar o entendimento dessa temática no meio escolar.

2.3. O CONCEITO DAS CONVIVÊNCIAS ESCOLARES

A convivência escolar é um conceito que vem sendo trabalhado principalmente por pesquisadores originários de países de língua espanhola. Há duas perspectivas na abordagem sobre a temática. Alguns estão apoiados na literatura francesa, que defende a necessidade da discussão sobre violências de forma mais ampliada, abarcando os conceitos das microviolências e violências simbólicas e argumentando que estas são as responsáveis pelo clima de insegurança nas escolas. Outros vinculam-se à abordagem americana, que se debruça mais sobre as violências duras, levantando estatísticas sobre homicídios e *bullying*. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

A pesquisa aqui realizada vai ao encontro dos conceitos trazidos pela abordagem francesa, que acredita que os conflitos, quando não resolvidos, podem se transformar em violências e são importantes para se compreender os fenômenos das convivências escolares, partindo da perspectiva de que o que acontece na esfera das relações sociais deve ser considerado convivência, pois estão no campo das relações interpessoais.

Ortega e Rey (2002) expõem que as relações interpessoais são redes sociais de participação em que todos estão inseridos, conscientemente ou não. Essa inserção gera identidades sociais, aprendizagens e processos de desenvolvimento, e a educação – tanto a formal quanto a informal – tem um papel importante nisso.

A educação é, em grande parte, um processo que acontece nos âmbitos de atividade e comunicação em que vivemos. Âmbitos esses, nos quais, além do cenário mais ou menos fixo, composto pelas condições que nos são dadas (...) e que são condições determinadas por fatores econômicos, culturais e políticos – nem sempre por nós controlados – estão presentes, permanentemente, as redes de relações interpessoais, que compõem o tecido humano no qual vivemos, e sobre o qual poderíamos ter uma influência mais

objetiva. São os sistemas de relações entre as pessoas o núcleo básico da convivência, do qual, em grande parte, dependemos e sobre o qual podemos influir, à medida que vamos adquirindo consciência de como são essas relações e de como poderiam ser melhoradas. (ORTEGA; REY, 2002, p. 19)

A educação – formal e informal – é a arena que, inserida em determinado contexto histórico, apresenta possibilidades de conscientização sobre nosso lugar no mundo e melhorias das convivências interpessoais, tornando-se um indicativo de bem-estar social. (ORTEGA; REY, 2002, p. 22).

Portanto, é importante não negar os conflitos, pois eles são intrínsecos às relações sociais, conforme o campo da sociologia das conflitualidades. Segundo Fachinetto (2018, p. 71), “(...) o conflito não se constitui um processo necessariamente desagregador da sociedade, mas inerente às relações sociais e potencialmente criador de outras relações sociais”. O conflito é um elemento pertencente às normas vigentes – conscientes e inconscientes – e nem sempre traduz violência, mas sim formas opostas de se relacionar, que muitas vezes são diferentes e, portanto, conflitantes. (TAVARES DOS SANTOS, 2009).

Ao ignorar como os conflitos e as relações sociais se estabelecem, as escolas incorrem no erro de focar na parte dos conteúdos tradicionais e ignorar o desenvolvimento social e afetivo, dando espaço para que a violência se propague como forma de convivência. Mesmo quando abordam a perspectiva socioemocional, muitas vezes utiliza-se de um olhar individualizante, dando um viés psicológico e privativo a tais questões, esquecendo a influência da própria construção social da escola e todas as normas e regras visíveis e invisíveis que se estabelecem ali. Rejeita-se a maneira como se transmite o currículo, ou o clima escolar, como uma construção sociológica. (RUIZ, 2009, p. 97).

Estevão (2008) corrobora a importância de não se negar o conflito. Para o autor, a modernidade tardia apresenta-se como uma dicotomia para o ser humano, pois, de um lado, realça sua individualidade e, do outro, o integra cada vez mais em redes complexas de relações sociais. A escola não fica de fora dessa mudança de paradigma, disputando recursos em um Estado que precisa ser empresarial e voltado para o mundo financeiro, não para o bem-estar social. Assim, a escola é uma arena política de batalhas de discursos e posições de mundo e um espaço de exercícios de poder.

Segundo assevera o autor (p. 509),

(...) a escola deverá dar uma resposta: ou fechar-se no seu casulo, procurando deste modo escapar às vicissitudes do seu meio mantendo-se imaculada; ou então transformar-se internamente num espaço público exposto, numa organização educativa essencialmente comunicativa e convivencial, assumindo a responsabilidade social de contribuir para a resolução dos problemas da coletividade ao mesmo tempo que procura internamente construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso. (ESTEVÃO, 2008, p. 509)

O conflito é visto como positivo e salutar, abrindo espaços para o amadurecimento de pautas caras às sociedades, transformando o mero disciplinamento em ‘disciplina democrática’, baseada no respeito mútuo e nas normas de convivência.

Viscardi e Alonso (2013, p. 32) corroboram essa visão trazendo o conceito de políticas de convivência, pautados na ideia de que a convivência escolar é um conceito político, pois se trata de um direito social. Para assumirmos esse entendimento, algumas dimensões deveriam ser consideradas essenciais: a não naturalização daquilo que acontece na escola, entendendo-se que qualquer situação é uma construção social; a educação para cidadania como eixo do trabalho a ser desenvolvido, sem criminalizar adolescentes e jovens, compreendendo-se que estes estão em processo de formação cidadã; e o afastamento da visão tutelar/assistencialista, avançando-se na construção do conceito do jovem como um sujeito de direitos.

Esses autores defendem que a convivência escolar deve ser situada como uma política pública orientada para a ampliação do exercício da democracia. Ela é o estado do convívio que expressa tensões do mundo da vida cotidiana, das práticas pedagógicas e das relações dos atores sociais. Logo, em termos de políticas públicas, a convivência escolar pode ser uma saída para orientar a resolução de conflitos através de dinâmicas dialógicas, nas quais o sujeito esteja em uma posição de cidadão, gerando acordos coletivos, promoção da participação, exercício de direitos e vínculo com a comunidade escolar em que está inserido e aumentando sua participação na vida democrática. (VISCARDI; ALONSO, 2013, p. 34-35).

Conforme esses autores, para que a convivência escolar seja afirmada como política pública, é necessário que se identifiquem os espaços mais excludentes e as relações mais discriminatórias das escolas. Deve-se levar em consideração que muitos dos discursos pedagógicos falam em comunidade escolar e em participação de todos, no entanto, na prática, isso não ocorre, pois há hierarquias dentro da própria escola que precisariam ser revistas, que dificultam o desenvolvimento do sentimento de pertença e uma identificação com o coletivo.

“Assim, para o desenvolvimento de uma cultura democrática de convivência é necessário que alunos, funcionários, pais e docentes participem de uma vida escolar ativa, para reverter o vazio de sentido que, em grande parte, está na origem da problemática.” (VISCARDI; ALONSO, 2013, p. 105).

As convivências escolares abrangem todas as relações sociais que têm como pano de fundo a escola, não importando se são consideradas pacíficas ou violentas. Defendemos que as pessoas que estão vinculadas à escola encontram-se inseridas em processos de aprendizagem; portanto, suas ações são discutíveis e passíveis de soluções justas e democráticas. Sabemos que as maiores partes dos acontecimentos ocorridos na escola estão na área das incivildades, sendo fundamental solucioná-los de forma não condenatória, e sim reflexiva, que leve a uma possibilidade de mudanças de postura. (SPOSITO, 2001, p. 100). Além disso, a própria escola concebe processos de exclusão, apesar de legalmente se dizer universal, possuindo normas e regulamentações que podem gerar desistências de quem está lá, reforçando uma postura de normatização e hierarquização social.

As violências escolares podem ser abordadas a partir da compreensão de que estamos tratando de processos de encontros e desencontros, que surgem no dia a dia da vida cotidiana escolar, aos quais todos estamos sujeitos. Enfrentar esse fenômeno significa aceitar que ele deve ser evidenciado – não de forma condenatória, mas sim democrática –, discutido e resolvido de maneira justa e equânime. Assim, a escola assume seu caráter educativo, em que as identidades sociais e pessoais estão em constante construção, sujeitas a transformações ao longo da trajetória escolar.

Nossa contribuição reside em descobrir como os atores sociais inseridos nesse contexto compreendem e subjetivam as relações sociais que estabelecem. A esfera da subjetividade e a forma como os fenômenos impactam as pessoas também são partes do desdobramento do conceito de convivências escolares. Propor-se a entender essas relações significa compreender como os conflitos são incorporados, resolvidos ou ignorados pelos agentes sociais. Para avançar nesse tipo de pesquisa, é necessário contar com o conceito de representações sociais, que nos instrumentaliza a compreender os imaginários que fazem parte daqueles inseridos no contexto escolar.

Em resumo, o conceito de convivências escolares abarca as conflitualidades e as violências como parte do processo pedagógico e encara a escola como o espaço propício para a formação do ser humano enquanto ser social e coletivo. Ter essa visão humanista proporciona tirar o foco de ações condenatórias e estimular o desenvolvimento de atitudes progressistas, que garantam os direitos dos pertencentes à comunidade escolar e seu pleno desenvolvimento enquanto sujeitos em formação. As conflitualidades e as violências são vistas como partes integrantes das convivências escolares, não centrais, nem periféricas, mas constituintes dos processos de aprendizagem; portanto, precisam ser colocadas em diálogo para gerar discussões que propiciem o avanço da pauta democrática enquanto sujeitos diversos que somos e que solucionem o problema da busca da violência como resposta para os conflitos.

2.4. O CONCEITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representações sociais tem sua origem nos estudos da Psicologia. Um dos primeiros autores a abordar o tema é Serge Moscovici, que, em 1976, tenta entender como a psicanálise era assimilada pelo leigo, ou seja, como o senso comum entendia o saber científico. O autor inaugura uma nova forma de pensar, em que o sujeito é produtor e produto de uma determinada sociedade. A representação social é, assim, uma construção do sujeito sobre o objeto, ou seja, como ele ressignifica o objeto para si. (SANTOS, 2005).

Segundo Jodelet (2017), as representações sociais são sistemas de interpretação que conduzem a forma de entendermos e posicionarmos-nos no mundo, fazendo avançar maneiras de ser e estar coletiva e individualmente. As representações sociais são responsáveis por definirem identidades de pessoas, de coletivos, de instituições, gerando constantes transformações sociais. São entendidas como ‘teorias do senso comum’, já que definem a diferença entre fenômeno e representação, ou seja, distinguem o que realmente ocorre da representação que as pessoas têm dos fenômenos. Porto (2015, p. 32) exemplifica como metodologicamente esse conceito é útil.

Da perspectiva metodológica, o conhecimento via representações sociais é um tipo de conhecimento que poderia ser considerado (e assim o tenho chamado) de segundo grau, ou de “segunda mão”, não por ser menos

relevante do que aquele obtido de “primeira mão”, mas na medida em que se chega a ele interrogando a realidade através do que se pensa sobre ela. Exemplificando: ao invés de centrar a análise no(s) dado(s) bruto(s) do fenômeno, interroga(m)-se o(s) imaginário(s) construído(s) sobre o mesmo. É um enfoque que privilegia a linguagem em sua condição de dispositivo analítico, indagando-se sobre que discursos e narrativas são aí produzidos.

As representações são, então, ‘blocos de sentido’ que determinados grupos sociais dão a certos conceitos, permitindo a quem analisa aprofundar-se na forma de pensar de um grupo. Essa teoria é capaz de descrever e mostrar a realidade pelo viés daqueles que estão inseridos no fenômeno, fornecendo novas ferramentas de análise.

Além disso, pode-se dizer que as representações sociais são maneiras como certos grupos entendem os fatos que ocorrem na vida cotidiana, variando ao longo da história. Sua preocupação reside no entender “(...) os sentidos, os valores e as crenças que estruturam a vida social.” (PORTO, 2006, p. 250). Por exemplo, há pouco tempo, muitas das relações sociais tinham a violência física ou de efeito moral como forma de regulamentação. Na escola, havia o uso de palmatórias, de ‘orelhas de burro’, o ato de ajoelhar em milhos ou tampinhas, a cadeira do castigo para crianças pequenas, entre outros métodos que eram considerados educativos. Hoje, tais formas de agir sobre as crianças ou adolescentes seriam consideradas abusivas. Essa mudança do olhar sobre o objeto faz com que as percepções das pessoas alterem-se a respeito do que pode ser considerado um ato de violência.

Na seara das violências, em específico, Porto (2015) explica que, no Brasil, devido a nosso processo histórico recente de redemocratização, as violências eram consideradas, até pouco tempo atrás, como importantes regulamentadoras das relações sociais. As violências que ocorriam dentro da esfera doméstica ou institucional eram, inclusive, concebidas como de ordem privada. Assim, as violências não foram nomeadas como tal, o que retardou os estudos sobre esse objeto sociológico, que esteve inserido em dois processos aparentemente contraditórios. Por um lado, o uso recorrente, na sociedade civil, das violências como forma de resolução de conflitos; por outro, o surgimento de um movimento de recusa do uso desses atos. Esse segundo movimento fomenta, a partir dos anos 90, a discussão sobre as violências, que passaram a ocupar centralidade no entendimento da história brasileira, sendo, então, construídas como objeto de estudos sociológicos. (PORTO, 2015).

Ao aprofundar a reflexão sobre as questões conceituais, torna-se cada vez mais relevante privilegiar a análise do fenômeno da violência a partir dos

conteúdos de valores e normas – os quais, na condição de representações sociais, informam práticas sociais e orientam condutas de indivíduos em seu cotidiano, recolocando a função pragmática das representações. Valores e normas que participam da constituição do capital simbólico disponível nas sociedades e que se caracterizam por seu caráter histórico, mutável e plural. (PORTO, 2015, p. 28)

As representações sociais possibilitam-nos analisar as conflitualidades – nas quais, com frequência, a violência é uma forma de estabelecer relações – sem pré-julgamentos, uma vez que se quer acessar não o legal ou normativamente correto, mas o efetivamente vigente; ou seja, quer-se entender o que está estabelecido empiricamente, tanto quanto ou até mais que a ordem legal. Os sentidos empíricos dados pelo senso comum – julgamentos de valor e efeitos de hierarquização – são os fatos centrais da análise, permitindo ao pesquisador entender quais valores e crenças estruturam a vida social de determinado local ou grupo social. Ao fazer isso, há a possibilidade de se apontar novos caminhos com a utilização de ferramentas mais democráticas, como o diálogo, o exercício da tolerância e a aceitação dos diferentes.

Porto (2015, p. 33) elucida que a teoria das representações sociais, apesar de ter nascido na esfera da psicologia social, diferencia-se dela ao ser utilizada pela sociologia, pois, para esta disciplina, a teoria tem um caráter ‘utilitarista’ e a característica de ser uma ferramenta metodológica que analisa o todo e o plural das redes de significações criadas. Para a autora, há quatro pontos importantes (PORTO, 2015, p. 33):

1. o resultado das vivências é pessoal, mas elas estão condicionadas ao tipo de inserção social que cada indivíduo tem na sociedade;
2. as representações sociais expressam visões de mundo ao mesmo tempo que as ressignificam, em um círculo contínuo;
3. na ordem prática da vida, as representações sociais se expressam na forma de orientadoras de condutas;
4. as representações sociais são a matéria-prima do fazer sociológico.

A autora defende que a relação indivíduo/sociedade é de interdependência, podendo ser dialeticamente conflituosa ou harmoniosa, e o indivíduo não é mero suporte de macroestruturas, sendo capaz de fazer escolhas e tomar decisões, mesmo que de modo limitado. Além disso, as representações não podem ser consideradas resultados de pesquisas

crystalizadas, mas sim pontos de partidas de mais questionamentos, valorizando-se a experiência entre sujeito/objeto em detrimento do resultado final. (PORTO, 2015).

Ao analisar o fenômeno das conflitualidades através das representações sociais, valorizamos a possibilidade de relativizar os conceitos, realocando-os teoricamente, dando novos significados aos valores orientadores de conduta e defendendo que estes valores não são independentes do campo social no qual são construídos. Ou seja, quando afirmamos que as conflitualidades são partes das convivências escolares, entendemos que as representações sobre esse conceito ajudam-nos a elaborar estratégias democráticas de solução de conflitos, dentro do contexto escolar, como processo de aprendizagem da vida pública.

É a partir dessa dinâmica que pretendemos entender as convivências escolares, indagando a população que frequenta a escola a explicar como se dão as percepções sobre as conflitualidades presentes nas relações sociais, analisando os sentidos empíricos, formulados pelo senso comum, portanto, permeados por julgamentos de valor e hierarquizações.

3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, O BAIRRO, A ESCOLA E OS ATORES SOCIAIS

A história de vida de cada um interage com a vida dos outros das mais diversas formas, criando cenas nos corredores, pátios e salas de aulas, relações que se estabelecem e se misturam com a própria história da educação brasileira e da instituição. Além das características próprias de cada local, os sujeitos que nela circulam pautam-se pelos traços da comunidade em que estão inseridos e do contexto ao qual pertencem.

Este capítulo tem por finalidade contextualizar brevemente essa conjuntura, partindo de uma situação macro para uma situação micro. A primeira parte pretende elucidar brevemente como chegamos enquanto país a uma diversidade tão grande presente na escola, na qual meninos e meninas, negros(as) e brancos(as), jovens e velhos(as), com mais ou menos condições financeiras, provenientes de famílias ‘tradicionais’ ou de lares de passagem fazem parte. Depois, propõe-se delinear como a rede municipal de educação entrelaça-se à história pessoal de cada um, influenciando a vida daqueles que fazem parte do conjunto residencial Rubem Berta e o dia a dia da escola pesquisada, pois todos esses elementos contribuem para nossa compreensão de como os participantes desta pesquisa entendem seu local de estudo ou trabalho.

3.1. UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: COMO CHEGAMOS À DIVERSIDADE ESCOLAR E AOS SEUS CONFLITOS?

Partindo do pressuposto de que tudo tem um início, quem inventou a escola? Como ela chegou até o Brasil, com tanta diversidade e tantos desafios? Por que entendemos que temos tantos conflitos na escola hoje? Quais são as subjetividades e relações que estão ali colocadas? Entendendo os conflitos, como podemos melhorar a convivência e fazer expandir tal conceito, aceitando que ele faz parte do dia a dia das atividades humanas e escolares?

A educação sempre fez parte da história, inicialmente, nas sociedades primitivas, mais informais, visando ao ensino de coisas práticas da vida coletiva e sem a estrutura da escola

que conhecemos hoje. Depois, com a expansão da cultura grega, surge o termo *scholé*, que significa “lazer, tempo livre”. Esse termo era usado para nomear os locais onde a educação da elite grega ocorria. O mestre filósofo era o responsável pelos ensinamentos dos seus discípulos, ministrando Política, Artes, Aritmética e Filosofia. (DUSSEL, 2003). Embora o termo signifique ‘tempo livre’, já havia certa estrutura posta.

Na Idade Média europeia, o conhecimento ficou restrito aos mosteiros e a cargo da Igreja Católica. A educação era elitizada, para os nobres que precisavam aprender a governar, e restrita aos homens. Nessa época, começa-se a considerar interessante a ideia de oferecer ensinamentos já na infância, apesar dessa categoria ainda não existir. (DUSSEL, 2003).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a burguesia começa a exercer pressões para o surgimento de uma escola com ensinamentos práticos para a vida e para os interesses da classe emergente. Assim, o período da Revolução Industrial e a consequente necessidade de mão-de-obra qualificada fez surgir uma instituição escolar para grandes massas. Nesse processo de massificação, era necessário, para civilizar, colocar ordem em tudo: nos tempos, espaços, meios e métodos. Com a intenção de ordenar os ritos dos espaços educativos, expande-se, na *Didactica Magna* (1632) de Comenius, o discurso de homogeneização e da unificação do ensino. Estabelecem-se, então, os meios e métodos para se ensinar tudo a qualquer pessoa. (COSTA, 2009).

Conforme resgata Dussel (2003),

[...] os docentes devem começar por tornar seus alunos dóceis e atentos, basear-se em seus gostos e suas vontades, e educar seu entendimento e suas memórias. Essas são as raízes do ensino-aprendizagem. (COMENIO, 1986, p. 156-158 apud DUSSEL, 2003, p. 68)

A escola moderna surge paralelamente a outras instituições reguladoras, como a fábrica, o hospital e a prisão. Inicia-se o processo de transformar o indivíduo em objeto do saber, e então sobre ele é exercido o poder controlado. Ao definir os lugares dos indivíduos, criava-se a possibilidade de controlar cada um e o trabalho simultâneo de todos. Assim, organiza-se uma nova forma de tempo de aprendizagem, mais econômica, o que resultava na transformação do espaço escolar em uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. (DUSSEL, 2003).

Essa ideia de rotina, organização e vigilância estritas é ilustrada em uma anotação da agenda de um professor do século XIX, retirada do livro *A invenção da sala de aula* (DUSSEL, 2003, p. 129):

Tabela 2 – Rotina de uma escola no século XIX

9:00 – 9:10	Sentar-se. Fazer contas ou figuras nas lousas.
9:10 – 9:30	Aula. Primeira lição: gramática, geografia.
9:30 – 9:45	Exercícios simultâneos de escrita.
9:45 – 10:00	Corrigir erros de sintaxe.
10:00 – 10:30	A escola deve estar em silêncio. O sinal toca quatro vezes; levar os alunos até os monitores que estão nos corredores. Os temas, de acordo com a aula gramática, geografia, escrita e leitura.
10:30 – 10:45	Toca o sinal; os monitores recolhem os livros. Escrever palavras dadas pelo monitor.
10:45 – 11:15	Gramática e geografia simultâneas.
11:15 – 12:00	Escrita, primeiras cinco lições em papel, as seguintes na lousa.
12:00	Saída.
2:00 – 2:10	Reunião igual à manhã.
2:10 – 2:30	Aula. Primeira lição: aritmética.
2:30 – 3:15	Com os monitores nos corredores: aritmética, exceto na primeira classe, que estuda geografia com mapas que estão pendurados na parede mais alta da sala. O professor examina por 15 minutos a primeira classe.
3:15	Voltam aos seus bancos
3:15 – 4:00	Quadros simultâneos, com explicação incluída.
4:00 – 5:00	Contas
5:00	Saída

Fonte: Dussel, 2003, p. 129.

Há uma preocupação com os ritos, os tempos e um controle sobre corpos e mentes que, até então, era exclusivo de outras instituições, como a religiosa. Essa ideia de controle dos tempos e corpos prolonga-se até os dias de hoje, já que o imaginário do senso comum sobre escola a tem como um espaço de ordenamento e ritos.

O Brasil não fica de fora desse processo, uma vez que as primeiras escolas daqui foram as responsáveis por ‘educar’ os indígenas, por meio de instituições religiosas, principalmente pelos jesuítas, que, inspirados nessa filosofia europeia do vigiar, punir e hierarquizar, seguiram impondo sua cultura sobre a cultura indígena. Esse processo durou de meados de 1550 até 1760, quando os jesuítas tiveram que sair do país. Em 1808, foi aprovado um tipo de método de ensino baseado em filosofias extremamente rígidas no qual os melhores alunos eram usados como monitores e auxiliares. Essa forma de organização exigia regras predeterminadas, rigorosa disciplina, distribuição ordenada dos alunos e um sistema de

avaliação do aproveitamento e do comportamento do estudante, que deveria soletrar e silabar junto com os professores e manter sua voz baixinha. (SAVIANI, 2005).

Já no século XX, há a homogeneização e a centralização das formas de educar em torno de um ensino simultâneo e a criação de métodos globais. Os estados assumem a tarefa do ensino, e as escolas públicas surgem em massa. No Brasil, esse fenômeno começa nos anos 30, junto com o movimento escolanovista, que defende os interesses da criança a partir da concepção de que o indivíduo a ser educado não deveria exercitar apenas suas funções intelectuais, mas também aprender criatividade, autonomia e liberdade, sabendo controlar seus impulsos, sendo cooperativo e generoso (DUSSEL, 2003), ou seja, aprendendo para além dos conteúdos considerados formais como português e matemática.

Esse movimento altera profundamente os discursos vigentes até então, de uma escola posta sob a luz da rigidez e da exigência de uma postura sóbria por parte dos professores. Avançam as manifestações sobre os direitos das crianças pelo mundo e um novo olhar sob essa categoria social, o que faz com que a escola também repense suas formas de organização.

No Brasil, as teorias da escola nova defenderam que a ciência deveria ser a base do progresso, a democracia deveria ser o centro do processo, bem como o autoritarismo deveria ser rechaçado, para preparar o indivíduo a viver em uma sociedade mutável. (SAVIANI, 2005). Era um sopro do pensamento progressista que chegava por aqui. A filosofia da educação da época trazia a escola nova como um processo que abria espaço para o aluno se manifestar, em que o diálogo ganhava centralidade e a forma de construir o conhecimento se alterava profundamente. De uma ideia de um professor que tudo sabia, passava-se à concepção da construção do conhecimento, uma visão mais voltada para o processo do que para o resultado.

Contudo, a educação, nessa época, ainda não era para todos, apesar de os intelectuais da época defenderem arduamente essa ideia. As políticas educacionais do país não atingiam grande parte da população brasileira, que foi ter acesso à escola somente depois da abertura democrática.

Com a chegada da ditadura militar na década de 60, há uma grande reviravolta, e a educação brasileira é atropelada pela visão tecnocrática de ensino, na qual o professor era um transmissor do conhecimento e sua tarefa, mecânica, e havia um peso maior nas avaliações

através de provas e aplicações de punições caso cometessem-se infrações. Ou seja, há uma aposta no castigo para resolver os problemas de convivência que pudessem ocorrer no espaço escolar, atropelando-se, assim, os discursos anteriores recém-chegados que iam à direção oposta. Esses elementos fazem com que a educação brasileira volte atrás e novamente ganhe uma roupagem mais conservadora, autoritária e antidemocrática.

Com a abertura da democracia, a consolidação da Constituição Federal de 1988 e a entrada de novas teorias educacionais, houve mudanças profundas no cenário da educação brasileira, principalmente no sentido da garantia de todos na escola. Quanto aos avanços trazidos pela Constituição, um dos mais importantes é a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais; a educação, a partir de então, é um direito de todos e dever do Estado, fato que aparece pela primeira vez em um documento oficial nacional de tal porte. A partir da Constituição, podemos afirmar que finalmente, na história brasileira, as portas das salas de aula se abrem para todos.

Para ilustrar o fato, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) delibera que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse artigo garante situações importantes para a ampliação da ideia de educação. Ali está colocado não apenas que a educação formal é importante, mas também a relevância das aprendizagens que acontecem para além da escola, bem como aquela ofertada pela família, exigindo que a sociedade também se sinta responsável pelos cidadãos em formação. O objetivo primeiro seria o ‘pleno desenvolvimento da pessoa’, ou seja, não apenas as aprendizagens consideradas curriculares (português, matemática, história), mas também conteúdos e assuntos que auxiliem no avanço da democracia. Há o intuito de que as pessoas sejam vistas como merecedoras de respeito e consideração por parte do estado e da comunidade a qual pertencem.

O segundo objetivo trazido pela redação fala sobre ‘preparo para o exercício da cidadania’. Segundo Vianna (2006, p. 135), a cidadania ali retratada não é apenas de direitos políticos, mas também “(...) voltada para qualificar os agentes da vida do Estado, reconhecendo cada indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal.”. Portanto, a meta é

uma educação voltada para a ampliação dos avanços sociais, com um Estado que se submeta às vontades da população. O último objetivo é a ‘qualificação para o trabalho’, que não retrata apenas a instrumentalização para o seu desempenho, mas também valoriza o exercício da justiça social e o sentimento de pertença e contribuição à sociedade.

O texto do artigo 205 da Constituição Federal ilustra a sua inspiração democrática e como, a partir dela, vieram novos elementos para a educação brasileira. São vários documentos que vão à defesa do direito de todos na escola. O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras legislações nos níveis estadual e municipal por todo o país. Esse fato levou as discussões internas e externas para outro patamar.

Em 1996, na esteira da redemocratização, há a aprovação de mais um documento importante: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, orientada pelos artigos dos fundamentos da educação presentes na Constituição, faz o Brasil avançar na possibilidade de todos na escola – ao menos no Ensino Fundamental. Pela primeira vez, há diretrizes que orientam as escolas quanto ao que deve ser ministrado e aprendido pelos alunos. A LDB é fruto de várias discussões na esfera política e, desde 1996, vem sofrendo várias alterações, sendo campo de disputas de discursos.

Na sua origem, a LDB surge como uma forma de complementar a Constituição Federal trazendo a necessidade de um novo pacto social, pois nossa sociedade passa de uma perspectiva ditatorial para uma democrática. Os artigos fundamentais da Constituição Federal retratam essa perspectiva:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;

- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996)

Esses dois artigos, que tratam dos princípios e fins da educação nacional, representam essa visão democrática de ensino, inspirada nos princípios franceses da liberdade, igualdade e fraternidade, próprios da democracia constitucional. Neles estão garantidos vários fundamentos, todos visando à ampliação dos direitos sociais.

Logo em seguida, em 1997, há a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que são resoluções nacionais relativas às diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio e que vêm para complementar a LDB. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 177), os PCN foram

(...) elaborados com a preocupação de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no País, ir além do respeito, da convivência pacífica entre as diferenças, requerendo que as escolas e professores assumam o conflito e busquem interferir nos fatores causadores das diferenças.

Estes três documentos – Constituição Federal, Diretrizes e Bases da educação e Parâmetros Curriculares Nacionais – marcam o início de uma nova história para a educação brasileira. Eles também exigem que assuntos até então não abordados sejam pautas dos documentos oficiais da escola, como nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nas esferas maiores – municipais e estaduais –, desencadeando uma porção de novas leis que vêm ao encontro dessas discussões mais atuais.

Juntamente às leis que dão um espírito mais crítico à educação brasileira, várias são deliberadas para forçar a entrada da camada da população excluída socialmente e que agora está tendo possibilidade de ingressar na instituição escolar pela primeira vez, além de todas as minorias que começam a ter seus direitos garantidos na participação da vida escolar, como indígenas, comunidades quilombolas, alunos com necessidades especiais, entre outros. Dessa forma, traz-se uma diversidade para a escola pública que, enquanto país, ainda não tínhamos experimentado. Apesar disso, a escola continuou organizada da mesma forma que sempre foi, em um formato que atende bem as classes médias, que já têm certo poder de pressão sobre o Estado, mas é insuficiente com a população mais carente, já que se desorganiza quando

precisa receber a camada mais pobre da população. Esse grupo nem sempre traz os elementos esperados, como a valorização do ensino por parte da família, ou um comportamento tido como adequado para aquele ambiente por parte dos alunos. Essa conjuntura força a readequação dos currículos, que agora precisam atender também a temáticas relativas a questões de classe social, etnia, gênero e outros.

O próximo documento federal criado para orientar as temáticas escolares para a educação básica foi a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), promulgada no dia 20/12/2017, sob o governo Temer, com pouca discussão e muitas imposições. Esse documento, sem divulgação ampla na sua construção, foi escrito e promulgado em menos de um ano e marcado pela forte presença empresarial como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. (FREITAS, 2014).

A BNCC ainda está em estudo em muitas escolas e é organizada em habilidades e competências que devem ser desenvolvidas por ano/ciclo, desde educação infantil até ensino médio. No ensino fundamental, por exemplo, aparecem habilidades e competências para as disciplinas de língua portuguesa, artes, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso. Entre as habilidades presentes, estão as ‘socioemocionais’ – chamadas de ‘não cognitivas’ –, que aparecem como assuntos transversais.

Com esses breves relatos da história da educação do Brasil, concluímos que há vários documentos oficiais que retratam de diferentes formas a relevância das relações humanas na escola – como a LDB, em que há regulamentações específicas para certas minorias, os PCN, que retratam a importância dos temas transversais, como o eixo ‘Ética’, ou o mais recente documento, chamado de BNCC, com suas habilidades socioemocionais. Esses materiais orientam posturas esperadas dos alunos e professores Brasil afora, são uma arena de disputa sobre visões de mundo – de pensadores da linha crítica ou pós-crítica à linha neoliberal – e influenciam o clima escolar e a forma como entendemos essa instituição, sua organização e sua influência sobre as pessoas.

Hoje nos encontramos em um momento histórico no qual conseguimos colocar praticamente todas as crianças, de diversas realidades sociais, na escola⁷, e o desafio concentra-se em manter, com qualidade, esses jovens na instituição. Para isso, é necessário repensar a estrutura da escola, a forma como esta se organiza e a própria formação dos professores, pois estes também se sentem desafiados a lidar com a pluralidade presente nas legislações brasileiras que hoje batem à porta da escola.

Nesse processo de compreensão da realidade a partir das representações sociais de um determinado grupo, além de sabermos sobre as legislações, em nível nacional, que regem os fazeres da escola, é importante sabermos sobre o ambiente que esses atores sociais estão inseridos. No próximo subcapítulo, então, apresentamos brevemente essa realidade, retratando a história da rede municipal de educação de Porto Alegre, a história do conjunto habitacional do qual a escola faz parte e a própria história da escola.

3.2. A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE

A Rede Municipal de Porto Alegre inicia sua história em 1955, como um departamento de assistência, e consolida-se como Rede de Ensino entre 1960 e 1963, na mesma época em que foi aprovada a primeira LDB (1961). A LDB da época defendia a democratização da educação, com oferta gratuita para todos os cidadãos dos sete aos 14 anos. Mesmo a lei não tendo conseguido atingir a maior parte da população brasileira, em Porto Alegre, as escolas municipais expandiram sua atuação com um viés humanista, instalando-se nas partes mais periféricas da cidade. (SMED, 2019).

Com a redemocratização do país em 1988, as políticas públicas em educação foram alçadas a um novo patamar no país. Iniciou-se um processo de discussões mais democráticas envolvendo a sociedade como um todo nos problemas estruturais que tínhamos enquanto

⁷ Segundo Torkarnia (2018), atingimos o índice de 97,8% das crianças brasileiras ingressando na escola, em 2017, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse dado significa praticamente um atendimento universal, apesar de que, em números totais, ainda há uma grande quantidade de crianças fora da escola. Atualmente, nosso problema reside na manutenção desses alunos na escola, que evadem ao longo do Ensino Fundamental e Médio.

Estado. (GADOTTI, 2013). Em todo o país, desenvolveram-se projetos progressistas, preocupados com a participação popular e a educação para todos. Dentre esses projetos, estava a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que era chamada de Escola Cidadã pelo fato de atender às necessidades da população das periferias da cidade. (AGUIAR, 2019). Assim, uma grande parte da população que até então não tinha acesso à escola começou a frequentá-la.

A Escola Cidadã fomentou discussões sobre o projeto político-pedagógico da Rede, criou congressos constituintes e conselhos escolares (CE), dos quais participam pais, professores, alunos e funcionários nas principais decisões da regência da escola. A ideia era avançar a participação da comunidade escolar, expandir os espaços de diálogo e democratizar as relações entre a comunidade e a escola e destas com a SMED (Secretaria Municipal de Educação). (AGUIAR, 2019).

Houve a implantação dos ciclos de formação, e as teorias construtivistas – que defendem a construção do conhecimento a partir do que o aluno já sabe – foram expandidas. Dentre as novidades trazidas pela Escola Cidadã, estava a garantia de reuniões pedagógicas coletivas semanais que aconteciam com a participação de todos os docentes.

Segundo lembra Bossle (2008), essas reuniões garantiam um espaço privilegiado para troca de informações, tomadas de decisões, reforçando laços de amizade e solidariedade, diminuindo conflitos e elevando a sensação de eficiência daqueles que estavam em sala de aula todos os dias. No entanto, as reuniões não ocorrem mais desde 2017, o que impacta as relações pessoais dos professores e conseqüentemente o trabalho docente e a sua relação com os alunos, gerando conflitos que antes conseguiam ser discutidos nessas reuniões.

Em 2005, inicia-se a gestão de José Fogaça (PPS), e a Escola Cidadã passa por reformulações, perdendo seu caráter popular e inclusivo com o avanço da burocratização e a diminuição da participação das comunidades. (SOUZA, 2010). Além disso, outro fator que impactou as relações sociais foi que o último governo (2017-2020) utilizou-se do discurso da flexibilização dos currículos sem uma política educacional clara. Isso fez com que houvesse uma

(...) responsabilização dos professores e professoras sobre a formulação das estratégias curriculares nas escolas e da gestão dos meios e fins do trabalho escolar. Essa responsabilidade intensificou o trabalho docente, com aumento

da carga de trabalho sem suporte de formação e assessoria. (AGUIAR, 2019, p. 37)

Com a retirada das reuniões pedagógicas e o aumento do trabalho docente, há uma elevação dos episódios de conflito, já que os professores apresentam-se mais cansados e sem paciência para atender às demandas emocionais trazidas pelos alunos e comunidade em geral e não têm mais espaço de diálogo para resolvê-los como faziam nas reuniões pedagógicas semanais.

Além disso, desde 2017, as escolas não possuem mais Guardas Municipais nas entradas e saídas das aulas. A reportagem de Fonseca e Silva (2018) feita com diretores de escolas municipais, publicada na GaúchaZH online, mostra que a impressão destes era de que os conflitos e debates cotidianos passaram a resultar em episódios de violência depois da retirada da guarda da porta das escolas. Apresentamos trecho da reportagem:

Sem guardas, professores dizem estar em risco

A retirada dos guardas leva a outro efeito, segundo o levantamento. Direções informam que eventuais situações de conflito físico — em geral, entre os próprios alunos — passaram a ser resolvidas pelos próprios professores, também despreparados profissionalmente para agir nessas situações e sujeitos a riscos ao apartar brigas. Situações do tipo se multiplicam. Houve registro de agressões físicas em 82% das instituições pesquisadas.

— As agressões são mais frequentes entre alunos, e os professores acabam tendo que intervir, colocando a sua integridade física em risco. Neste ano, tivemos um professor afastado por acidente de trabalho após intervenção em uma briga entre alunas. O caso foi comunicado à Secretaria Municipal de Educação (*Smed*) através do laudo de acidente de trabalho padrão, sem retorno — relata a direção de colégio da Zona Leste.

Os dirigentes também relatam mais dificuldades em impedir que pessoas de fora — em geral, familiares de alunos — invadam suas dependências para resolver desavenças. Em uma instituição da Zona Sul, a solução foi impedir a entrada no pavilhão escolar para conversar com professores sem hora marcada:

— Pais entram no colégio para bater em alunos que tinham ofendido ou agredido seus filhos em brincadeiras no intervalo. Mães contrariadas já invadiram sala de aula para bater na professora. Dois casos foram às vias de fato e muitos outros foram contidos — conta a direção. Questionados sobre as medidas que seriam mais eficientes no combate à violência, os itens mais citados foram presença da Guarda Municipal (91%), mais opções de projetos extracurriculares (77%), reposição do corpo docente (72%) e projetos de prevenção e combate à violência (72%). (FONSECA; SILVA, 2018)

Todos esses dismantelamentos que aconteceram a partir de 2017, caracterizados por uma maior burocratização das atividades escolares, falta de norteamento dos currículos,

centralização das ações nos professores e individualização das atividades de cada escola, desconstruindo a ideia de rede, fizeram com que a sensação de violência aumentasse entre todos os segmentos. (AGUIAR, 2019).

3.3. HISTÓRIA DO CONJUNTO RESIDENCIAL COHAB DO RUBEM BERTA E DA ESCOLA MUNICIPAL GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL

A escola pesquisada fica localizada no bairro Rubem Berta, uma região distante do centro da cidade. O bairro foi criado e delimitado pela Lei Municipal nº 3.159, de 09/07/1968, e abrange uma grande extensão. Segundo os dados do IBGE (2011), o bairro conta com uma população de 82.260 pessoas, que representam cerca de 6% da população de Porto Alegre. Ele é composto por uma série de loteamentos, vilas e conjuntos habitacionais.

Dentre esses loteamentos, há o Conjunto Residencial Rubem Berta, também conhecido entre os moradores como a Cohab do Rubem Berta. A origem do nome se deve ao fato de que os prédios foram construídos pela Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul⁸ (Cohab/RS), no decorrer da década de 70, no local que anteriormente era uma região de fazendas. A construtora que prestou serviço à Companhia de Habitação declarou falência antes da conclusão dos prédios, abandonando a obra de forma inacabada. O local ficou totalmente abandonado durante quatro anos até que os blocos de moradia passaram por um processo de ocupação pela população, com pessoas vindas de diferentes lugares do Estado em busca de trabalho na capital. (FIGUEIREDO, 2014).

Como as obras eram inacabadas – alguns prédios estavam mais avançados em suas construções, enquanto outros tinham somente as paredes –, essa ocupação exigiu uma grande

⁸ As políticas públicas na área das moradias ganham força no final da década de 60 e começo da década de 70, após o início do movimento de urbanização brasileiro, que fez com que as cidades crescessem desordenadamente. Nessa época, surgiu o Sistema Financeiro de Habitação (SFH), que financiou moradias através de recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e de recursos individuais das cadernetas de poupança. Quem geria essa política pública nos estados e municípios eram as Cohab (Companhias de Habitação). Porém, tal política pública não atingiu os mais pobres, já que o financiador precisava ter a capacidade de pagar integralmente pelo imóvel ao longo do período financiado. (HOLZ; MONTEIRO, 2008).

união das pessoas, que precisaram fazer reuniões e mutirões para terminar os prédios – muitos ainda sem rebocos ou escadas – e melhorar a qualidade de vida, já que, no início, não havia água encanada, esgoto ou luz elétrica. (FIGUEIREDO, 2014). Dessa união surgiu a Associação Comunitária do Rubem Berta (Amorb), que hoje tem sede própria, localizada em frente à escola pesquisada.

Atualmente, o conjunto habitacional faz fronteira com o bairro Mário Quintana ao sul, com o Loteamento Timbaúva a leste, com a vila Jardim Leopoldina a oeste e com habitações individuais ao norte. Os dados censitários mostram que a Cohab do Rubem Berta possui uma população de 17.562 moradores, que vivem tanto nos apartamentos como nas chamadas ‘garagens’⁹ – construções posteriores à Cohab que se configuram como uma espécie de ‘puxadinho’ entre um bloco e outro. (FIGUEIREDO, 2014).

Como já mencionado, os prédios foram construídos nos anos 70, formando o total de 39 núcleos residenciais, com quatro conjuntos de blocos em cada núcleo e 32 apartamentos de média 50m² em cada bloco. Foi durante a época da ocupação que houve uma grande procura por vagas nas escolas da região, que precisaram readequar seus espaços para atender à demanda. A escola foi inaugurada em 1986, já com um número significativo de alunos. Em março de 2020, fará 34 anos.

Obtivemos acesso a relatos em pesquisas realizadas por alunos da própria escola com moradores da região, entre os anos 90 e 2000¹⁰, nos quais descobrimos que a escola não estava pronta para receber um número tão grande de pessoas que precisavam de um lugar para estudar, havendo falta de recursos materiais e de funcionários. Também não havia linhas de ônibus que transportassem os trabalhadores, constituindo uma dificuldade para aqueles que trabalhavam diariamente na escola e também para as famílias que precisavam se deslocar para outras regiões da cidade. A escola surge concomitantemente à Constituição Federal, criadora

⁹ Há o documentário Dasgaragens (2005), elaborado pelo Núcleo de Estudos e Projetos do Departamento de Arquitetura da Ufrgs, abordando o relato de pessoas que moram nas garagens e suas percepções sobre esses locais. (DASGARAGENS, 2005).

¹⁰ Esses trabalhos escolares foram encontrados na biblioteca da escola na forma de folhas mimeografadas ou escritas à mão, com o nome dos alunos autores e dos professores que orientaram essas pesquisas. São fontes de dados muito interessantes, pois possuem relatos e fotos da época da criação da escola e dos anos posteriores.

de políticas públicas de obrigatoriedade de todos na escola, e gera, como se pode constatar, uma demanda até então inexistente.

Em um primeiro momento, a escola seria estadual, mas, devido a lutas políticas da época, acabou sendo incorporada à rede municipal. Sua construção foi financiada por maçons, que entregaram a obra para o poder público depois de pronta. Esse fato explica por que a estrutura da escola é diferente das restantes da rede municipal, tendo um espaço físico generoso e sendo composta por quatro blocos de salas de aula, maior que outras escolas da região. Também o nome da instituição faz alusão à maçonaria, sendo uma homenagem do poder público aos que financiaram a construção.

Desde então, a escola atende um número grande de alunos, variando ao longo dos anos. Em 2019, foram 1054 estudantes atendidos¹¹, em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Observando-se os dados da secretaria da escola, percebemos que ao longo das décadas o número de alunos vem diminuindo, o que condiz com a queda da taxa de natalidade que vem ocorrendo no Rio Grande do Sul, seguindo uma tendência demográfica brasileira. Segundo Pessoa (2017, p. 1), o Rio Grande do Sul “(...) vem apresentando uma baixa dinâmica populacional, a ponto de, entre 2000 e 2010, aparecer como o estado brasileiro que teve a menor taxa de crescimento”. Em 2018, a taxa de crescimento do Rio Grande do Sul foi de 0,42% ao ano, sendo que a média nacional foi de 0,79% ao ano. Porto Alegre foi a capital que apresentou o menor crescimento populacional do país em 2018, resultando em uma média de 0,32%, menor que a taxa média estadual e a brasileira. (PESSOA, 2017).

A escola oferece educação infantil a partir dos quatro anos, ensino fundamental completo e educação de jovens e adultos de nível fundamental. Fornece café da manhã, lanche e almoço para os alunos da manhã, almoço e lanche para os alunos da tarde e janta para os alunos da noite. À noite, as aulas são exclusivas da educação de jovens e adultos. A instituição organiza-se em turmas de educação infantil e mais três ciclos (A, B e C); cada um desses ciclos possui três anos de duração. O primeiro ciclo compreende os níveis A10, A20,

¹¹ Dados retirados da secretaria da escola através do Censo Escolar, organizado pelo Ministério da Educação, que utiliza a data de corte de 30 de maio de todos os anos para uma ‘fotografia’ da escola e de todas as escolas brasileiras. Esse número é utilizado para fomentar as políticas públicas em educação, como as verbas federais que chegam nas escolas.

A30; o segundo ciclo, B10, B20 e B30, e o terceiro ciclo, C10, C20 e C30, todos com duração anual. As turmas do noturno são organizadas em forma semestral, distribuídas em seis blocos (T1, T2, T3, T4, T5 e T6), perfazendo três anos. Todos esses níveis totalizam 1054 alunos nos três turnos.

Quanto aos professores, a escola possui 68 docentes que atendem os três turnos, além de trabalharem nos setores como biblioteca, supervisão escolar, orientação escolar, direção ou laboratório de aprendizagem. Atualmente são 67 professores concursados e uma professora em contrato temporário.

Figura 1 – Localização da escola



Fonte: *Google Maps*, alterada pela própria pesquisadora.

3.4. PERFIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este subcapítulo propõe-se a traçar um perfil dos alunos que participaram da pesquisa realizada na EMEF Grande Oriente do RS. Na primeira parte do texto, trazemos as peculiaridades dos alunos de periferia e suas relações escolares; em um segundo momento, expomos o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Sabemos que o Brasil é marcado por profunda desigualdade social. São marcas históricas que carregamos na pele, nas condições de vida e no acesso aos bens materiais. A escola pública também é assinalada por essas desigualdades e tantas outras. Sem ser considerada prioridade nacional, é um dos poucos espaços públicos, ainda que muitas vezes precários, com o acesso plenamente garantido pelo Estado. A lei exige vaga para todos na Educação Básica, não importa quem seja o(a) aluno(a), sua origem ou local de moradia. Essa diversidade chega às escolas todos os dias. São jovens que provêm de famílias cujos pais não terminaram os estudos, ou que são partes da minorias sociais como negros, deficientes, pessoas do sexo feminino, além de adolescentes que se descobrem homossexuais e tantas outras variáveis das identidades de cada sujeito. Essas singularidades geram confrontos internos na escola, pois se deparam com tantas outras identidades, suscitando tensionamentos entre a estrutura escolar tradicional, os professores, os alunos e todos os que participam do dia a dia da escola.

O termo periferia é usado para designar locais onde vivem pessoas com menores rendas econômicas, sendo o oposto do centro, onde se situam os bens e os serviços. Assim, a ‘pessoa de periferia’ entra na “(...) lógica do ‘vi um, vi todos’ (...) como se uma pessoa do grupo traduzisse ou representasse a forma de ser e ver o mundo todo do grupo ao qual pertence”. (MECENA, 2011, p. 86). A periferia constitui-se por cenários de alteridades, essas relações entre centro e periferia que marcam identidades de seus moradores que frequentam a escola pública.

A relação que cada aluno constrói com a escola de periferia – que é a representante mais constante do Estado na vida desses jovens – é marcada por singularidades e subjetividades que não podem ser explicadas sem se entender a história de cada um. A escola não é uma instituição social qualquer; ela é a garantidora do saber baseado na ciência. Quem são esses jovens que se mantêm em um lugar com tal peculiaridade?

Logo, iniciamos o mapeamento desses alunos que persistem frequentando a escola, dando algum significado a ela que lhes garanta acordar todos os dias e para lá se encaminhar. Verificar quem são os jovens que frequentam a escola, como se vêm enquanto sujeitos e alunos e como estabelecem relações com outros sujeitos – entre pais e professores – propicia uma melhor compreensão sobre se há conflitos na escola e em que circunstâncias ocorrem.

Tabela 3 – Mapeamento dos alunos participantes das entrevistas

Entrevista	Sexo	Idade	Turma	Raça/etnia	Local de moradia
1	Masculino	14 anos	C20	Negro*	Cohab Rubem Berta
2	Feminino	13 anos	B30	Parda*	Cohab Rubem Berta
3	Feminino	12 anos	C10	Branca itálica	Cohab Rubem Berta
4	Feminino	14 anos	C20	Negra*	Cohab Rubem Berta

Fonte: própria pesquisadora.

*Os alunos autoidentificaram-se quanto a sua etnia e para fins de pesquisa optamos por manter a autodeclaração, mesmo sabendo que oficialmente não existem certas denominações étnicas.

Tabela 4 – Mapeamento dos alunos participantes dos grupos focais

Grupo focal	Sexo	Idade	Turma	Raça/etnia	Local de moradia
Grupo 1	Feminino	10 anos	B20	Negra*	Cohab Rubem Berta
Grupo 1 Aluno 2	Feminino	10 anos	B20	Negra*	Cohab Rubem Berta
Grupo 1	Masculino	11 anos	B20	Branco*	Cohab Rubem Berta
Grupo 1 Aluno 4	Masculino	13 anos	C10	Branco*	Cohab Rubem Berta
Grupo 1	Masculino	14 anos	C10	Café com leite	Cohab Rubem Berta
Grupo 1 Aluno 6	Feminino	12 anos	C10	Negra*	Cohab Rubem Berta
Grupo 1	Feminino	12 anos	C10	Negra*	Cohab Rubem Berta
Grupo 1 Aluno 8	Feminino	13 anos	C10	Branca*	Cohab Rubem Berta
Grupo 2	Feminino	13 anos	B30	Morena*	Cohab Rubem Berta
Grupo 2 Aluno 2	Feminino	12 anos	B30	Morena*	Cohab Rubem Berta
Grupo 2	Masculino	15 anos	C20	Negro*	Cohab Rubem Berta
Grupo 2 Aluno 4	Feminino	14 anos	C30	Branca*	Cohab Rubem Berta
Grupo 2	Feminino	14 anos	C30	Branca*	Cohab Rubem Berta

Fonte: própria pesquisadora.

*Os alunos autoidentificaram-se quanto a sua etnia e para fins de pesquisa optamos por manter a autodeclaração, mesmo sabendo que oficialmente não existem certas denominações étnicas.

Analisando-se os dados dos alunos que participaram das entrevistas e dos grupos focais, podemos afirmar que 12 são meninas, perfazendo 70,6% dos integrantes, enquanto cinco são meninos, perfazendo 29,4% dos participantes.

Destes, dois alunos têm 10 anos, um tem 11 anos, quatro têm 12 anos, quatro têm 13 anos, cinco têm 14 anos e um tem 15 anos. As idades apresentam algumas distorções de idade-série¹², como nos seguintes casos: a entrevistada número 2 tem 13 anos e se encontra em uma turma de B30; o aluno cinco do grupo focal um tem 14 anos cursando a C10; a aluna um do grupo focal dois tem 13 anos cursando a B30; o aluno três do grupo focal dois tem 15 anos estudando em uma C20. Todos esses casos relatados de distorção-idade série, porém, não extrapolam mais que dois anos de diferença. Não temos alunos com mais de 15 anos entrevistados, pois, em sua maioria, quando chegam nessa idade, os alunos acabam sendo encaminhados para EJA (Educação de Jovens e Adultos)¹³, que ocorre normalmente no período noturno.

Quanto às turmas, temos três alunos de B20, três alunos de B30, seis alunos de C10, três alunos de C20 e dois alunos de C30.

Quanto à raça/etnia, perguntávamos: *qual sua raça/etnia?* As respostas dadas foram negro, branco, morena, café com leite, parda, branca itálica. Podemos verificar que as respostas apresentam formas únicas de se identificar, criadas pelos próprios informantes, como 'branca itálica' ou 'café com leite'.

Essa forma de responder sobre a própria cor vai ao encontro do que pesquisas de larga escala também têm verificado. Esses estudos mostram mais da metade de suas respostas uma única vez, em função de uma variedade infindável de denominações para a cor, que seguem variações regionais. Rocha e Rosemberg (2007, p. 762) explicam-nos que a especificidade da

¹² A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. (INEP, 2019).

¹³ O termo Educação de Jovens e Adultos surge nos anos de 1980 em virtude da presença de jovens nessa modalidade de ensino. Conforme a Lei 9.394/1996, em seu artigo 37, a EJA constitui uma modalidade de ensino da educação básica para aqueles que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso ou não obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular. (BRASIL/CNE, 2000, p. 27).

classificação racial brasileira reside em localizar-se na aparência e não na ascendência, diferentemente do que acontece em outros países, como nos EUA. Aqui no Brasil, a cor que se aparenta é mais importante que a família de origem, fazendo com que existam vastas denominações de cor quando aplicados questionários do tipo resposta ‘aberta’.

Segundo Petruccelli (2000, p. 16), essa multiplicidade de termos é uma tentativa de procurar uma melhor aceitação social “(...) eliminando nominalmente os pólos geradores míticos do conflito”. Por exemplo, a palavra ‘morena’ demonstra uma cor ‘média’, ‘neutra’, assim como a cor ‘café com leite’ e a cor ‘parda’. A palavra ‘pardo’ aparece já nos escritos de Pero Vaz de Caminha, quando denomina os indígenas aqui encontrados, e é definida como “(...) de cor entre o branco e o preto, mulato”. (CUNHA apud PETRUCCELLI, 2000, p. 16).

As variações da palavra ‘branco’ manifestam-se como um qualitativo particular e criador de uma esfera mais positiva. (PETRUCCELLI, 2000, p. 18). No nosso caso, esse fato ocorreu quando a aluna autodenominou-se ‘branca itálica’; o itálico como um reforçador do quão branco se é, junto à palavra ‘branco’, reitera uma identidade positiva. Essas variedades de vocabulário ao se autodeclararem são pistas do silenciamento que ainda há sobre a temática entre os atores sociais na escola.

Em resposta à pergunta *Onde mora?*, os estudantes afirmaram residir na Cohab do Rubem Berta. Portanto, podemos concluir que os alunos residem próximos ou muito próximos da escola, fato que se deve principalmente à organização urbana, pois a instituição está inserida entre blocos de prédios de moradia bastante populosos, o que faz com que as vagas da escola sejam plenamente ocupadas.

3.5. PERFIL DAS FAMÍLIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na categoria *família*, aplicou-se um breve questionário socioeconômico aos participantes da pesquisa (apêndice B). Optamos por utilizar o termo família apesar de haver apenas participação feminina tanto nas entrevistas quanto no grupo focal. Historicamente a obrigatoriedade de acompanhamento da criança na escola tem se limitado à função materna no contexto da divisão sexual do trabalho. O trabalho doméstico e o cuidado com as crianças

– incluindo as tarefas escolares – recai sobre as mulheres, e a escola naturaliza esse fato. Segundo Carvalho (2004, p. 55-56),

Coloca as mais pesadas expectativas sobre as mães, reproduzindo a assimetria de papéis sexuais e de gênero que faz recair sobre as mulheres toda a responsabilidade pela educação das crianças, em casa e na escola. Ao usar o termo genérico pais mantêm invisíveis e deixa de reconhecer o trabalho educacional importante e exclusivo das mães.

A pesquisa demonstra que, nessa comunidade, há uma importante questão de gênero, já que o cuidado com a educação das crianças ainda recai sobre as mulheres, sendo elas que compareceram ao grupo focal e às entrevistas. Seguimos utilizando o termo famílias neste trabalho para não naturalizar ainda mais o papel da mãe como a única responsável pelo cuidado da educação escolar das crianças, contudo, registramos aqui o quanto ainda esta tarefa está atrelada à figura feminina.

Tabela 5 – Mapeamento das famílias participantes das entrevistas

Entrevist	Sexo	Idade	Tipo de família	Raça/etnia	Local de moradia	Religião	Condições d moradia	Renda família	Escolarização
Mãe 1	Feminino	32 anos	Conjugal	Branca*	Cohab Rubem Berta	Universal	Própria	1 a 3 salários mínimos	Ensino fundamenta incompleto
Mãe 2	Feminino	26 anos	Conjugal	Branca*	Cohab Rube Berta	Nação	Aluguel	1 salário mínim	Ensino fundamenta completo

Fonte: própria pesquisadora.

*As famílias autoidentificaram-se quanto a sua etnia e para fins de pesquisa optamos por manter a autodeclaração.

Tabela 8 – Mapeamento das famílias participantes dos grupos focais

Grupo focal	Sexo	Idade	Tipo de família	Raça/etnia	Local de moradia	Religião	Condições de moradia	Renda familiar	Escolarização
Mãe 1	Feminino	54	Composta	Negra*	Mário Quintan	Batuque	Própria	1 a 3 salários mínimos	Ensino fundamental incompleto
Mãe 2	Feminino	23	Matrifocal	Branca*	Cohab Rubem Berta	Sem religião	Própria	1 a 3 salários mínimos	Ensino médio incompleto
Mãe 3	Feminino	31	Conjugal	Branca*	Cohab Rubem Berta	Assembleia de De e Batuque	Aluguel	1 salário mínimo	Ensino fundamental completo
Mãe 4	Feminino	35	Matrifocal	Negra*	Cohab Rubem Berta	Assembleia de Deu	Própria	1 salário mínimo	Ensino médio incompleto

Fonte: própria pesquisadora.

*Os alunos autoidentificaram-se quanto a sua etnia e para fins de pesquisa optamos por manter a autodeclaração.

A primeira pergunta foi em relação à idade das mães, cujas respostas foram: 54, 32, 23, 31, 35 e 26 anos. A média de idade foi de 33,5 anos.

Houve relatos de três tipos de famílias. O primeiro tipo denominamos de famílias conjugais, já que as mães moravam com seus companheiros. Conforme os dados, são três mulheres que, além dos filhos, coabitavam com o marido. A mulher participante da entrevista 1 tem três crianças provenientes da mesma união, sendo que um dos meninos estuda na escola, e os outros dois ainda não estão em fase de escolarização. A entrevistada número 2 tem dois filhos, o primeiro proveniente de uma relação anterior em que o pai biológico é ausente, e a criança chama de pai, então, o companheiro atual da mãe. A mãe número 3 do grupo focal também está inclusa nessa categoria, pois possui um filho e é casada com o pai dessa criança desde adolescente.

O segundo tipo de família chamamos de matrifocal (FONSECA, 2004), já que designa mulheres que moram e criam sozinhas seus filhos. Há duas pessoas nessa categoria: a entrevistada número 4 do grupo focal, que vive com seus quatro filhos, dois que estudam na escola e outros dois que já estão com o ensino fundamental concluído, e outra, denominada número 2, que tem três filhos e todos são alunos da escola.

O último tipo de família denominamos de composta, pois se trata de uma mãe que mora com o companheiro, um sobrinho maior de idade, dois genros e mais três filhas. A filha mais velha tem três crianças na escola, e a mais nova ainda é aluna da instituição. A avó/mãe se diz responsável pela vida escolar desses quatro alunos. Essa entrevistada é a número 1 do grupo focal.

Quatro mães identificaram-se como brancas e duas afirmaram ser negras. Não apareceram outras designações, diferentemente dos alunos e professores, que utilizaram um maior número de formas de autodeclaração. Há três mulheres que se identificaram como participantes de religiões evangélicas pentecostais, e, destas, uma relatou também fazer parte de religiões afrobrasileiras. Além dessa, mais duas disseram ser participantes de religiões afrobrasileiras. Por fim, uma se diz sem religião.

Todas essas mulheres residem na Cohab do Rubem Berta, em diferentes núcleos, com exceção de uma que declarou morar no bairro Mário Quintana, que é limítrofe com o bairro

Rubem Berta. Sobre condições de moradia, quatro participantes relataram possuir casa própria, fato explicado por ser a Cohab um local que passou por processo de legalização de moradias, conforme abordado no subcapítulo 3.3, e duas delas afirmaram pagar aluguel.

A próxima pergunta tratava da renda familiar. Todas responderam que recebem até três salários mínimos, sendo que três afirmaram ganhar até um salário mínimo, somada toda a renda da família.

A última questão era relativa à escolaridade. Duas mães relataram não ter terminado o ensino fundamental, duas possuíam o ensino fundamental completo e duas o ensino médio incompleto.

Concluimos que as participantes da pesquisa são de famílias de baixa renda, baixa escolaridade, com moradia própria, com formas diversas de organização familiar, em sua maioria considerando-se branca e tendo a média de 33,5 anos.

3.6. PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com mais de 186 mil escolas espalhadas pelo país inteiro e mais de 2,5 milhões de docentes na educação básica¹⁴, o magistério abarca um grande número dos profissionais brasileiros. Esses educadores estão em contato com seus alunos todos os dias, não só ensinando conteúdos, mas também interagindo com eles, apresentando novas formas de pensar e jeitos de agir. Conforme Tardif e Lessard (2009, p. 23), “(...) a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais do que uma imensa concha vazia”. Na escola, nessa interação entre professores e alunos, é quando “(...) os modos de socialização anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola.” (ibidem, p. 23).

Entender o perfil dos professores que ocupam a escola pública periférica, seus motivos para estarem ali e suas formas de interagirem com os outros atores sociais revela como esses

¹⁴ Dados retirados do Censo Escolar 2018, direto da página do INEP: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206. Acessado em 18 mar. 2020.

convívios se estabelecem e qual é a base de pensamento e as formas de ver o mundo que os docentes comunicam e oferecem aos seus alunos.

Nessas interseccionalidades, fazem-se notar algumas peculiaridades desse grupo social, principalmente dos que trabalham na rede municipal de Porto Alegre. A imensa maioria do corpo docente é feminina, com salários congelados há mais de três anos, sem reposição da inflação do período e sob uma gestão que tem preocupações gerencialistas que pretendem transformar os professores e professoras em pequenos empreendedores. Ou seja, toda a responsabilidade (do planejamento, método, resultado) está centralizada em cada trabalhador, uma vez que distante dos discursos progressistas que já estiveram presentes nos documentos orientadores e no dia a dia da organização das escolas que anteriormente eram chamadas de educação popular. (AGUIAR, 2019).

Assim, a partir do levantamento de dados sobre os professores participantes da pesquisa imediatamente antes de iniciarmos as entrevistas e grupos focais, construímos um breve perfil dos mesmos (conforme apêndice B). Dos 10 professores participantes das entrevistas e grupos focais, nove são mulheres. Isso pode ser explicado pela representação histórica que se tem da mulher como professora. Conforme Louro (1998), na feminização do magistério, a tarefa de ser professor(a) passou a ser estimulada para mulheres viúvas, órfãs e ‘solteironas’, na metade do século XX, “(...) como um exercício de doação e amor análogo ao casamento e à maternidade, destinos tidos como naturais.” (RIPOLL, 2002, p. 74). Assim permanecemos até hoje, comprovando que a presença feminina no papel de docente no ambiente escolar é maior que a masculina.

Tabela 6 – Mapeamento dos professores participantes das entrevistas

Entrevista	Sexo	Idade	Raça/etnia	Tipo de família	Local de moradia	Religião	Condições de moradia	Renda familiar
Profe 1	Feminino	41 ano	Branca	Sozinha	Passo D'Areia	Espírita	Própria	Mais de 6 salários mínimos
Profe 2	Feminino	30 ano	Negra	Sozinha	Petrópolis	Umbanda	Aluguel	3 a 6 salários mínimos
Profe 3	Feminino	43 ano	Branca	Matrifocal	Santana	Católica	Própria	Mais de 6 salários mínimos

Fonte: própria pesquisadora.

Tabela 7 – Mapeamento dos professores participantes dos grupos focais

Grupo focal	Sexo	Idade	Raça/etnia	Tipo de família	Local de moradia	Religião	Condições de moradia	Renda familiar
1	Feminino	56	Branca	Conjugal	Cristo Redentor	IELB	Própria	Mais de 6 salários mínimos
Profe 1		ano						
1	Feminino	40	Branca	Conjugal	Jardim Itu-Sabará	Sem religião	Própria	Mais de 6 salários mínimos
Profe 2		ano						
1	Feminino	51	Branca	Matrifocal	São João	Católica	Própria	3 a 6 salários mínimos
Profe 3		ano						
2	Feminino	53	Branca	Sozinha	Rio Branco	Atéia	Própria	Mais de 6 salários mínimos
Profe 1		ano						
2	Masculino	40	Branco	Conjugal	Cristal	Sem religião	Própria	Mais de 6 salários mínimos
Profe 2		ano						
2	Feminino	41	Negra	Conjugal	Humaitá	Católica	Financiada	3 a 6 salários mínimos
2	Feminino	35	Branca	Conjugal	Floresta	Batista	Própria	3 a 6 salários mínimos
Profe 4		ano						

Fonte: própria pesquisadora.

As idades dos professores foram 41, 30, 43, 56, 40, 51, 53, 40, 41 e 35 anos, constituindo uma média de 43 anos.

Os docentes, em sua maioria, identificam-se como brancos. Duas professoras autodeclararam-se negras. Realizando um comparativo entre o número de alunos e o número de professores que se autodenominaram negros ou utilizaram palavras adjacentes, como pardos, café com leite etc., percebemos que alcançamos um índice mais expressivo de pessoas negras entre a categoria estudantes. Portanto, podemos afirmar que se tratam de professores, em sua maioria, brancos, que ministram aula para uma população predominantemente negra.

Refletindo sobre o que esse fato representa, utilizamos os conhecimentos trazidos por Nilma Gomes (2003) ao explicar que todas as identidades são construídas (de gênero, de classe, nacionalidade etc.) e relatar que a identidade negra também passa por esse processo de construção histórica e social. A partir disso, ela indaga, em seu texto, sobre como se dá a construção da identidade de um grupo étnico/racial sobre si mesmo e sobre os outros na relação com outro grupo étnico racial, questiona se na escola há espaço para tais reflexões e interroga se esses fatos são motivos para conflitos escolares. A autora chega à conclusão de que a educação pública pode ser um espaço no qual

(...) o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. (GOMES, 2003, p. 171- 172)

Gomes (2003) adiciona ainda que, na instituição escolar, há processos de aprendizagens para além dos currículos, listas de exercícios, regimentos, normas, provas e conteúdos. Esses processos de aprendizagem ‘invisíveis’ são os que permitem a construção das identidades negras, que precisam estar baseadas nas diferenças e na aprendizagem do respeito por essas diferenças. A autora defende a importância da representatividade da população negra dentro da escola, ocupando os espaços de fala como alunos e também como professores ou diretores. Para ela, “(...) a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras.” (GOMES, 2003, p. 181).

Mesmo com ações afirmativas, quando, nos últimos anos, houve uma entrada maior de professores negros nos concursos públicos, ainda temos uma maioria branca que dialoga todos os dias para uma população negra. É importante observar como esse aspecto se desenvolve na trajetória escolar de professores e alunos, brancos e negros e como impacta na convivência escolar e nos conflitos diários.

No aspecto religião, notamos diferenças significativas entre as famílias e os professores. Os educadores exibem uma variação maior de religiões, predominando as mais tradicionais, como o catolicismo e as de origem evangélica de missão, perfazendo metade das respostas do grupo. Além disso, aparecem duas categorias que, entre as famílias, não ocorrem: os ateus e os espíritas. Por fim, um professor relata ser da religião umbanda, e outros dois afirmam não ter religião, mas serem cristãos.

Os dados sobre religião vão ao encontro do que o IBGE mostrou no Censo Demográfico de 2010, que apresentou um crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil, com a redução de católicos e aumento de evangélicos neopentecostais entre os mais pobres. Além disso, a religião espírita está ligada às pessoas com indicadores maiores de renda e educação, conseqüentemente aparecendo apenas nas estatísticas dos educadores. (NERI, 2011).

Entre os professores, manifesta-se uma gama menor de formas de organização familiar, com diferenças acentuadas em relação ao modo como as famílias coabitam. Enquanto há, entre as famílias, o que categorizamos como famílias compostas – um número grande de pessoas, entre avós, tios e outros parentes, residindo juntos –, dentro a categoria professores a lógica se inverte, sendo que muitos deles moram sozinhos. Em ambas as categorias, há porcentagem significativa de famílias conjugais, formadas por homens e mulheres que coabitam a mesma residência. Duas professoras afirmaram morar sozinhas com seus filhos e serem as principais responsáveis financeiras, ao que chamamos de famílias matrifocais.

Ambas as organizações familiares – tanto das famílias quanto dos professores participantes deste estudo – demonstram mudanças que já são apontadas há alguns anos por estudos socioeconômicos, como queda da fecundidade, envelhecimento da população, diminuição de casamentos formais e aumento de separações. Ademais, percebemos um

número significativo de núcleos familiares compostos por mãe com filhos em ambas as categorias, e o destaque para o arranjo de pessoas sozinhas e, muitas vezes, sem filhos em casas com maior renda. (LEONE; BALTAR; MAIA, 2010).

Assim como as famílias, a maioria dos professores possui imóvel próprio. Contudo, quando indagados sobre o local de moradia, percebemos que são lugares com valor imobiliário mais elevado. Os bairros de moradia citados pelos professores foram: Passo D'Areia, Santana, Floresta, Jardim Itu-Sabará, Rio Branco, Cristo Redentor, Cristal, Humaitá, São João e Petrópolis. Esses bairros têm, em média, o valor de R\$ 5.340 reais o metro quadrado para venda. Já no bairro Rubem Berta, onde está localizada a escola e a maioria das moradias dos alunos, a média do metro quadrado para compra custa R\$ 2.758¹⁵.

Ainda sobre a Tabela 10, os professores da rede municipal têm uma boa remuneração, o que se reflete nas suas condições de vida. Segundo Aguiar (2019), os bons salários estão ligados ao processo de valorização salarial e de formação continuada do plano de carreira do magistério, que coloca essa rede entre as mais bem pagas das capitais do Brasil, apesar dos salários congelados há mais de três anos. Isso significa que o fator classe social também apresenta divergências na relação entre famílias, alunos e professores, sendo os docentes privilegiados por terem acesso a bens de consumo que não estão ao alcance dos estudantes e seus familiares.

Somos conscientes das desigualdades que nosso país enfrenta, portanto, defendemos a importância de a profissão do magistério ser valorizada, atrativa e bem paga. A dificuldade, entretanto, refere-se à baixa expectativa de aprendizagem e capacidade de resolução de conflitos que estudos apontam que professores têm em relação aos seus alunos provenientes de faixas de renda menores, fator que marca a forma como os docentes percebem seus alunos. Segundo Vidal e Vieira (2017), o questionário do Professor da Prova Brasil/Avaliação Nacional da Educação Básica de 2013, que foi aplicado a uma amostra de docentes do 5º e do 9º anos de todo o país, nas redes federais, estaduais e municipais, revela que os professores atribuem os problemas de aprendizagem dos alunos a fatores externos à escola, principalmente ao meio social em que o aluno vive (80,7% e 79,0%), ao nível cultural (80,4%

¹⁵ Dados retirados do site Secovi (Sindicato da Habitação do RS) para o mês de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.secovirsagademi.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

e 78,65%), ao desinteresse e à falta de esforço (85,6% e 92,0%) e, por fim, à indisciplina em sala de aula (63,3% e 72,6%), todas as porcentagens representando respectivamente os professores de 5º e 9º anos.

Dessa forma,

(...) as expectativas docentes funcionam como fatores determinantes que marcam a instituição escolar e isentam-nos de qualquer resultado em relação ao sucesso escolar; afinal, suas percepções estão ancoradas no fato de que os fatores externos às escolas, de que os alunos são portadores, são determinantes nas suas vidas escolares, e sobre isso não há muito que fazer. (VIDAL; VIEIRA, 2017, p. 96)

A questão que as pesquisadoras levantam é a de que haveria, entre os professores, uma visão de que a educação está posta sob certo determinismo social, e que estes não têm muito que fazer para mudar a realidade. Esse entendimento gera discriminações, discursos opressores e imposições de verdade de um grupo social sobre o outro, que podem ser lidos como violências ou assédios.

Também incluímos no questionário aos professores uma questão sobre estresse. A pergunta era do tipo aberta e, para tabulação de dados, utilizamos todas as respostas dadas por eles, que podiam escrever mais de uma opção, elencando tudo que faziam para aliviar a tensão do dia a dia.

Entendemos que, para serem capazes de gerir os conflitos escolares, os professores devem estar em plenas condições físicas e mentais para lidarem com as demandas emocionais trazidas pelas diferentes categorias. Nesse sentido, é importante entender se e como os professores conseguem ter alguma oportunidade para aliviar as pressões que vivem diariamente. As respostas tabuladas foram as seguintes:

Tabela 8 – Pergunta aos professores: o que você faz para lidar com o estresse?

Respostas dos professores	Quantidade de respostas
Encontrar amigos/conversar	5
Medicação	3
Viajar/descansar	3
Conforto espiritual/Orações	2
Atividade física	1
Terapia/psicólogo	1
Compras	1

Fonte: própria pesquisadora.

Trabalhar com a educação, em geral, exige dos envolvidos várias habilidades e há pesquisas que demonstram que, nos últimos anos, houve crescimento no nível de estresse entre essa categoria, sendo nomeado inclusive como uma síndrome, conhecida como Síndrome de Burnout. Segundo o portal do Ministério da Saúde,

A Síndrome de Burnout é um estado físico, emocional e mental de exaustão extrema, decorrência do acúmulo excessivo em situações de trabalho que são emocionalmente exigentes e/ou estressantes (...) especialmente nas áreas de educação e saúde. A principal causa da doença, conhecida também como 'Síndrome do Esgotamento Profissional', é exatamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é corriqueira em profissionais que operam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. (BRASIL, 2013)

A atividade mais citada pelos professores para aliviar o estresse foi a de reunir-se com os amigos e conversar. Logo depois, encontramos um número significativo de pessoas que fazem o uso contínuo de medicações, seguido pelas categorias viajar/descansar, conforto espiritual/orar, atividade física, terapia/psicólogo e comprar.

Como a pergunta era do tipo aberta, ou seja, cada um respondia o que achava mais adequado e se quisesse, é surpreendente o número de pessoas que afirmaram fazer uso de medicamentos para 'dar conta' das exigências do dia a dia, tópico que, inclusive, surge em uma das entrevistas realizadas.

Acho a profissão desgastante, lida com nossos limites o tempo todo. Já tive depressão e precisei me afastar. Faço terapia e tomo medicação. Sem Rivotril¹⁶ não consigo vir trabalhar. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Os motivos para tanto são os mais variados. As condições de trabalho, a desvalorização profissional, a precária qualidade de vida, a rotina extenuante e a pressão das demandas emocionais de gerir uma sala de aula são alguns exemplos dos fatores que desencadeiam a necessidade do uso de medicamentos, que não aparecem de forma repentina, mas se desenvolvem no dia a dia, gerando sintomas de depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia, cansaço físico e mental. Essa situação periclitante do professor

¹⁶ Nome comercial para o remédio clonazepam, tendo como principais propriedades inibição leve das funções do sistema nervoso central, permitindo assim uma ação anticonvulsivante, alguma sedação, relaxamento muscular e efeito tranquilizante. (Fonte: Wikipedia)

pode ser um dos motivos causadores de dificuldades em gerir conflitos, pois, para orientar alunos, dar vazão às diferenças, evitar a exclusão, a ameaça e a humilhação, é necessário um professor com paciência para escutar, capaz de propor alternativas e que tenha uma postura positiva para que os alunos sintam-se acolhidos, amados e à vontade para exporem suas subjetividades, medos e sentimentos em geral.

Concluimos que os professores esforçam-se na busca de soluções para aliviar o estresse do seu local de trabalho; porém, notamos também que há uma forte medicalização desse processo em detrimento de outras formas de gerir a pressão do dia a dia.

4 O QUE DIZEM OS DADOS

4.1 APONTAMENTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS

A partir da análise dos participantes dos grupos focais e entrevistas, concluímos que professores, alunos e famílias possuem suas próprias singularidades. Essas diferenças de observação sobre o mundo fazem com que as percepções sobre um mesmo objeto sejam divergentes, e as experiências sejam resultados das relações entre esses diferentes (pais, alunos e professores).

A ideia de consubstancialidade e coextensividade abordadas por Kergoat (2010) auxiliam-nos a entender como se dão as relações sociais entre as diversas percepções sobre os fatos ocorridos. Para a autora, toda relação social é conflituosa, consubstancial e coextensiva; consubstancial porque as categorias não podem ser entendidas de forma separada – apenas na análise acadêmica – sobrepondo-se uma sobre as outras de maneira constante, no momento em que as relações se estabelecem. E coextensiva porque, ao se reproduzirem, novamente se coproduzem, gerando novas desigualdades, em uma espécie de espiral histórico, no qual a tríade “raça”¹⁷, gênero, classe e outras categorias se relacionam e engendram novas cartografias de posicionamento de mundo.

A autora retoma a importância de não se dissociar as categorias das relações sociais às quais pertencem, para não correremos o risco de mascararmos formas de dominação e dificultarmos estratégias de resistência. Em outras palavras, ter a vigilância de observar que não há ‘posições’ fixas, que estas estão inseridas em relações dinâmicas e em eterna evolução e renegociação, sendo que nenhuma categoria é mais importante do que a outra. (KERGOAT, 2010).

A pesquisadora descreve três imperativos que se colocam sobre as relações sociais: o imperativo materialista – as relações de raça, classe e gênero são relações de produção; o

¹⁷ Kergoat (2010) utiliza o termo raça no seu artigo, explicando que a trata como uma categoria socialmente construída, fruto de movimentos de discriminação e de ideologias. Opta por colocá-la entre aspas, deixando claro que aqui não se está abordando um conceito biológico.

imperativo histórico – as relações são dinâmicas, pois estão inseridas em um determinado contexto histórico; e o imperativo das invariantes – as invariantes são ‘verdades’ colocadas nos discursos coletivos, por exemplo: o trabalho do homem vale mais do que o da mulher. (KERGOAT, 2010).

Partimos da teoria de que a escola é uma instituição cultural com modelos e práticas educacionais que busca uma visão de homogeneidade dos atores que dela fazem parte. O discurso da igualdade e do acesso a todos esconde uma pluralidade que se faz silenciada e neutralizada e se sobrepõe aos sujeitos, em uma espécie de macroestrutura, com discursos ideológicos que se colocam sobre esses sujeitos.

Ao analisar uma categoria social, torna-se necessário abordar as outras categorias, pois as percepções se dão nas relações, podendo ou não gerarem situações conflituosas. Portanto, aqui, não queremos estabelecer um comparativo, mas sim observar como diferentes sujeitos percebem as situações do cotidiano escolar e que tipos de soluções encontram para esses fatos.

4.2 DIMENSÃO 1: AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS ESCOLARES

A primeira dimensão pretende mapear, pela ótica dos atores sociais, quando há conflitos no espaço escolar em relação aos comportamentos dos diversos atores. O indicador principal é a existência ou inexistência de espaços democráticos de construção de diálogos. Para verificar essa dimensão, realizou-se uma análise das respostas dos participantes da pesquisa, além de um recorte das respostas dos alunos, pais e professores sobre a pergunta ‘quando a escola é boa?’ tanto nos grupos focais como nas entrevistas individuais. Tais respostas foram analisadas pelo programa NVivo, por meio do recurso ‘contagem de palavras’. Para os alunos, as palavras que mais apareceram foram ‘escola’ (seis vezes) e ‘comer’ (quatro vezes). Isso demonstra que, para eles, a escola é considerada boa no momento em que oferta refeições de qualidade.

Quando tem comida boa. Tipo, em dias especiais. Dia da criança ano passado teve hambúrguer e suco. Foi muito bom. Se bem que eu sempre almoço pra não comer besteira. Eu vi na TV que ajuda na dieta comer arroz

e feijão e como eu preciso emagrecer uns quilinhos... Aí tento comer aqui pra não comer besteira. (Aluna, 13 anos, entrevista)

Além disso, foram citadas as atividades além de ‘quadro e giz’, como festividades ofertadas pela escola.

Quando é dia especial, tipo dia das crianças, Halloween. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Em geral, as perspectivas dos alunos são positivas em relação à escola, abarcando sentimentos de amizade, qualidade do ensino, boas relações com os professores.

Eu vou pra escola pra estudar, aqui é sempre bom. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Ou dão explicações utilitaristas para o fato de a escola ser boa:

Eu acho que a escola tem um grau de ensino bom. Eu quero ser biólogo e acho que a escola tá me ajudando pra isso. (Aluno, 15 anos, grupo focal)

Com os pais, utilizou-se o mesmo método, com recorte das respostas dadas à pergunta ‘quando a escola é boa?’, posteriormente inseridas no programa NVivo, no recurso ‘contagem de palavras’. Para eles, a escola boa é aquela que cuida. A palavra ‘cuidado’ foi citada três vezes por meio da contagem de palavras criada pelo programa Nvivo, apresentando uma visão positiva do trabalho executado pela instituição.

Eu acho a escola boa quando as crianças aprendem, são bem cuidadas. Eu vejo que a escola tem muita coisa boa, muita atividade boa pra eles. (Mãe, 32 anos, entrevista)

Quando a gente pode sair em paz daqui e saber que vão tá bem cuidados, que não vai ter confusão no recreio. (Mãe, 31 anos, grupo focal)

A respeito das falas dos professores, ocorreu o mesmo processo: um recorte das percepções sobre quando a escola é boa e a posterior análise na opção ‘contagem de palavras’ no programa NVivo. Eles relataram que a escola pode ser considerada boa quando consegue incluir e manter os mais diversos alunos, ou seja, ampliar sua ação democrática. As palavras democracia/cidadania e derivados (cidadão, urbanidade) apareceram quatro vezes, tanto nas entrevistas como nos grupos focais. Na primeira entrevista realizada, a professora explica que a escola, por conta do modelo que vigora, ainda não consegue evitar a evasão daqueles que não se enquadram aos parâmetros esperados.

A escola é boa quando consegue dar conta de todos os tipos de aluno, não só os de educação especial, não só isso. (Professora, 30 anos, entrevista)

Em outra entrevista, a professora relata que, mais do que problemas de indisciplina, a escola precisa enfrentar a evasão escolar. Para isso, menciona a importância de uma escola acolhedora, que tenha profissionais e alunos felizes para executar suas aprendizagens.

A escola é boa quando o aluno quer ir pra escola.(...) Não que eu ache que não tem brigas, eu sei que tem, mas enquanto tem evasão escolar, enquanto o aluno não quer estar na escola, e ele não vai querer se o professor estiver desmotivado, pra mim a escola é o aluno, que precisa do professor, que precisa estar bem para o que o aluno fique bem. Então tudo gira pro mesmo objetivo. Não tem um bom professor insatisfeito. E não tem aluno feliz com professor insatisfeito. A escola boa é aquela que consegue manter o aluno aprendendo. (Professora, 43 anos, entrevista)

As abordagens das professoras entrevistadas vão ao encontro do que Neri (2009) aponta em seus estudos sobre evasão escolar. O autor alega que o sistema educativo apresenta uma tendência de expulsar certos estudantes que não se enquadram nas expectativas de funcionários e professores; assim, não podemos pensar na evasão como um processo de fracasso individual, mas sim como um processo coletivo, que envolve a ação e a percepção de muitas pessoas. Também há um reforço por parte dos professores de que escola boa é aquela que socialmente atinge seus objetivos, levando outras vivências aos alunos.

Eu acho que a escola boa é aquela que atende as demandas da sociedade. Consegue trazer novas perspectivas para aquela pessoa, outras vivências. (Professora, 41 anos, grupo focal)

A ideia de oportunizar novas vivências aborda a possibilidade de a escola ser o espaço legítimo do encontro entre os alunos e os processos democráticos de uma sociedade. A escola ultrapassa a ideia de ensino-aprendizagem, sendo o lugar onde as relações interpessoais têm centralidade. A centralidade das relações interpessoais exige construir relações de troca e reciprocidade que permitem a coexistência estruturada na base de diálogos, sensação de pertencimento e justiça, com respeito a todos que fazem parte da comunidade escolar. O primeiro passo, segundo Viscardi e Alonso (2013, p. 37), é reconhecer o outro como pessoa com direito de ser diferente, portanto não se limitando a mera tolerância, mas implementando o direito à diferença.

Quando os alunos foram perguntados sobre ‘quando a escola é ruim’, verificamos que a maior parte das respostas foi em relação à questão física da escola e falta de infraestrutura.

Segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009), a questão da infraestrutura tem centralidade ao garantir que todos se sintam mais motivados e tenham mais apreço pela escola e respeito por esse ambiente. Situações como pichações, mesas quebradas, janelas sujas, banheiros descuidados, falta de iluminação, canos de esgoto e tantas outras situações “(...) podem criar um sentimento de não responsabilidade para com o espaço público – a escola que pertence a todos.” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 89). Esse sentimento faz com que a ideia de cidadania seja corrompida.

Houve queixas em relação aos banheiros, citadas por quatro alunos entre entrevistas e grupo focal. Inclusive, houve relatos de alunos que passavam muitas horas na escola sem frequentá-los.

Eu não acho a escola ruim, é ruim os banheiros, não vou no banheiro aqui. Mas daí não é culpa da escola né, é dos políticos que não mandam dinheiro. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Também se verificaram comentários sobre falta de materiais em geral e de bola para jogar na hora do recreio.

O problema daqui são as coisas, tipo, falta material para o professor dar aula, agora há uns dias não tinha bola pra gente jogar na hora do recreio. (Aluno, 15 anos, grupo focal)

Outra queixa foi a sala de informática sucateada, que, segundo uma aluna, ‘foi arrumada’, mas eles não tinham acesso. Ou seja, talvez ela até estivesse disponível, mas não era usada conforme esperado pelos alunos.

Não tem sala de informática. Disseram que arrumaram mas a gente ainda não pode ir lá. E é tudo empoeirado, parece sujo. As pessoas também não cuidam né. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Houve novamente comentários a respeito da comida, que, podemos deduzir, possui uma centralidade importante na vida escolar. A reclamação era a de que, quando havia comida considerada boa, esta era limitada, não podendo repetir-se o prato.

O problema é que as tias não dão comida a mais quando é coisa boa. (Aluna, 14 anos, entrevista)

Outra reclamação dos alunos diz respeito às brigas e violências em geral, que incomodam. As agressões podem ser classificadas como violências quando são usadas para intimidar, diminuir ou machucar o outro. As brigas muitas vezes podem parecer começar por

motivos estranhos a quem não está envolvido ou não domina os códigos e condutas próprios de determinados grupos de adolescentes. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Aqui a queixa é o uso do palavrão e o quanto tais atitudes irritam os que não estão diretamente envolvidos na situação.

Quando os meus colegas brigam e não se ajudam. É o tempo todo é palavrão, mandando todo mundo tomar no cu. Isso irrita sabe? Tu tá lá no teu canto e tem que ficar ouvindo os neguinhos bater boca. (Aluna, 13 anos, entrevista)

Quando tem violência (...) de tudo que é tipo, aí é arreganho que vira briga. (Aluna, 10 anos, grupo focal)

A palavra *arreganho*, no dicionário Houaiss, possui dois significados: 1. abertura da boca mostrando os dentes; 2. atitude ou semblante de desafio, ameaça, intimidação. Na pesquisa, observou-se o uso dessa palavra com bastante frequência, o que despertou interesse em entender o seu uso nesse contexto. Rolim (2008) já havia mapeado esse linguajar em sua pesquisa, na cidade de Porto Alegre, em 2008. É uma expressão que se mantém para explicar ‘brincadeiras’ de caráter provocativo, que não possuem regras definidas. Nunca se sabe ao certo o ponto em que deixa de ser uma ‘brincadeira’ para virar uma importunação. Muitas vezes, segundo o autor, “(...) a intenção pode ser exatamente a de ultrapassar o limite para medir a reação do outro.” (ROLIM, 2008, p. 98). São, em resumo, atitudes de caráter provocativo que servem para ‘medir a paciência’ do outro, esperando uma reação sua e construindo uma imagem violenta desse sujeito perante o grupo, que se torna, então, ‘alvo’ fácil e corriqueiro, pois corresponde às provocações do grupo ou de determinados sujeitos.

Outro fator trazido pelos alunos como ruim é a falta de professores. Muitas vezes, há falta de um professor de determinado conteúdo e a necessidade não é suprida. Quando ele retorna de seu afastamento, precisa ‘acelerar’ conteúdos para atender às demandas. Essa situação faz com que os alunos se sintam pressionados a produzir e acompanhar aprendizagens que necessitariam de mais tempo e condições.

Quando os professores não vêm, tem uns que acabam faltando muito, aí a gente perde a matéria e depois fica difícil de acompanhar tudo. (Aluna, 12 anos, entrevista)

É ruim também quando falta professor. Aí a gente perde muita matéria. Tipo, o professor fica doente muito tempo e não mandam ninguém no lugar. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Para as famílias, a falta de professores também é um problema. Com as políticas públicas atuais, quando um professor precisa faltar ou tirar alguma licença mais prolongada, a secretaria de educação não repõe aquela necessidade no quadro docente da escola. O resultado é que outros setores, como biblioteca ou orientação educacional, precisam entrar em sala de aula para suprir a demanda, o que gera uma diminuição na qualidade do atendimento. Quando isso não é viável, as turmas são dispensadas mais cedo, havendo o término da aula na metade da manhã ou na metade da tarde, o que gera grandes transtornos aos responsáveis, que precisam se reorganizar naquele dia para buscarem os filhos mais cedo, atendendo às demandas da escola.

O problema é a falta de professor. Todo dia tu tem que chegar e perguntar se tem aula e que hora eles soltam. Aí é ruim porque às vezes as crianças pequenas precisam ir embora sozinhas no meio do turno ou ficar esperando um tempão aqui no colégio. Eu já falei com o diretor, mas ele me disse que os professores faltam muito e ele não pode fazer nada. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

Quando falta professores, quando as crianças são liberadas mais cedo porque não tem aula. (Mãe, 32 anos, entrevista)

Quando falta professor. Vejo que isso melhorou bastante nos últimos tempos, ano passado a 'X' tinha uma professora que faltava muito. (Mãe, 31 anos, grupo focal)

Esse fato afeta diretamente o direito dos alunos de frequentarem a escola e torna-se um problema para as famílias, principalmente para aquelas que trabalham em horário comercial ou que têm mais filhos – e, conseqüentemente, a saída em horários diferentes –, precisando rever sua logística e diminuindo a sensação de segurança entre seus membros.

Outra situação citada por uma das mães é quando a escola não consegue atingir seu objetivo principal: proporcionar situações de ensino e aprendizagem. Há várias razões para esse fato, desde falta de qualificação docente quanto dificuldades próprias dos alunos geradas por acesso precário à alimentação e aos bens culturais. Nessa instância, o foco é evidenciar o quanto tal fato pode ser desencadeador de conflitos, uma vez que o relato da mãe ocorre no sentido de tentar ajudar a criança e não saber como fazê-lo, individualizando uma situação que é coletiva e social.

Quando as crianças não conseguem aprender, aí fica a gente em casa tentando ajudar e não consegue. (Mãe, 23 anos, grupo focal)

Para os professores, a escola passa por uma fase ruim. Segundo eles, o grande problema do momento são as relações interpessoais entre os próprios membros do corpo docente. As queixas relacionam-se ao fato de não haver mais reuniões, conselhos de classe ou confraternizações fora da escola para que se estabeleçam momentos de diálogo em que seja possível trocar informações, qualificar o trabalho e resolver as questões de conflito.

A gente não tem tempo de convivência mais. A gente não conhece os colegas, nem o nome dos colegas. Eu não sei quem é quem. Eu não sei quem é professor e quem é monitor. Eu não sei quem é contrato e quem não é, então é só isso, é saber, não de fofoca, da vida do outro, mas de saber que a fulana é casada com o ciclano, que tem filhos, que a gente conversa sobre isso. Se o filho tá isso, tá aquilo. A gente não sabe mais nada. A gente não tem mais intimidade. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Acho que aquilo que a gente prega com os alunos a gente não consegue entre nós. Porque o que eu noto assim... uma intolerância com o jeito de ser do outro, todos nós temos os nossos defeitos, nós não somos perfeitos. E acho que tem pessoas que têm mais dificuldade de entender o outro como ele é, aí é aquela coisa, a cada cinco minutos que tem começa a criticar o colega. Eu acho que isso mina o ambiente, isso é desgastante e desgosto. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Só queria que tu anotasse aí que as coisas pioraram muito quando começaram a obrigar a gente ficar aqui direto. Isso aqui tá me deixando doente e esse é o motivo de eu precisar tomar remédios. Nós professores estamos ficando muito doentes e alguém tem que fazer alguma coisa. Espero poder ajudar. (Professora, 53 anos, grupo focal)

Aguiar (2019) afirma, em sua dissertação, que as políticas públicas que estão em vigor na rede municipal de educação promovem uma drástica diminuição dos espaços de diálogo entre os professores, gerando o que ele chama de ‘institucionalização do individualismo’ (p. 155). Para o pesquisador, essa política estimula o empobrecimento da produção do conhecimento ao reforçar o ideário de que a escola é apenas reprodutora de informações.

Ainda sobre a última fala da professora, a secretaria de educação alterou recentemente a rotina das escolas, fazendo com que os professores estejam na instituição todos os dias da semana, sem poder planejar em casa, como anteriormente acontecia. Como resultado, os professores passam muitas horas na escola, o que em princípio parece interessante; no entanto, como ela não oferta infraestrutura adequada para planejamento, o que acaba ocorrendo é um grande desgaste do corpo docente.

Voltando aos jovens, a pergunta sobre sua motivação para irem à escola obteve respostas, em sua maioria, voltadas para o futuro.

Para eu conseguir um emprego bom no futuro. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Porque é importante para meu futuro. (Aluna, 12 anos, entrevista)

Para receber meus direitos no futuro. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

A importância da escola está ligada, portanto, às possibilidades de mobilidade social. Ser alguém no futuro parece constituir uma das categorias mais importantes nas aspirações dos alunos. Houve também um número expressivo de estudantes que disseram vir à escola porque são obrigados pela família ou pelo Conselho Tutelar¹⁸.

Minha mãe me obriga. (Aluno, 15 anos, grupo focal)

Porque não dá pra ficar em casa dormindo se eu quero ser alguém. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Porque sou obrigada, senão o conselho tutelar vai na minha casa, e também vou na escola para ser alguém na vida. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Por que eu acho que já rodei um ano, eu vi que tipo, não vale a pena perder um ano, cada vez um ano a mais da minha vida, porque eu podia tá trabalhando, fazendo várias coisas, mas não, tive que rodar, pra fazer tudo de novo e por isso que eu venho. Ninguém me obriga. Eu venho porque eu tenho vontade. (Aluno, 14 anos, entrevista)

As famílias também evidenciaram que a escola é uma aposta para um futuro melhor. Muitas relataram histórias difíceis e garantiram que desejam outra vida para seus filhos, e a educação formal seria a chave para tanto, o que posiciona a escola como um possível trampolim para uma vida mais digna.

Eu trabalho duro para dar o melhor para os meus filhos, quero um futuro melhor pra eles. (Mãe, 32 anos, entrevista)

Eu moro no Mário Quintana e mando minhas filhas pra cá pra elas terem um futuro. Eu fui mãe com 14 anos, não quero isso pra elas. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

¹⁸ Desde 1997, a rede municipal de educação conta com um instrumento chamado ‘Ficha de controle de infrequência’, que deve ser preenchido pela orientação educacional. Após, a escola faz tudo que estiver a seu alcance para que o aluno retorne às aulas. Obtendo sucesso, a FICAI é encerrada, mas, em caso negativo, encaminhada ao Conselho Tutelar.

Para Viana (2003), estudos têm apontado que as camadas populares criam com a escola e os processos de escolarização uma relação tensa e marcada por idas e vindas, motivadas por fortes expectativas de uma vida melhor. O acesso ao estudo da ‘cultura legítima’ representa, para as camadas populares, a possibilidade de entrarem em contato com pessoas de outros meios sociais e alcançarem outros status de pertencimento. Assim, mesmo que obrigados pela família ou nem sempre gostando do que acontece na escola, os alunos acreditam nos discursos provenientes dos seus responsáveis de que a instituição é um passaporte para um futuro melhor.

Quando os professores foram indagados sobre o motivo por que se tornaram docentes, as respostas foram afetivas. Muitos emocionaram-se relatando a trajetória de estudos que tiveram, o quanto desejaram estar na profissão e como gostam de exercê-la, expondo que ‘já nasceram professores’. Um número elevado apontou a influência da família na sua escolha.

Eu gosto das crianças, elas merecem boas aulas. (Professora, 35 anos, grupo focal)

Eu acho que a gente já nasce professor, é a profissão que escolhe a gente. Nasci e sou criado numa família de professores, minha mãe é professora, aposentada agora. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Eu nasci professora, eu não sei nem em que idade eu comecei a dizer isso, eu não tinha nem entrado na primeira série, no pré e foi um sonho que me acompanhou a vida toda. (Professora, 43 anos, entrevista)

Aqui as percepções constituem certa unanimidade. Tanto alunos quanto pais depositam na escola uma esperança de um futuro melhor. Já os professores relatam muito orgulho em exercer a profissão.

As percepções sobre si e sobre os outros são a chave para interpretar como as identidades escolares se constroem. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Sobre as percepções de um comportamento ideal, os estudantes afirmam que um bom aluno é aquele que ‘obedece ao professor’, é bem esperto, um nerd¹⁹.

¹⁹ Matos (2011) explica que os nerds, há pouco tempo, eram considerados jovens muito estudiosos, mas inadequados socialmente, e agora são vistos como descolados, ocupando cada vez mais espaço na cultura pop.

Um ótimo aluno é alguém que não fala nome, que copia tudo, que é bem esperto. Tipo, uma pessoa nerd, que gosta de ler, de escrever, de fazer tudo. (Aluno, 11 anos, grupo focal)

Um fato interessante é que os alunos associam ser bons estudantes com o ato de copiar todas as atividades do quadro. Aquele que ‘copia tudo’ é considerado bom aluno, e esse aspecto está presente em várias falas. Talvez a cópia das atividades nos cadernos seja algo concreto, mensurável para eles, o que gera uma sensação de aprendizagem.

O Fulano. Ele fica bem quietinho na sala de aula e presta atenção e copia tudo. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Aquele que copia tudo e vem pra aula, não bagunça. (Aluna, 13 anos, entrevista)

Aquele que os professores gostam, que copia tudo, vai bem nas notas. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Quando perguntados se estudam em casa, há um alto índice de alunos que afirmaram estudar pouco ou encontrar dificuldades para isso em casa. Observamos que este é ponto divergente. Enquanto os professores demonstram um desejo de que os alunos façam as tarefas e tenham mais autonomia, as famílias relatam que têm dificuldades de se organizar para atender às demandas escolares, que, por vezes, também se mostram confusas.

A fala da aluna revela que, para ela, estudar em casa é algo muito importante e é prova de que é boa aluna. Na sequência, uma professora também declara que um aluno que estuda em casa é um aluno ideal.

É, eu acho muito importante estudar, saber das coisas, eu gosto muito de estudar. Eu até estudo em casa. (Aluna, 13 anos, grupo focal – grifo nosso)

Um aluno ideal é um aluno interessado, que vá além, que estude em casa. (Professora, 30 anos, entrevista)

Já os professores apontam dificuldades para entrar em contato com as famílias e entender como se organizam nos cuidados das crianças. Suas queixas giram em torno da mutabilidade dos responsáveis, inclusive afirmando que hoje os pais trabalham muitas horas fora de casa e não conseguem orientar seus filhos. Da mesma forma, sustentam que as famílias não têm mais domínio sobre sua prole, pois o tema de casa é considerado uma obrigação que, muitas vezes, não é cumprida.

Os pais são bem omissos. Tem gente que nunca aparece e a maioria não sabe que turma seu filho estuda. Não sabe nada. Eles têm cinco, seis filhos e não sabem nada. Aí tu tá lá falando sobre a criatura e daqui a pouco essa pessoa avisa que é a tia da criança. E tu achando que tava falando com a mãe. Aí te contam que a criança tá na tia porque a mãe tá presa e assim vai. Quando não é uma vizinha que vem porque ficou cuidando da criança uns dias até a mãe se ajeitar e coisas assim. A gente nem imagina a realidade deles. Não consegue entender, mesmo que a gente se esforce. É muito longe do nosso mundo. (Professora, 53 anos, grupo focal)

O relato da professora evidencia situações abordadas por Fonseca (2002), que dizem respeito ao imaginário tradicional de família nuclear formada por pai, mãe e filhos. Em seu texto, Fonseca apresenta argumentos que demonstram que há uma grande variedade nas formas de as famílias se organizarem, havendo situações em que não só os pais são responsáveis pela criação das crianças, mas também avós, tios e outros parentes. Esse fenômeno acontece tanto nas classes médias como nas classes populares, porém, o estigma recai mais fortemente nas periferias, pois há uma associação a situações conflituosas, de abandono ou violência, o que muitas vezes não é fato. Fonseca (2002) explica que, em muitas situações, o casal ou a pessoa responsável legalmente pela criança precisa de auxílio da família – tios, irmãos, avós – em vista da falta de equipamentos públicos, como creches, escola em tempo integral para auxiliar nas rotinas do dia a dia, ou porque simplesmente está passando por um momento difícil e precisa contar com a ajuda dos parentes, mas isso não está ligado, necessariamente, a atitudes de abandono.

Acho que o fato das pessoas trabalharem muito fora, também se chega em casa mais cansados e aí realmente, ficam se isentando da sua função de orientar os filhos. Há poucos dias atendi uma mãe que veio me dizer que não era pra mandar mais tema pra filha dela porque a filha dela não quer fazer tema e o que ela pode fazer se a filha não quer fazer? Aí tu fica pensando... pô, mas a menina tem 11 anos. Tem querer? Acho que desde cedo eles têm que ter saber o que é dever e o que é direito, e o que é obrigação. Me parece que isso não tem mais... eles só têm direito. E aí eu acho que tá faltando dos pais também... Eu fico pensando o que vai ser dessa geração... (Professora, 35 anos, grupo focal)

Já as famílias defendem que as tarefas escolares são relevantes, inclusive explicando que apelam para atitudes violentas caso a criança não faça o que a escola exige. Uma das mães diz não ter clareza sobre quando a escola envia tarefas, o que dificulta o controle.

Meus filhos eu obrigo a estudar. Em casa tem que sentar na mesa e fazer o tema. Não tem papo. Pode ser meia-noite. Se eu chego do trabalho em casa e não fizeram as coisas, sabem que vão levar um pau. (...) Às vezes é difícil de

acompanhar, porque o guri diz que não tem nada pra fazer e tu acredita. Por isso eu gosto quando a professora manda bilhete, aí eu sei que ele tá aprontando. (Mãe, 23 anos, grupo focal)

O uso da violência para resolução de problemas domésticos começou a entrar em discussão em nível nacional em meados da década de 80 e ganhou força após a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), quando crianças e adolescentes foram ascendidos a sujeitos de direito. Houve avanços significativos desde então, trazendo as violências domésticas à tona; contudo, ainda há situações em que o uso desses mecanismos é visto como necessário e aceitável. No excerto anterior, a mãe relata que usa a violência física para a construção da importância de se cumprir as tarefas diárias, entre elas as escolares, em um momento de conversa coletiva com outras mães, e nenhuma das integrantes opõe-se ao uso desse mecanismo de poder. Essa ausência de oposição mostra o quanto ainda está legitimado o uso da violência física em relação às crianças, a partir do discurso de ser necessário para educá-las.

Nessa situação, a violência é usada como uma forma de linguagem. Assim, “(...) a violência vai configurando-se como linguagem e como norma social (...), em contraponto àquelas denominadas de normas civilizadas, marcadas pelo autocontrole e pelo controle social institucionalizado.” (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 23). Isto é, quando há um esvaziamento de canais comunicacionais, a violência se impõe diante da dificuldade ou da impossibilidade de falar, tornando-se uma forma de comunicação entre os sujeitos.

Ainda sobre tarefas escolares, uma mãe relata:

Então, às vezes não tem tema, eu até acho estranho. Já o outro, que tá de tarde, tem um monte de tema. Por isso eu não sei direito quando tem. Mas também já são grandes, né? Se a professora manda, tem que fazer. (Mãe, 35 anos, grupo focal)

Segundo Alves (2010), monitoramento da vida escolar, reforço positivo, elaboração de altas expectativas e participação na escola são fatores que influenciam o alto desempenho escolar. Especificamente, no caso do monitoramento da vida escolar, a autora explica que a preocupação da família em acompanhar ativamente a trajetória de vida das crianças e jovens, fazendo cobranças referentes à realização das tarefas escolares, geram resultados positivos ao exercer também uma cobrança por parte do próprio estudante sobre seus resultados. Alves (2010) também demonstra que famílias que apresentam atitudes de confiança em relação à

escola, acreditando nos posicionamentos dos professores/direção, fazendo o que a escola lhes pede, ou tecendo críticas contundentes, aumentam as possibilidades de promoção do sucesso educacional.

Assim, mesmo não entrando nessa seara – sobre se os alunos devem ou não receber tarefas escolares para fazer em casa –, podemos afirmar que, quando há um diálogo saudável entre família e escola, quem ganha é o aluno. No nosso estudo, percebemos que há, por parte dos professores, uma dificuldade em entender como as famílias se organizam, o que faz com que acreditem que elas não acompanham os estudos dos seus filhos.

As crianças vêm muito sem material, ninguém olha as mochilas, depois de duas semanas ainda tem farelo de bolo da semana anterior. O caderno, muitas vezes é aberto só na sala de aula, tando incompleto, amassado ou sujo. Aí começo a aula e três estão sem lápis. (Professora, 35 anos, grupo focal)

Por outro lado, as famílias garantem que participam.

Eles aprendem direitinho, o boletim deles têm notas boas. (Mãe, 43 anos, entrevista)

Segundo indica Resende (2012), as condições culturais e materiais dos pais limitam sua participação. A autora destaca que é importante frisar essas limitações das camadas populares, porque ainda existe o argumento da “omissão parental” por parte dos educadores. A autora descobre, assim como nos dados que encontramos, que as famílias afirmam ter estratégias para acompanhar os filhos. O ponto divergente encontra-se na forma pela qual esse acompanhamento ocorre. As percepções do que seja participar do desenvolvimento de um filho/estudante são diferentes. Enquanto os professores gostariam que as famílias assessorassem mais o dia a dia da rotina escolar – olhando suas mochilas, seus cadernos, perguntando como foi ir à escola e o que aprenderam – as famílias baseiam-se no boletim e no que os professores escrevem como retorno; quando estes não o fazem, acreditam que está tudo bem. Há, na verdade, um desencontro de perspectivas.

Quando os alunos foram questionados sobre se as famílias participam da vida escolar de seus filhos, houve um índice relevante de alunos que afirmaram, em suas respostas, que suas famílias buscam o boletim e que vêm quando chamadas.

Sim, minha mãe ou meu pai sempre vem buscar o boletim. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Percebemos que as famílias das camadas populares ‘aguardam’ uma sinalização sobre como seus filhos estão na escola e sobre o que devem fazer para acompanhar e melhorar o desempenho. Constatamos que a família tem um foco muito grande no resultado e pouco no processo. O importante é a ‘nota final’, e não como as aprendizagens se constituíram durante o ano. Então, um choque de visão é gerado, pois os professores parecem estar mais preocupados em como e se as aprendizagens ocorrem.

Eu sempre digo pros meus filhos: aproveitem as oportunidades que eu não tive, na idade de vocês eu já tinha que cuidar dos meus irmãos. Estudem, obedeçam os professores, eles são como pais para vocês. Quero que o boletim tenha notas boas, isso eu cobro. (Mãe, 35 anos, grupo focal)

Quando a escola me chama eu sempre venho. E olho os cadernos pra ver se tem bilhete da professora. Busco o boletim pra ver se tem notas boas. (Mãe, 26 anos, entrevista)

A mesma pergunta foi feita ao núcleo de professores. Percebemos que há uma visão negativa sobre o acompanhamento da família na vida escolar do aluno. Esses dados apontam que, na perspectiva de professores x alunos x pais sobre a aprendizagem, os professores, pela formação docente que receberam, acreditam e valorizam os processos que estão imbuídos na aprendizagem e importam-se com a ausência de mecanismos para que ela ocorra, e não tanto com o resultado final. Já as famílias, por não terem tanta clareza desses processos, valorizam o produto final, ou seja, o boletim ou algum bilhete que o professor envie. Esse fato é ilustrado pelo diálogo a seguir, coletado em uma das entrevistas realizadas com os docentes:

Às vezes é difícil fazer os pais entenderem o que tá acontecendo. Lembro de uma vez que expliquei pra família que a criança tinha reprovado não porque não era capaz, mas por algum motivo não aprendia e eu não sabia o que se passava. (...) Aí é um peso pra nós profes porque eu sabia que a criança precisava de um atendimento psicopedagógico ou psicológico, sei lá, mas não chegava a ser uma síndrome, era um bloqueio, sabe. Aí o posto não ia atender, nem adiantava encaminhar. E no fim de toda minha explicação o paidiz que o guri é burro mesmo. Me senti mal, mais de meia hora de conversa e não consegui fazer ele entender que não era o aluno o culpado. (Professora, 30 anos, entrevista)

Os professores também constatarem que os pais acompanham a aprendizagem das crianças até certa idade, depois acabam se distanciando da rotina escolar dos filhos.

O que eu percebo é que os pais, até uma faixa etária acompanham, mas depois meio que abandonam. Aí vai arranjar trabalho e manda se virar. E eu acho que, por mais difícil que seja, tem que tá olhando, acho que a família tem que ter esse olhar, porque na verdade todos nós estamos em formação,

mas a criança de uma maneira especial, independente da faixa etária sempre tem que ter um olhar, algumas vezes mais próximo, algumas vezes mais longe pra dar espaço pra ela, mas tem que ter esse olhar. Acho que as pessoas vêm pouco, as famílias vêm pouco. Esse meio campo que tem que ter entre escola e família, seja de novo, no perfil social que for. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Esse professor, inclusive, aponta soluções, adicionando que seria efetivo um investimento no diálogo, instrumentalizando os pais sobre como os jovens aprendem, construindo junto com a família possibilidades de ajudar a criança em casa. Além disso, considera que se faz necessário que a escola tenha posturas mais claras e coletivas sobre o que exigirá do aluno. Ele menciona que as decisões ficam muito centradas na figura do professor, que sozinho define como se darão os processos (quantidade de tarefas escolares, grau de exigência, cobranças de posturas), o que gera dúvidas nas famílias que não sabem quando e o que cobrar dos seus filhos, responsabilizando-os de forma individual por sua competência acadêmica.

Ainda no tópico do acompanhamento dos alunos pelas famílias, também há queixas em relação ao atendimento ofertado pela rede pública, que deveria apoiar os casos mais complexos de alunos que precisam de um atendimento mais especializado. Nessas situações, os professores sentem-se de ‘mãos atadas’, porque não têm para onde encaminhar ou sabem que os retornos são muito lentos.

Então às vezes a gente tá solicitando coisas para a família e depende do posto de saúde ou depende de atendimentos que não existem na rede pública. (Professora, 30 anos, entrevista)

Vivemos num país que estão destruindo as instituições, as redes de atendimento para as crianças de nível social difícil tão cada vez menores e mais defasadas. Então a gente sente essa dificuldade. (Professora, 40 anos, grupo focal)

No tópico da competência docente, é interessante observar que o bom professor é aquele que tem paciência para explicar muitas vezes e que propõe atividades diferenciadas.

O que explica bem e faz umas atividades boas, não só copiar coisas do quadro. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Pelo relato dos alunos, há professores que conseguem estabelecer boas relações até com estudantes mais ‘difíceis’, e outros que entram em sala de aula com posturas autoritárias que incomodam os jovens e os fazem entrar em atritos desnecessários.

Os professores nem sempre respeitam os alunos. Já vi professor falando palavrão pra aluno, empurrando pra fora da sala, fechando a porta na cara. (Aluno, 14 anos, grupo focal)

Eu odeio algumas professoras. Elas são muito chatas, implicam com tudo. “Senta direito”, “Não fala assim comigo”, “Sou mais velha”. Nem minha mãe me trata assim. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Já os professores, quando avaliaram sua própria atuação, concordaram com os alunos de que são um quadro de profissionais competentes, mas que se encontram em dificuldades para lidar com os problemas atuais da escola. Os professores têm uma percepção de que seus companheiros de magistério exibem um número grande de faltas laborais.

Eu acho que tá difícil pintar uma imagem perfeita de professor, é aquele que aguenta a situação que estamos vivendo e ainda consegue se posicionar minimamente. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Acho que tem tudo que é tipo de professor, gente interessada e gente que ‘leva nas coxas’. Mas eu prefiro não falar dos meus colegas, não sei das dores deles. Mas vejo uma falta grande de trabalho, bastante biometrias. Até porque é um trabalho que exige muito emocionalmente. (Professora, 43 anos, entrevista)

Essa visão pode ser resultado de um discurso proferido pela própria secretaria de educação. Segundo Ribeiro (2017), em uma reportagem dada ao Jornal do Comércio, o atual secretário de educação relata que

(...) a falta de professores por pedidos de licença é uma grande preocupação. 'São em torno de 700 pedidos por mês e, além disso, um número grande de educadores que não podem exercer sua tarefa de regência em sala de aula, por orientação médica, mas seguem ocupando as vagas', cita.

Esse discurso de que os professores tiram muitas licenças faz com que seus colegas de profissão, que, da mesma forma, estão com carga de trabalho exaustiva, considerem que as faltas são elevadas. Quando um professor falta, outros precisam suprir essa ausência, ou a turma em questão necessitará ser dispensada e essas aulas repostas, após o calendário escolar estar concluído, provocando o adiamento da saída dos professores para o recesso.

Um dos problemas da nossa escola é que tem gente que quer tirar vantagem e trabalha pouco. Tem gente em setor e outros professores que não exercem suas funções adequadamente. (Professora, 35 anos, grupo focal)

Tal perspectiva também permeia o entendimento dos pais, que consideram que os professores faltam muito por ‘doenças’. Por outro lado, as famílias teceram vários elogios à paciência dos educadores para ensinar e ressaltaram sua importância para seus filhos.

Eu entendo que as professoras têm filhos e que eles ficam doentes, mas tem gente que o filho fica doente sempre. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

A professora da minha filha é muito boa. Ela é bem paciente. No aniversário dela as crianças fizeram festinha surpresa, achei muito bom, sinal que gostam dela, né. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

Para finalizar esta dimensão, concluímos que, relativamente ao significado de uma escola boa, podemos observar que há um desencontro de expectativas entre os diversos sujeitos. Enquanto para os alunos é aquela que oferta comida de qualidade e atividades diversificadas, para as famílias, ela gira em torno do cuidado, e, para os professores, é aquela que consegue ampliar sua atuação, atendendo a todos, independentemente do lugar que ocupam na sociedade.

Para os alunos, um dos grandes problemas da escola é a sua infraestrutura, as brigas entre colegas e a falta de professores. Para os pais, é a falta de professores, assim como os problemas de aprendizagem. Já entre os professores, a sensação é de que a escola piorou nos últimos anos, principalmente após a gestão 2017-2020, que implantou uma forma gerencialista de educação, sobrecarregando os educadores.

Em relação à importância da escola, há uma visão mais homogênea entre os sujeitos, defendendo que ela é importante para um futuro melhor. Os professores também entendem sua profissão como honrada e fundamental para a sociedade.

Sobre as percepções dos discentes a respeito de si próprios e de suas atuações em relação à escola, de uma forma geral, um bom aluno é aquele que copia tudo, fica quieto, não bagunça e faz as atividades escolares. Observamos comportamento e aprendizagem como fatores interligados. Quanto à atuação dos pais, encontramos uma situação divergente. Enquanto, para alunos e pais, o bom pai é aquele que busca o boletim e olha os cadernos para ver se tem bilhete sobre o aluno, para os professores, é aquele que se interessa pela vida escolar do filho como um todo, observando se este tem aprendido ou não, acompanhando mais o processo do que os resultados.

Por fim, sobre as motivações e olhares sobre si próprios, os professores se reconhecem em uma situação de vulnerabilidade que, segundo eles, acaba gerando muitas faltas ao trabalho.

Observamos que há alguns espaços para diálogo entre os diferentes atores sociais, que necessitam, entretanto, ser aprimorados para evitar que os momentos conflituos tornem-se violências. Os atores sociais concordam com a importância da escola, porém divergem no seu modo de atuação no processo educativo. Pais e alunos esperam uma escola mais voltada às questões assistenciais, como alimentação e cuidado, e aguardam retornos ‘concretos’ por parte da escola, como bilhetes e boletins. Já os professores estão mais preocupados com os processos de aprendizagens e com uma atuação mais ampla da escola, abarcando aqueles alunos que hoje não se enquadram no processo.

4.3 DIMENSÃO 2: REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIDA ESCOLAR

Esta dimensão pretende entender como cada sujeito se sente em relação à convivência escolar, como vê a atuação dos diferentes atores e se, na sua percepção, há espaços para que os conflitos sejam colocados em diálogo. Nesta dimensão, a primeira pergunta era em relação às pessoas e à convivência escolar, como cada sujeito via a questão da convivência no espaço escolar. Para os alunos, a partir de seus relatos, a sociabilidade junto aos seus colegas e professores é muito importante, ou seja, a escola não é um lugar somente para aprender conteúdos formais, mas é percebida como um importante espaço de socialização.

Tenho muitos amigos aqui. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Adoro quando tem funk no recreio. É muito divertido e é bom dançar com as minhas amigas. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

O relacionamento entre os alunos compõe-se por marcas de necessidade da confiança no outro, do encontro de interesses semelhantes aos seus, de forma que o colega possa vir a se tornar um amigo. Constituir laços de amizade na escola contribui para que o estudante a veja como prazerosa. Neste excerto, o aluno relata que tem bom relacionamento com certas pessoas que considera amigas, pois elas não gostam de briga, fato que têm em comum.

Com meus amigos sim (*tem bom relacionamento*), mas tem outros que eu não gosto. Tem uns que só querem briga e eu nunca brigo. (Aluno, 14 anos, entrevista, explicação em itálico adicionada pela pesquisadora)

Para os alunos, é considerada corriqueira a situação de a turma estar dividida em pequenos grupos de amizade que têm afinidades em comum.

Sim, a gente se dá bem, se ajuda. Tem um grupinho que não se mistura muito e uns meninos que são mais velhos que não falam muito com a gente, mas a maioria dos colegas são legais. (Aluna, 12 anos, entrevista)

Para as famílias, os grupos de amizade algumas vezes preocupam, e outras, agradam. Segundo uma mãe, os grupos são permeados de cumplicidade, inclusive para encobrir quando os alunos estão burlando alguma regra social, como beber álcool sendo menor de idade.

Tem bons grupinhos de amizade. Pro bem e pro mal. Tipo, semana passada tinha um grupinho de alunas bebendo corote²⁰ na frente da escola, aí elas se protegem né. Tem toda uma relação de cumplicidade. (Mãe, 32 anos, entrevista)

As razões pelas quais os alunos gostam da escola podem, também, ter ligações com os professores e com a direção, que aparecem como referência. Nesse sentido, a escola cumpre um papel essencial na construção de capital social.

Tenho uma professora maravilhosa que educa a gente, que não xinga, que não grita. Humm... gritar toda professora grita, né. Não tem como mudar isso. Mas ela é uma carinhosa, divertida, dá ensino pra gente. (Aluna, 12 anos, entrevista)

Capital social é uma forma de designar algumas características dos agentes sociais que advêm nos grupos dos quais o ator participa. No momento das interações sociais, o indivíduo faz trocas materiais e simbólicas que se tornam uma rede de recursos. Essa rede pode ser de recursos econômicos, culturais ou simbólicos, que estão intimamente ligados à pessoa que os aciona. (BOURDIEU, 2002).

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em

²⁰ O corote é uma bebida com um teor alcoólico muito alto e um preço muito baixo, disponível em vários sabores “atrativos”, que vão de morango e pêssego a baunilha com limão e canela. É composta de cachaça, água e açúcar, em embalagens pequenas de 300 ou 500 ml. Ao visitar os três minimercados próximos da escola, em todos encontramos a bebida para venda.

outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2002, p. 67)

A escola se torna um relevante espaço de desenvolvimento do capital social. Os que ali frequentam podem tanto criar laços que os façam reconhecerem-se como pessoas, como sentirem-se pertencentes a um grupo, além de terem contato com outras formas de organização e estilos de vida, que permitam ampliar seus horizontes de experiências culturais.

Existem, da mesma forma, relatos em torno de fofocas, que aparecem no cotidiano como um controlador social. São situações relatadas como ‘me disseram’, ‘me contaram’, mas que, quando se questiona o autor do relato, este não tem certeza. Segundo Elias e Scotson (2000, p. 121), a fofoca “(...) não é um fenômeno independente”. Ela precisa apoiar-se nas crenças do outro e ter em comum o que seja considerado depreciativo ou elogioso sobre terceiros. As fofocas acabam servindo como processos de regulação entre os grupos.

Eu tenho uma colega que fuma maconha. Ela já teve até filho, *me disseram*, mas ela perdeu. Ela tirou porque o guri era bem mais velho do que ela e foi considerado estupro. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Também tem uma guria na minha turma que *me contaram* que tentou se matar e que também bebe. Ela tem depressão. A gente tenta ajudar, manda ela parar de cortar, mas ela fica fazendo draminha. (Aluna, 10 anos, grupo focal)

Em princípio, parece-nos que há situações consideradas criminosas pelos alunos, como maconha, aborto e automutilação, que reforçam estigmas e provam a inferioridade do outro, definindo quem é digno de amizade e quem não é. Além disso, observamos que há registros de relações permeadas pelo esgaçamento social, com alunos relatando problemas de convivência com professores e com seus colegas.

Eu sei que algumas professoras me odeiam, eu não respeito elas porque não merecem. Elas ficam lá achando que sabem das coisas, mas nem sabem de nada. Neguinho tem que resolver mil tretas e elas acham que sabem da vida. (Aluno, 15 anos, grupo focal)

Meus colegas são um porre. Vivem brigando, não se ajudam. O tempo todo é palavrão, mandando todo mundo tomar no cu. Isso irrita sabe? Tu tá lá no teu canto e tem que ficar ouvindo neguinho bater boca. (Aluno, 15 anos, grupo focal)

Nas falas registradas dos alunos, vemos que o desafio maior da escola recai sobre as relações interpessoais, tanto na esfera entre alunos como entre alunos e professores. Os desafios referentes à melhora da qualidade das convivências estão na necessidade de combater práticas cotidianas de discriminação, preconceito entre alunos, crise de autoridade por parte dos professores e sua falta de capacidade de gestão dos conflitos, ao criarem-se formas mais justas e democráticas de resolução dos problemas. (SPOSITO, 2002). São esferas complementares, uma vez que, quando os alunos conseguem ter espaço para resolução de seus conflitos interpessoais, os professores estão fazendo a gestão desse momento e melhorando o clima escolar como um todo.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a convivência entre os professores também seja ressignificada. Como já apresentado na dimensão 1 (as relações sociais e os conflitos escolares), subseção 4.2, os professores demonstram estar muito preocupados com seus problemas interpessoais, citando-os como parte importante a respeito do que está ruim na escola.

Para a compreensão desse fenômeno, que perpassa por condições de trabalho que vêm se precarizando nos últimos anos, como já brevemente relatado, é necessário entender que a rede municipal passou por diversas alterações na sua forma de organização, o que fez diminuir drasticamente os espaços de diálogo. Foram ações como a retirada dos conselhos de classe, que hoje devem acontecer todos em um dia, e das horas de reunião e planejamento coletivo e a obrigatoriedade dos professores de se manterem na escola, mas sem conseguir encontrar seus pares ou a todos. Essa falta de espaço para diálogos aumenta a sensação de incapacidade de gerenciar conflitos.

Então a pessoa vai lá dá seu período e não tem período de convivência, não tem janelas. É o período do recreio, que as pessoas fazem suas necessidades, comem uma coisinha e só. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Conforme Aguiar (2019) retrata em sua pesquisa, uma de suas entrevistadas – professora da rede municipal – menciona a ‘solidão pedagógica’, que representa essa falta de diálogo que acarreta a diminuição das possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho realizado pelos professores para a melhoria da convivência. Essa impossibilidade faz com que a função do docente se restrinja a transmitir conteúdos, o que aumenta a sensação de impotência perante os problemas de convivência que ali se colocam.

Eu vejo os professores bem desmotivados. Eu mesma já tive momentos bem de cansaço mesmo. Eu vejo os professores muito desgastados, com uma carga muito grande em cima deles, um grau de responsabilidade muito grande sem apoio e é difícil de tu conseguir manter isso, porque tu precisa de um apoio. Já é difícil a situação de ser professor, é uma arte muito difícil de desenvolver e tu não consegue ser professor sozinho. Ninguém é professor sozinho, tu precisa de uma rede a tua volta. Tu precisa dos pais, tu precisa entender os pais, se tu não entender os pais, os pais não te entendem. Tu precisa entender o aluno pra que o aluno te entenda e como o aluno não é perfeito, tu também não é. Tu precisa de uma direção que te entenda e que tu entenda a direção. Então, eu acho que tem que ter consciência dos dois lados. Uma administração que queira que dê certo. Às vezes eu acordo e acredito que a nossa mantenedora luta para nos derrubar, luta para que não dê certo. Porque se ela não lutasse, se ela só ficasse ali e deixasse acontecer, a educação aconteceria por si só. Então, parece que eles travaram uma batalha para provar que não dá certo. (Professora, 43 anos, entrevista)

Essas ações de retirada de espaços de diálogo vão contra documentos oficiais, como os PCN, que afirmam que “[a] escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito” (BRASIL, 1997), ou a BNCC, que coloca a capacidade de diálogo como uma habilidade a ser desenvolvida pelas mais variadas disciplinas e em diferentes ambientes. Assim, a volta dos espaços de trocas entre os professores seria uma forma de melhorar as condições de convivência no ambiente escolar.

Nos sentimentos dos professores em relação aos seus alunos, há uma sensação de diminuição da capacidade de estabelecer diálogos com eles.

Esse ano nós estamos no décimo mês de trabalho e convivendo com os alunos intensamente. E aí é que tá, às vezes os alunos não querem tá ali, aí tão ali por obrigação, pra cumprir protocolo, pra não acionar conselhotutelar, não perder bolsa família e não porque a família valoriza a escola. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Então os alunos estão cada vez com mais dificuldades financeiras e isso gera mais transtornos, as famílias estão cada vez com menos emprego então isso também gera mais problemas. Então já vem pais com problemas, alunos com problemas e é difícil tu intermediar e estabelecer uma conversa. Alguém tem essa capacidade? (Professora, 41 anos, entrevista)

Os docentes alegam que as famílias não se mostram interessadas, nem valorizam o ambiente escolar, ou estão com problemas externos que atingem também o dia a dia da escola. De acordo com o que vários estudos demonstram, a melhora na convivência passa pelo estímulo de uma comunicação positiva entre famílias e escola, principalmente com aquelas crianças em quem se percebem mais dificuldades de adaptação à vida escolar,

independentemente dos fatores, evitando-se o paternalismo e a estigmatização. (JALÓN,2005). Auxiliar os professores a superar essa visão limitada seria importante para uma melhor convivência.

O problema é o pai que não chega na escola e nós temos muitos pais que não acreditam na educação, porque têm problemas que são maiores que isso, têm que alimentar, têm que dar roupa, têm que ter emprego... têm outros problemas mais urgentes. Assim como também tem pais que têm uma estrutura e não acreditam na educação mesmo porque isso vem de uma cultura também. Muitos não tiveram isso, muitos não são alfabetizados ou cursaram poucos anos. A vida ensina de uma forma muito cruel que não adiantou, porque é difícil. (Professora, 43 anos, entrevista)

Os professores que trabalham no Serviço de Orientação Educacional (SOE) são alguns dos responsáveis pelas mediações de conflitos. Eles conseguem ter uma visão rica dos fatos. Uma dessas professoras relatou que docentes que conseguem ter uma postura menos estigmatizada sobre os outros e que veem os conflitos como um problema 'seu' conseguem ter um gerenciamento de sala de aula que garante a permanência dos alunos.

O relacionamento entre professores e alunos depende muito da pessoa. Eu vejo que de um modo geral a tolerância do professor anda menor, inclusive situações que eu acho que poderiam ser resolvidas em sala de aula, os profes acabam se livrando, digamos assim. E tem profes que são mais tranquilos, outros que arrumam mais problemas com os alunos e aí tanto do currículo das séries iniciais como das finais. Às vezes é mais fácil mandar para fora da sala. E a gente nota também que algumas turmas, com alguns professores são super de boa e com outras eles apresentam mais atritos. Tem profes que tentam solucionar os conflitos, já outros que mandam sair e dizem que não é sua tarefa. E às vezes você sabe que poderia ser resolvido ali. É só uma atenção. (Professora, 41 anos, grupo focal)

A parte da infraestrutura aparece relacionada às dificuldades de convivência, tanto nos relatos dos alunos, como no de professores e da comunidade. Os professores contam que há falta de material adequado para o desenvolvimento das aulas, não há laboratórios para desenvolver pesquisas, os equipamentos de informática estão desatualizados e sem revisão adequada e há falta de wi-fi. Quando os docentes foram questionados sobre se a escola era malcuidada, a resposta 'sim' foi unânime. Porém, eles não a consideram um espaço feio, e sim afirmam que ela está pouco conservada. Em relação às refeições, acreditam que estas são de qualidade.

A aparência da escola é de descuido. Não é um ambiente agradável. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Acho que um dos grandes problemas da escola é a falta de tecnologia. As crianças, mesmo as mais pobres, vem com seu celularzinho velho e tela quebrada, mas eles sabem usar. Aí a gente não tem nada pra ofertar. Fica cansativo né. Pra eles e pra nós. Tipo, fiz um monte de curso, mas tudo precisa de projetor e a gente não tem. (Professora, 51 anos, grupo focal)

A infraestrutura tem efeito na relação que os atores sociais estabelecem com a escola ao influenciar no clima escolar. Pichações, lixo pelo chão, janelas sujas, banheiros descuidados, esgoto a céu aberto e falta de iluminação criam sentimentos de não responsabilidade com o espaço público, desgastando a sensação de que a escola pertence a todos e por todos deve ser cuidada.

Para os alunos, a escola também é malcuidada, à exceção do refeitório, porque consideram as refeições boas, de qualidade. Os alunos reforçam a importância do ambiente do refeitório como um espaço saudável de convivência.

Quando tem cachorro-quente no refeitório a gente sabe que é dia de festa. Aí eu e meus amigos sempre repetimos. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Um amigo falou hoje no refeitório que ia bater no outro. Mas ele não bateu. A professora ficou conversando com ele. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Eu aprendi a comer muita coisa aqui na escola. A sora come com a gente, aí tu te obriga a experimentar as coisas. Esses dias eu comi alface, aí a sora disse: pica bem pequeno, esconde no meio da comida que nem vai sentir. E daí até que eu gostei. (Aluno, 11 anos, grupo focal)

O refeitório constitui-se um espaço importante de convivência. Além da refeição em si, ali parece ser um espaço de diálogos mais informais, onde os alunos podem contar suas histórias, mostrando ser um espaço importante para a resolução de conflitos. Durante as refeições, há trocas de informações, novas aprendizagens e a não necessidade de um formalismo como na sala de aula, o que gera um espaço de diálogos ricos. Os alunos menores, até 5º ano (B20), inclusive almoçam com seus professores, fato que se apresenta como importante para eles.

Como mencionado, o cuidado com a higiene e a limpeza também é um fator que influencia no ambiente escolar e no clima de convivência. Os banheiros foram criticados, considerados sem condições de uso. Situações embaraçosas são descritas. O caso dos banheiros implica não somente uma questão de limpeza, mas também de qualidade de vida que influencia nas relações humanas.

Um problema é que os banheiros fedem. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

(...) não vou no banheiro aqui. (Aluna, 12 anos, entrevista)

De modo geral, o espaço físico foi apontado como um problema tanto por professores como por alunos. Encontramos críticas às pichações, que estão associadas ao malcuidado com a escola; sua presença faz com que os alunos associem a escola aos presídios, bem como a quantidade de grades que há nos prédios.

Essa história de pichação é complicada. Tem até dentro de sala de aula. (Professora, 53 anos, grupo focal)

A escola tem tanta grade que parece um presídio. (Aluno, 14 anos, grupo focal)

Debarbieux (2001) explica que incivildades como pichações, janelas quebradas e outras pequenas depredações aumentam a sensação de insegurança e provocam nas pessoas menos credibilidade no trabalho desenvolvido naquele ambiente. A exceção parece ser o refeitório, um local que é visto como agradável por todos. A biblioteca também é considerada um lugar bom de estar, no entanto, lamenta-se que passe tanto tempo fechada. Uma mãe menciona que era frequentadora da biblioteca, mas que, nos últimos três anos, não teve mais acesso a ela.

Eu gostava de ir na biblioteca com meu filho mais velho, acho que ela tem bastante livros. Agora ela tá sempre fechada. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

Gosto da biblioteca, acho que ela tem um bom acervo. Uma pena que esteja sem uso por falta de gente lá. Na época que tinha gente pra manter a biblioteca aberta era bem melhor. Qualificava nosso trabalho. (Professora, 56 anos, grupo focal)

A falta do atendimento da biblioteca para os alunos e o público em geral faz com que a mesma perca sua finalidade educativa como local privilegiado para agregar toda a comunidade a desenvolver o gosto pela leitura. Depois que um aluno domina a decodificação das sílabas – aprende a ler –, é fundamental que ele desenvolva o que chamamos de letramento, ou seja, vá além do simples ler, e sim compreender, amplie seus horizontes e crie o hábito da leitura.

Conforme Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 93),

(...) a aprendizagem é então dupla: por um lado, o prazer de ler e da assimilação de novos dados; por outro lado, o aprofundamento dessa mesma

informação, de certa forma primária, com obras de referência impressas ou digitais. Nesse sentido, é fundamental garantir a disponibilidade de materiais didáticos e lúdicos sempre variados, atualizados, claros na sua organização conceitual e física, correspondendo às exigências dos projetos pedagógicos e transportando para a escola a realidade social.

O impacto da falta de tecnologia aparece mais para a categoria professores. Eles sinalizaram em suas falas a dificuldade de planejarem aulas sem os recursos necessários e a frustração gerada quando querem preparar alguma atividade em especial. A queixa dos docentes vai no sentido de não ter acesso àquilo que a escola já possui – como projetor, por exemplo – pois há pouca quantidade se levarmos em conta o número de alunos, gerando dificuldade de acesso aos materiais.

Aí tu prepara a aula e quando chega na escola a sala de vídeo tá sendo usada por uma turma que ficou sem professor e colocaram lá no vídeo, aí tu desanima né. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Esses pequenos ‘desânimos docentes’ (falta de auxílio no encaminhamento de alunos, falta de estrutura, excesso de trabalho, discursos midiáticos que diminuem o trabalho da escola etc.) ampliam e reforçam os sentimentos de não diálogo, dando a sensação de que não há espaço para resolução de conflitos, apesar de os alunos afirmarem que respeitam seus professores e de os docentes garantirem que fazem o que está ao seu alcance para melhorar o ambiente escolar. Galvão (2004) defende a ideia de que não podemos culpabilizar nem o aluno, nem o professor, mas entender o processo no qual ambos estão entrelaçados. A autora inclusive sugere que nem todos os conflitos terão solução; contudo, se postos em diálogo, poderão gerar novas acomodações ao abolirem o termo “culpa” do repertório da escola.

Em vista de todos esses aspectos, percebemos que a escola passa por uma crise profunda, na qual as trocas para um diálogo eficaz – que faça a democracia avançar – estão limitadas, diminuídas ou até inexistentes. Pais foram afastados da escola – um exemplo é o fechamento da biblioteca para atendimento à comunidade –, e os professores se sentem em ‘solidão pedagógica’. Esses fatores fazem com que o aluno, que deveria ser a centralidade do processo, perca oportunidades de desenvolver uma ética de solidariedade, humanista e cooperativa, e uma relação prazerosa de construção da cidadania.

De um modo geral, podemos observar que, para os alunos, a escola é um espaço importante de socialização, sendo ponto de encontro. Além disso, eles organizam-se através de pequenos grupos por afinidade/cumplicidade, fato que nem sempre é bem visto pelas

famílias. Há também relatos de alunos que possuem bom relacionamento com professores e direção. A dificuldade de resolução dos conflitos está na seara da falta de diálogos, quando aparecem problemas de convivência entre os próprios professores devido à falta de reuniões pedagógicas, queixas dos docentes sobre famílias que não comparecem à escola e fofocas que acabam se tornando ‘lendas urbanas’ entre os alunos, gerando diferenciações entre os que são bem vistos e mal vistos. Por fim, professores observam que o gerenciamento da sala de aula está muito ligado ao seu preparo. Podem muitas vezes demonstrar bom manejo da sala de aula e outras vezes terem uma postura na qual os problemas de relacionamento não são seus.

Por fim, a infraestrutura da escola em geral aparece como problema, à exceção do refeitório, visto como um lugar afetivo onde há bons espaços de diálogo. Os alunos relatam que a escola muitas vezes lembra um presídio, com suas pichações e excesso de grades. Os pais sentem falta da biblioteca, que, em outras épocas, era aberta à comunidade. Os professores sentem falta de mais acesso a recursos tecnológicos. Concluimos, por fim, que a questão de ter ou não momentos para que os conflitos sejam colocados em diálogo depende muito dos sujeitos envolvidos, pois não há uma unanimidade sobre tal perspectiva.

4.4 DIMENSÃO 3: AS RELAÇÕES SOCIAIS E A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Esta dimensão pretende mapear se há cenas de violência no espaço escolar pela percepção dos sujeitos e entender se esta ocorre devido aos silenciamentos de conflitos. O indicador é avaliado pela existência ou não de momentos violentos e como tais situações se resolvem. O objetivo principal não é mapeá-los ou descrevê-los em forma de narrativas, mas entender quando os conflitos não encontram uma solução que promova novas formas de sociabilidade e acabam sendo classificados pelos sujeitos como uma ação violenta. Fez-se uma escuta atenta, não tanto para o fato em si, mas para captar o que está posto para além da cena, como aquelas situações subjetivam os sujeitos envolvidos.

A primeira pergunta desta dimensão, para todos os participantes – famílias, alunos e professores – era se já haviam visto cenas de violência na escola e, em caso positivo, quando estas ocorriam. Foram relatados momentos tensos por todos os segmentos e envolvendo os mais variados sujeitos. Em relação às famílias, as mães contam que precisaram agir ‘em causa própria’ – algumas motivadas a assegurar a honra pela família e outras alegando que a escola

nada faz –, enquanto os professores dizem estar muito preocupados com a crescente violência por parte dos alunos e pais e sentirem-se impotentes diante do fato.

Também, aqueles colegas dela só batem nela. Eu já dei uns cascudos neles também. *Contando que bateu nos colegas da irmã mais nova.* (Aluna, 12 anos, grupo focal, explicação nossa em itálico)

Eu cuido do meu sobrinho. A mãe dele que pede. Os guris da turma dele sabem que se se meterem com ele, vão levar. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Há um número significativo de relatos de mães que vieram resolver os conflitos dos filhos.

(...) a guria falou pra mãe dela que a outra queria bater nela e aí a mãe foi lá e bateu na guria que queria bater aqui na escola. *A mãe entrou aqui na escola, bateu na menina e foi embora? Sim. E o que aconteceu com essa mãe? Não sei. Mas as duas tão frequentando a escola (mãe e filha). Tão vindo na escola normal. Mas a menina que a mãe bateu eu nunca mais vi. Vocês acham que ela deixou de frequentar escola? Acho que sim.* (Aluna, 12 anos, entrevista – grifos representam as perguntas da entrevistadora)

Já vi as gurias se batendo e mãe vindo bater na criança que bateu no filho. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Um dia a gente tava ouvindo música e um guri menor veio incomodar e depois disse que a gente tava fazendo bullying com ele. Aí a mãe dele veio tirar satisfação com a gente. *A mãe veio falar com vocês ou com a escola? Com a gente.* (Aluna, 12 anos, grupo focal – grifos representam as perguntas da entrevistadora)

Todas essas cenas de violência envolvem ações agressivas por parte de alunos e pais em relação aos outros membros da comunidade escolar na tentativa de protegerem as pessoas das suas famílias. Esse fenômeno parece-nos que está colocado sob a égide da defesa da honra, da consanguinidade, em que os mais velhos (o que pode significar apenas dois ou três anos a mais) precisam proteger os seus parentes mais jovens. A violência torna-se rotineira, uma forma de comunicação nas relações estabelecidas entre as diferentes famílias dentro da escola, e há a naturalização de agressões contra e entre menores de idade. Isso manifesta o quanto as crianças e adolescentes estão física e emocionalmente expostas a situações de vulnerabilidade. As famílias apostam nessa forma para resolver as questões entre seus filhos ou negarem a escola e seus profissionais como uma possível intermediadora dos conflitos. As agressões são percebidas como uma forma eficaz de conseguir o controle sobre as crianças, e

os maus tratos não são reconhecidos como problemas. Considera-se a violência uma prática aceitável e corriqueira.

Uma professora relata:

E eu sei que entre os pequenos a mãe de um veio xingar, bater no outro pequeno. Isso acontece muito na fila, pai brigando com as crianças que nem são seus filhos. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Explica Fonseca (2004) que a noção de família nas comunidades mais carentes está fundamentada em torno do eixo moral, abrangendo toda a extensão correspondente a traços consanguíneos, incluindo tios, sobrinhos, primos de segundo ou terceiro grau, pois são aqueles em quem se pode confiar e que, conseqüentemente, precisam ser protegidos. O conceito de moralidade abrange garantir o bem-estar e a boa reputação daquelas pessoas. ‘Tirar satisfação’ do coleguinha do sobrinho, ficar de olho nos ‘seus’, são atribuições dessa tarefa do bem-educar, pois garantem a moralidade daquela pessoa, já que ela não está só, tem uma família que a protege e cuida. Nesse cuidar entra a necessidade do uso de atos violentos, pois não há outra linguagem em vigor.

Assim, a escola se configura como ineficiente para a família na resolução dos conflitos, fazendo-se necessário o uso de outros mecanismos para proteção de seus entes, afinal, *as crianças tão tudo soltas na pracinha* (Mãe, 54 anos, grupo focal), conforme o seguinte relato de uma mãe.

Eu tô sempre na escola, de olho nos meus. Venho pra cá meio-dia, saio daqui só depois que entram na aula. Final da tarde é mesma coisa. Não deixo solto ninguém. Já disse pro diretor que eu cuido o recreio se eles quiserem. Já vi professora no celular e as crianças tudo soltas na pracinha. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

Percebemos que as famílias se fazem presentes na escola em função da violência e dos conflitos, a fim de garantirem o bem-estar dos seus parentes. A violência seria a justificativa para que a família venha à escola, indo, assim, de encontro à ideia de certo descaso por parte dos pais em relação aos seus filhos. A preocupação da família recai sobre a segurança da criança, para que esta não sofra nenhuma violência.

Além disso, prevalece nesse discurso a falta de vigilância direta e constante por parte da escola, principalmente em relação ao controle dos comportamentos. Segundo Thin (2006), nas classes populares, a autoridade dos pais organiza-se sob poucas regras que dirigem a vida

criança – na rua ou em casa –, mas a transgressão desses limites não pode ser permitida, o que dá ‘direito’ aos pais de utilizarem diferentes formas de repreensão, inclusive de fazerem uso de forças físicas ou verbais; esta ação, por parte de vizinhos e amigos, é até mesmo estimulada.

Minha neta reclamava muito de uma coleguinha, aí cheguei na menina e perguntei: – Qual é a tua? Vou chamar tua mãe. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

Thin (2006) registra que a autoridade se manifesta na forma de tomada de atitudes pontuais entre as famílias de classe popular, ou seja, sanções aplicadas diretamente ao fato que deve ser repreendido, com o objetivo de interromper o ato, e não de fazer uma reflexão moral aprofundada.

Já escondi bilhete da minha mãe. Ela ía me matar. Uma vez ela me bateu de colher de pau. Nunca mais tirei nota baixa. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Professores afirmam que as famílias tratam as meninas diferentes dos meninos, alegando que, em relação às gurias, as famílias conversam mais e usam menos violência física.

Eu acho que tem um recorte de gênero aí, eu acho que os meninos apanham mais que as meninas. Eles teoricamente aprontam mais e aí as famílias são mais duras. Tenho a impressão que com as meninas as famílias conversam mais. São mais tolerantes, sabe. (Professora, 30 anos, entrevista)

Essa forma de socialização entra em choque com o que a escola propaga, um aumento da autonomia, entendida como a capacidade de as crianças controlarem a si mesmas, de acordo com as regras da vida escolar. A autonomia (que também é uma forma de controle) é esperada pelos professores que gostariam que seus alunos fossem mais independentes (essa independência entendida aqui a partir do seu ponto de vista). Assim, as atitudes de repreensão dos atos, sem uma reflexão moral, fazem com que os professores acreditem que as famílias possuam práticas não adequadas de controle sobre seus filhos. (THIN, 2006).

Eu acho que também tem a ver com o contexto, o tipo de relação que eles têm com os outros, eles resolvem assim. Sabemos de muitos alunos que são agredidos e aí agredem. A gente sabe de casos que apanha muito em casa, aí às vezes a gente nem leva pra família porque sabe que o guri vai apanhar mais ainda. (Professora, 41 anos, grupo focal)

As diferentes formas de perceber a socialização das crianças fazem com que os pais sejam vistos como muito permissivos ou muito autoritários. Outra consequência é que os

professores temem que os pais tomem atitudes consideradas por eles como violentas. Thin (2006) explica que isso desqualifica duplamente os pais: primeiro, porque causa nestes o sentimento de não controle sobre seus filhos e, segundo, porque a forma como lidam com os comportamentos ‘desviantes’ seria muito prejudicial à autonomia das crianças pelo ponto de vista da escola. Além disso, esse fato torna-se um desafio para os professores, que possuem outra forma de estabelecer autoridade sobre a criança e, então, nem sempre conseguem atingi-la sem se utilizarem desses mecanismos considerados mais violentos.

O que vem me assustando é que eles estão resolvendo por si. Eles estão entrando na escola e estão tirando satisfação da outra criança. Isso vem me assustando muito, alguma coisa a gente tem que fazer, ou bloquear os pais até um limite, que eles não possam entrar no portão. Pra mim o pai não podiamais nem entrar no portão, larga aqui que depois é nosso. Então, 11h45, nessa entrada e saída eles vão onde tem que ir, lá no refeitório, por exemplo, e botam o dedo na cara do adolescente, da outra criança, agredem, ameaçam. Então eles tão meio que se resolvendo. Querendo resolver desta forma. Alguns pais até trazem pra gente, aqueles que são mais ponderados trazem pra gente pra gente conversar, pra gente tentar resolver. Mas tem também os que atropelam o processo ou eles vão direto aos pais da criança. Ao invés deles relatarem, pedirem ajuda, eles vão direto. E hoje em dia eles fazem os grupos do Whatsapp e já chegou aqui discussões por causa desses grupos de Whatsapp. Inclusive um dia eu expliquei que eu não tinha o que fazer porqueera fora da escola. Aí é como um tratou o filho da outra, ameaça que fez. (Professora, 41 anos, grupo focal)

As redes sociais complexificaram essas relações. Há inúmeros relatos de situações que se iniciaram no mundo virtual e acabaram chegando até as paredes escolares. As redes sociais virtuais se mostram como uma extensão das trocas pessoais, sendo usadas não só para marcar encontros e festas, mas também para brigas e acertos de contas. Os pais trocam cada vez mais informações pelo aplicativo Whatsapp, o que pode ser positivo, ampliando o diálogo, mas também pode aumentar o volume de pontos conflitivos que acabam chegando à escola.

Na era digital as brigas são marcadas por Facebook. Marcadas fora da escola e mesmo assim aconteciam, vinham estourar aqui e a gente tem que separar. Tudo acaba na escola né. Mesmo as coisas não acontecendo na escola. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Essas formas de sociabilidade existem a partir da relação que ali está posta. Os alunos e pais não estão completamente livres da influência das lógicas escolares, e os professores, por sua vez, também não estão imunes. Prova disso é a valorização da escola pelas famílias ao acreditarem que, ao mandarem seus filhos para lá, esta pode lhe trazer ‘futuro’, reconhecendo-a como “(...) uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto

no de reprodução social.” (THIN, 2006, p. 222). Assim, pais expressam um sentimento difuso relativamente à escola. Por um lado, afirmam crer na sua eficiência, por outro, manifestam receios de que talvez a escola não seja feita para eles ou para seus filhos, por não se ‘encaixarem’.

Antes dava bastante briga na hora do recreio, mas agora não, agora tá mais calmo. *Antes tu diz quando?* Mais pro início do ano. *E porque tu acha que acalmou?* Porque ninguém mais brigou e teve uns que saíram do colégio. Os que brigavam saíram do colégio. *Então os que puxavam as brigas acabaram saindo?* (afirmativo com a cabeça) *E vocês sabem por que eles saíram?* Uma foi por causa que ela brigava com todo mundo. *E ela que saiu ou a escola tirou?* A escola tirou ela. *E a outra?* A mãe tirou. (Aluna, 14 anos, grupo focal, perguntas da entrevistadora em itálico)

Thin (2006) relata que a ambivalência também aparece quando os pais solicitam aos professores que sejam mais rígidos e, ao mesmo tempo, reclamam de atitudes que os docentes tenham tomado: de um lado, esperam que a ordem escolar corresponda a um modo autoritário, de outro, procuram proteger seus entes de ‘injustiças’ que a escola possa cometer. A ambivalência também está na relação com os professores. Os pais confiam nos professores, pois estes têm competências pedagógicas e saberes exclusivos, e desconfiam, porque acreditam que por vezes os professores são muito permissivos – quando dão jogos, por exemplo, o que não é considerado como aula efetiva.

Eu sei que tem dias que eles mal têm aula. Aí a professora deixa eles jogando. (Mãe, 26 anos, entrevista)

Essas divergências pedagógicas e de relações sociais penetram também os discursos dos professores, que, por vezes, mostram-se impotentes diante da forma como as crianças socializam e defendem que acabam ‘naturalizando’ certas atitudes, já que desistem de ‘lutar contra’.

Os professores, inclusive, devido ao nível de violência que as crianças trazem, naturalizam e aceitam, permitindo mais a violência que normalmente a gente não aceitaria, mas num entorno que é tão violento que pras crianças é tão natural, que até para as professoras acaba se naturalizando. (Professora, 30 anos, entrevista)

Tal naturalização está ligada ao modo de estabelecer as relações sociais, chamado de *arreganho* pelos alunos. Quando perguntados sobre o que significava essa palavra, suas explicações mencionaram a provocação de um com o outro, socos ou chutes leves, que não

eram de ‘verdade’ e sim ‘brincadeiras’. Eventualmente, esses arreganhos se tornam sérios e acabam desencadeando fatos que são considerados violentos pelos alunos. Em geral, mesmo deixando marcas pelo corpo, essas ‘brincadeiras’ não são consideradas como um ato agressivo.

Os guris é mais arreganho do que briga mesmo. Os guris fazem arreganho com vocês, isso? Que tipo de arreganho? Eles incomodam. Tá, mas incomodando como? Me contem uma cena, uma coisa que aconteceu. Tá, eu tenho um colega, o Fulano. Ele pega a minha caneta, aí ele fica correndo com a minha caneta, aí eu tipo, devolve minha caneta. Mexe no meu estojo, mochila, mas é arreganho, porque depois ele devolve. (Aluna, 14 anos, grupo focal – *nome do aluno foi ocultado. Grifos são perguntas da entrevistadora)*

Nunca ninguém te bateu? Só de arreganho. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Eu não gosto quando os guris começam com arreganhos. Sempre fico com roxo nas pernas. (Aluna, 12 anos, entrevista)

Esses arreganhos causam estranhamento e desconforto nos professores, que vivem sob outros códigos sociais.

Percebo na nossa escola uma cultura de violência muito grande entre os alunos. É o tempo todo o corpo falando, se chutando, batendo, empurrando. E as famílias também têm a corporeidade da violência. Eu percebo que é o jeito que as pessoas se relacionam aqui. É a linguagem que é usada. (Professora, 30 anos, entrevista)

Fachinetto (2018) elucida que uma forma de violência presente na escola são essas sociabilidades marcadas pela violência que ocorrem entre os jovens. Suas características principais encontram-se pautadas em uma socialização marcada por ‘códigos violentos’. (2018, p. 73). A violência, nesses casos, não é vista como um problema, mas uma forma de comunicação, ainda que gere prejuízos físicos e simbólicos para os envolvidos. Nesse contexto, o autor ou quem sofreu o dano não veem aquele movimento como violência, mas sim como uma forma de relação, de criar vínculos com o outro. (TAVARES DOS SANTOS, 1997).

Viscardi (2016) complementa ao afirmar que um dos fatores que complexificam as relações sociais é a figura de jovens representados como violentos, responsáveis pelo conflito escolar. E a escola, ao optar por sanções individuais, acaba reforçando ainda mais essa visão. A autora defende que, para superar essas dificuldades, é necessário compreender quais são as dinâmicas sociais que fazem parte da cultura local e propor saídas coletivas através da

construção de espaços onde se possa discutir cidadania. Tavares dos Santos (1997) defende que se problematize como se constroem essas linguagens para que possamos entender quando a violência se torna uma forma de relação social.

Além disso, houve relatos de professores sobre sua própria atuação em sala de aula, admitindo que já viram ou exerceram situações coercitivas ou de violência.

(...) já presenciei dois momentos de violência física dentro da escola. De esgotamento mesmo do professor. Uma de pegar pelo braço, enfim. E a violência simbólica, que é o grito, que tira os alunos da sala, às vezes sem motivo porque não consegue mais lidar com aquele aluno. Às vezes sem um motivo explícito. (Professora, 30 anos, entrevista)

Surtar, tenho muito, muito surto. Minhas caras de louca meus alunos reconhecem de longe. Quando eu fico braba, eu fico mesmo. (Professora, 35 anos, grupo focal)

O fenômeno da violência do professor contra o aluno é um dos assuntos mais difíceis de se abordar, porque, além de todos os tabus que a própria violência já carrega, há a sensação de que um professor, ao realizar algum ato violento, estaria legitimado por ser autoridade naquele momento. Muito já se falou sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo e, apesar de ser aparentemente menor a quantidade de relatos de violência de professores contra alunos, ela ainda acontece. Conforme Guimarães (2005, p. 77),

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

No relato de uma professora:

Me parece que a violência do aluno para o professor é mais permissivo do que do professor pro aluno porque o professor tem menos proteções com relação a isso. Tem a questão da ética, da carreira, ele pensa mil vezes antes de recorrer a isso né. O aluno não, ele não vai perder nada com isso. Já teve professores que receberam uma garrafada d'agua, um empurrão, um encontrão. Aqui na escola, esse ano. A violência por parte do aluno tem mais possibilidade de ocorrer porque é isso, o aluno não tem nada a perder né. E o professor já pensa nas N coisas que podem acontecer com ele. (Professora, 30 anos, entrevista)

Segundo a entrevistada, o uso da violência física ou simbólica por parte do professor seria o seu último recurso, momento em que abandonaria a civilidade e se esqueceria do seu papel de educador, diferentemente, portanto, da violência do aluno contra o professor, que não

tem ‘nada a perder’. A violência que o professor comete seria mais grave, pois este é adulto e responsável pela situação.

Outro momento em que o uso da violência torna-se presente nos relatos é para justificar o uso da força física ou verbal no sentido de garantir a ordem, o respeito pelas hierarquias.

Bati nos meu colega porque ele não parava de encher o saco da professora. A professora me mandou pro SOE e eu não entendi nada. (Aluno, 14 anos, entrevista)

Aqui os personagens aparecem invertidos: o aluno toma uma atitude violenta para assegurar a ordem em sala de aula e se queixa de que não sabe por que a professora o encaminhou para o Serviço de Orientação. Talvez, se a mesma situação tivesse acontecido com outros sujeitos e de outra forma (professor no lugar do aluno/gritar ao invés de bater), as percepções seriam diferentes.

Temos a construção da noção de hierarquias de violência e de relações sociais, em que certas atitudes tomadas por determinadas pessoas podem ser consideradas ‘normais’, enquanto, por outras, escandalizam. É como se houvesse acordos tácitos, nos quais há ações aceitáveis e ações condenáveis, mas que não estão escritas em lugar nenhum. Percebemos na fala de muitos alunos uma defesa de que não se deve fazer nenhuma ação violenta contra o professor, e este, por sua vez, também não pode agredi-lo fisicamente ou humilhá-lo. A maior parte dos relatos dos alunos são de que jamais viram violência sendo produzida por parte dos professores, que estes seriam ‘intocáveis’ ou ‘perfeitos’.

Nunca ameacei professor, tenho noção né. (Aluno, 14 anos, grupo focal)

Tipo, as crianças se batem, mas os professores não. Nunca nenhum professor bateu em mim ou apontou o dedo na minha cara. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

E você acha os professores violentos? Não. Nunca aconteceu nenhuma cena de violência envolvendo professores? Não, nunca. (Aluna, 13 anos, grupo focal, – grifos são perguntas feitas pela entrevistadora)

No entanto, os professores afirmaram que já viram violências exercidas por outros colegas de profissão e muitos relataram eventuais ‘surtadas’, momentos em que necessitaram sair de sala de aula para se acalmar. Isso demonstra que os alunos e as famílias aceitam certos tipos de violência por parte dos professores ao não as reconhecer como tal.

Agora eu já aprendi que quando eu vou perder a cabeça acabo saindo da sala chamando alguém da coordenação. É muito ruim os alunos te verem surtado. Não é bom. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Mas já presenciei dois momentos de violência física dentro da escola. De esgotamento mesmo do professor. Uma de pegar pelo braço, enfim. E a violência simbólica, que é o grito, que tira os alunos da sala, às vezes sem motivo porque não consegue mais lidar com aquele aluno. Às vezes sem um motivo explícito. (Professora, 30 anos, entrevista)

Segundo Fachinetto, Seffner e Santos (2018), uma característica do professor contemporâneo é atuar como um ponto de referência, alguém que mostre como o mundo dos adultos se organiza, de quem se espera um grau de civilidade que permita a discussão dos mais variados assuntos, tendo como base o respeito pela diversidade de opiniões, a ética e a aprendizagem da negociação das diferenças. Quando um professor relata chegar ao seu limite, ‘surtar’, ‘perder a cabeça’, significa que esse acordo de civilidade tácito se rompeu e cedeu lugar à ‘barbárie’, situação em que escorre pelas mãos a possibilidade de se educar pelo caminho do diálogo.

Uma professora explica a importância de um docente se autoconhecer, de saber quando chegou ao limite, quando precisa de ajuda e não consegue mais se colocar perante a situação de forma civilizada.

A hora de encaminhar adiante é quando tu percebe que tu vai sair do teu limite. Eu acho que é ali. Isso tem a ver com autoconhecimento, cada um deve saber seus limites. Não tem uma receita de bolo, tipo, ah, quando chegar aqui, passa. Não, tem que se conhecer. É um autoconhecimento. Tô chegando no limite, vou estourar, vou surtar. Aí acho que é ali um momento bom pra chamar um auxílio. (Professora, 35 anos, grupo focal)

Para entender melhor o fenômeno do surto, é necessário que olhemos para a profissão professor por meio de uma visão global. Tardif e Lessard (2009) relatam que o trabalho da docência continua sendo negligenciado, sem ter pesquisas que se debruçam sobre os fenômenos de tempo de trabalho, condições, número de alunos, recursos disponíveis, dificuldades presentes, relações com os colegas de trabalho, controle administrativo, burocracias, ou seja, a especialização e a divisão próprias desse trabalho. Ainda faltam estudos sobre os impactos da vida profissional do professor na resolução de conflitos; contudo, sabemos que o gerenciamento de pessoas exige ferramentas de conhecimento sobre mediação de conflitos, que passa pela necessidade de formação profissional e investimentos públicos na carreira de uma forma geral.

A Rede Municipal de Porto Alegre passou por mudanças drásticas na sua forma de organização desde 2017, com a entrada do PSDB no governo municipal. Foram alterações na rotina escolar, com a diminuição das horas-aula ofertadas aos alunos, política de fechamento de turmas integralizadas (que passavam 7 horas na escola), políticas de responsabilização individual do professor e modificações no plano de carreira, congelamento de salários, ampliação das parcerias público-privadas, retirada de guardas municipais da porta das escolas, diminuição do número de contratos de serviços em geral e alterações na forma da secretaria da educação se relacionar com as escolas por meio da burocratização dos processos. (AGUIAR, 2019). Todas essas transformações impactaram a qualidade do trabalho dos professores, que se sentiram mais responsabilizados pelas situações conflituosas, já que os espaços de compartilhamento de informações foram retirados, e estes, então, não possuem mais reuniões pedagógicas semanais nem conselhos de classe em que possam dividir situações, angústias e pensar em soluções coletivas.

Hoje a política educacional em vigor é gerencialista; isso significa que, entre diversos aspectos, ela diminui as possibilidades de sociabilidade entre os pares e a realização de planejamentos coletivos, aumentando a sensação de isolamento. Todo esse cenário faz crescer a culpabilização, que provoca esgotamento emocional e limita o controle sobre os próprios sentimentos. (AGUIAR, 2019).

Ainda sobre hierarquia, houve relatos de que professores têm pequenas vantagens em relação aos alunos no dia a dia da escola, criando uma hierarquia invisível entre eles. Esses fatos são contados pelos próprios professores; nas falas dos alunos, não há nada nesse sentido.

Ah, os professores podem tudo. E os alunos veem isso né. Aí fica uma situação ruim. Tipo, já vi professor ganhando certas coisas no refeitório e pros alunos não tinha. Bah, complicado. (Professora, 30 anos, entrevista)

O nosso banheiro é limpo, tem espelho, papel. Já o das alunas foi recém-reformado e já tá horrível. Às vezes passa o dia e ninguém limpa. (Professora, 40 anos, grupo focal)

As sensações de violência abrem espaço para debates sobre as estratégias mais eficazes para superar as dificuldades que as escolas vêm enfrentando. Uma das opções que surge nos diálogos é a presença das Guardas Municipais – que inclusive foram retiradas pelo

governo municipal atual, que optou por deslocar os agentes para outros locais²¹. Para entender a opinião dos atores sociais sobre o tópico, foi perguntado se já viram guardas municipais ou outros tipos de policiamento e o que achavam desse fato. As respostas se dividiram entre os que achavam muito bom, pois trazia sensação de segurança, e outros que faziam ponderações sobre sua atuação no ambiente escolar. Abramovay e Rua (2002) encontraram dados semelhantes, em que a ação dos agentes policiais é elogiada, mas também criticada no seu modo de agir, além do reconhecimento de que a atuação policial tem limites no controle e prevenção da violência na escola.

Observamos que os professores defendem a ação policial quando relatam episódios da ordem de conflitos e criminalidades externas à escola, ou quando as violências que acontecem dentro dos muros escolares estão ligadas às criminalidades mais ‘duras’, sendo justificada a ação policial. A respeito da violência do cotidiano escolar, apontada como a mais frequente e a que mais incomoda, tecem-se críticas quando há um envolvimento externo.

Ainda dentro dessa discussão, é necessário entender qual é a função da guarda municipal e da polícia com base na legislação. Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), cabe à Polícia Militar fazer o policiamento ostensivo, ou seja, inibir a ação de criminosos e preservar a ordem pública nas ruas e nos locais públicos, atuando quando houver necessidade. Já a da Guarda Municipal é atuar na esfera do patrimônio municipal, protegendo escolas, postos de saúde, praças etc.

A maior parte dos alunos relata perceber a Guarda Municipal ou a Brigada Militar eventualmente circulando pelo ambiente escolar e, então, sentir mais segurança quando os veem pela escola. Eles defendem essa presença, o que configura, nesta investigação, que o policial é visto como uma solução para os conflitos em geral da escola, pois impõe sensação de respeito.

Eles vieram conversar com o diretor. E também eles tavam parado, que nem eles ficam. Eu acho legal, me sinto mais segura quando vejo eles. (Aluna, 12 anos, entrevista)

²¹ Desde o início de 2017, os guardas municipais foram reorganizados pela prefeitura, trabalhando em ‘postos fixos’ e se deslocando caso a escola chame. Há muitas reportagens na mídia local sobre tal fato, como por exemplo esta: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/06/escolas-municipais-da-capital-ficam-sem-servico-fixo-da-guarda-municipal-cjiz73evg0hed01pazc6jn7a7.html>.

Sim, já vi a guarda e a brigada dentro da escola. A guarda era muito presente antes deste governo. Eu sempre achei muito importante a guarda. Eles têm um papel muito legal. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Antes a guarda vinha sempre, agora só vem quando são acionadas porque aconteceu alguma coisa. Foi tirada as guardas das escolas e sinto muita falta da guarda dentro da escola. (Professora, 43 anos, entrevista)

Alguns professores também acenam positivamente para a presença do policiamento na escola e nas cercanias. Para eles, a polícia é fundamental para manter a normalidade, para que a escola funcione bem. Segundo Abramovay (2005), essa percepção pode estar relacionada a transformações das relações entre escola e comunidade, em que a escola não é mais vista como um território protegido, podendo ser alvo de diversos ataques.

A Brigada inclusive veio se apresentar semana passada dizendo que vai fazer umas rondas periódicas, todas as sextas-feiras. E a Guarda Municipal quando a gente chama, eles vêm. Quando a gente avisa... tal dia a gente precisa de reforço, de vocês porque pode ser que aconteça tal coisa, eles vêm. Tipo, na festa junina que é aberta, circula muita gente, aí tem sempre os guardas aqui, até pra cuidar do patrimônio né. Eu acho muito importante eles estarem aqui, quando eles vêm a gente tenta receber super bem, tipo, criar o vínculo. Esses dias até comentamos de oferecer o almoço no refeitório, para eles virem almoçar aqui, algo nesse sentido. Acho que são relações que tem que estreitar. (Professora, 40 anos, grupo focal)

De acordo com os adultos, a polícia também é convocada nas situações em que se considera que o caso ultrapassa o âmbito pedagógico, porque envolve famílias ou porque a escola não sabe como solucionar, mesmo que o fato ocorra em suas dependências.

Eu já tive que ir na orientação porque duas mães se pegaram, por causa das filhas que brigavam fora da escola e elas vieram resolver dentro da escola e se pegaram fisicamente. Tivemos que no fim chamar a Brigada. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Quando ultrapassa os limites, quando tem arma envolvida, aí é necessário chamar a Brigada. (Professor, 40 anos, grupo focal)

A polícia vem em função de casos mais graves, como drogas e questões de agressividade, de alunos que vieram alterados ou armados. Mães que ameaçaram direção. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Devine (1996 apud ABRAMOVAY, 2005) ilustra que discussões dessa esfera já foram feitas sobre o ingresso da polícia nas escolas de Nova York. Nessa cidade, a polícia passou a fazer parte da rotina escolar em um contexto de mudança do modelo de relacionamento entre escola e comunidade, quando a cultura de rua entrou em conflito com a

cultura escolar, gerando novas situações com que os atores sociais não estavam acostumados a lidar. Tais situações não se enquadravam nos mecanismos institucionais convencionais das escolas ao extrapolarem os âmbitos das suas regras de convivência.

Uma das soluções encontradas foi a entrada do policiamento nas escolas. Isso fez com que o modelo antigo, em que os professores eram responsáveis pela mente (aprendizagem intelectual) e pelos corpos (disciplina), passasse a ser dividido com os profissionais da segurança, ocasionando uma mudança de padrão – a disciplina, então, passou a ser responsabilidade dos policiais. Os impactos dessa nova configuração fizeram com que alunos perdessem as referências de quem é a figura de autoridade na escola e os professores fracassassem nos seus papéis de educadores na totalidade.

São fatores como esse que levam a uma ambiguidade no que diz respeito à presença de policiais dentro da escola. Constata-se que o policial e o guarda podem ter o objetivo de intimidar, amedrontar, mais do que propriamente evitar ou solucionar problemas.

Eles têm o lado bom e o lado ruim. Se tu souber lidar com isso, tu tem um apoio muito grande, porque a nossa comunidade é muito agressiva, então eles acabam inibindo pessoas estranhas aqui, pessoas de outros lugares que querem circular aqui, inibindo assaltos que acontecem aqui próximo, inibindo drogas dentro da escola, porque o traficante pequeno já fica receoso e é difícil de tu controlar. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Esse borramento de fronteiras faz com que o papel que a polícia desempenha na escola fique confuso, nem sempre harmonioso, pelo contrário, pode ser permeado de conflitos, pois gera uma ambiguidade a respeito de quem possui o poder e o controle. Além disso, a administração escolar fica mais complexa, já que as formas de resolução de conflitos são diferentes. Enquanto policiais e guardas seguem um tipo de protocolo, professores seguem outro.

Eu presenciei uns momentos difíceis também da guarda. Tem as coisas boas assim como tem as ruins. A guarda tem aquela coisa social de inibição e de vez em quando vi alunos sendo tratados não como alunos, mas como infratores. Apesar de ter que ter um jogo de cintura por ser ambiente escolar, acabamos fechando os olhos para alguns abusos para podermos continuar a ter a guarda. Mas eu acho que se tá dentro da escola, tem que ser tratado como estudante. Como um aluno que tá ali pra buscar o conhecimento, buscar o algo a mais. E muitas vezes alguns alunos, independente do que tem feito aí fora, aqui dentro é escola, aí eu acho que foi desrespeitado alguns direitos por uso da força. Mas por boa política com a guarda a gente fechou os olhos. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Enquanto professores defendem que os alunos, no ambiente escolar, devem ser tratados como aprendizes, independente do que tenham feito, os policiais cumprem o protocolo próprio da polícia. Essa situação se complexifica ainda mais quando levamos em consideração que a escola deixou de ser elitista e passou a ser uma escola aberta a todos os sujeitos, que traz a mais diversificada forma de ser e estar no mundo.

Assim, quando policiais e guardas municipais decidem tomar atitudes na esfera pedagógica, podem agir de forma equivocada.

Eu já vi a guarda aqui na escola e inclusive eu vi o guarda municipal fazendo um aluno copiar a bíblia. Ele tava aqui dentro da escola e resolveu ajudar, digamos assim, obrigando o guri a copiar a bíblia. (Professora, 30 anos, entrevista)

A presença da Guarda Municipal e da Brigada Militar acarreta o rompimento de um modelo de relacionamento entre professores e alunos, trazendo uma nova forma de controle do comportamento e disciplina. Além de se terceirizar a responsabilidade pelo cumprimento das regras para os guardas municipais, também se permite a estes escolherem as sanções, como no caso da cópia da bíblia, entrando em uma esfera pedagógica.

Além disso, a presença de policiais na escola pode causar impactos psicológicos, principalmente em crianças pequenas, como no caso relatado a seguir pela professora, que conta sobre os medos de uma criança de cinco anos quando viu um policial na escola, após uma prisão violenta que aconteceu contra o pai.

Eu já vi a Brigada aqui, inclusive semana passada. E eu tenho um aluno da manhã que ficou muito apavorado. Ele veio pro meu lado e perguntou: – Sora, por que a polícia tá aí? Aí ele ficou no meu colo até a polícia sair. Depois descobri que o pai foi preso, que o menino viu tudo e que foi bem violento e o menino tem só 5 anos né. Não sei o que eles vieram fazer. Acho que uma ronda normal. (Professora, 35 anos, grupo focal)

Assim, essa relação entre os profissionais da segurança e o corpo escolar não é uma simples intervenção, como faz crer o senso comum. Ela adiciona nuances e contornos na percepção dos atores sobre o que significa sua presença, atuação ou omissão. A escola é um espaço diferente dos demais espaços públicos, pois ali há ações intencionais de educação, de formação integral do ser humano. No entanto, a escola não está imune às ações violentas, e os profissionais que ali trabalham não têm preparo para lidar com certas situações, fazendo-se necessária a presença da guarda municipal nesse ambiente para exercer algumas funções,

como de vigilância e segurança. Há a necessidade de se ampliar os estudos sobre a atuação policial no ambiente escolar e criar protocolos sobre como agir nesse ambiente em conjunto com a comunidade escolar, que precisa também fazer parte de tal discussão e se sentir pertencente.

A presença ou não dos policiais na escola faz emergir uma nova equação: se a escola é ou não um ambiente seguro. Abramovay (2005) indica que, no Brasil, não temos fonte oficial de registro de violências e delitos cometidos dentro da escola. Isso pode ser visto como um fato positivo, demonstrando que a escola consegue resolver a maior parte dos seus conflitos de forma interna, sem precisar encaminhar para as autoridades.

A sensação de segurança está ligada diretamente à vontade do aluno de vir à escola, incidindo na sua frequência. Episódios variados de ameaças ou brigas fazem com que alunos evadam, tanto quando sofrem a ameaça como quando se envolvem em episódios de briga.

E vocês sabem por que eles saíram? Uma foi por causa que elas brigavam com todo mundo. (Aluna, 14 anos, entrevista – grifo representa pergunta da entrevistadora)

Depois que a mãe da guria entrou aqui, ameaçou ela, eu nunca mais vi ela na escola. (Aluna, 13 anos, entrevista)

Entretanto, ainda assim os alunos consideram a escola um lugar seguro, um lugar no qual se sentem bem, enfatizando a importância dos espaços de convivência do colégio.

Aqui a gente pode jogar nossa bolinha em paz, encontrar os amigos. É diferente de tá na rua, aqui me sinto seguro. (Aluno, 13 anos, grupo focal)

Uma professora ilustra a importância da escola na periferia, sustentando que ela é um ambiente preservado, que proporciona um espaço de convivência importante. As famílias inclusive defendem que a escola é o melhor lugar para o jovem estar.

Eu acho que pra comunidade a escola é um lugar seguro, que aqui ainda se tem muito respeito pelos professores. E a escola é o que há de mais preservado dentro da periferia. (Professora, 43 anos, entrevista)

Os pais veem a escola como lugar seguro, alguns sim. Eu sei que ele tá rodado, mas eu quero que ele fique na escola, aí dentro, não quero que ele fique na rua. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Há relatos de episódios de assalto e roubos na escola envolvendo os professores, que faz com que a sensação de insegurança aumente. A escola passa a ser vista como um lugar desprotegido, estando suscetível a episódios violentos.

Mas eu não me sinto muito segura. Já fui roubada o celular dentro de sala de aula por uma mãe. (Professora, 30 anos, entrevista)

Não, a escola não é um lugar seguro, definitivamente. Pra vocês terem uma ideia, há um tempo atrás estávamos na sala dos professores uns quatro ou cinco professores, uma pessoa simplesmente passou pela portaria e entrou como se fosse na secretaria e assaltou a gente na sala dos professores. E ainda podia ter feito trocentas outras coisas então, de maneira nenhuma, a gente não tem o mínimo de segurança. Se alguém quiser entrar e dizer que vai na secretaria pode acessar qualquer espaço e fazer o que quiser. Pode ir até o banheiro, encontrar uma criança... (Professora, 51 anos, grupo focal)

Esse sentimento de vulnerabilidade é fortalecido quando se percebe a influência de fatores externos à rotina escolar, como a invasão de pessoas estranhas à escola. A sensação de falta de segurança é uma espécie de ‘fantasma’ que ronda as pessoas e ameaça sua integridade física e psicológica.

Lembro de uma vez que entrou um maluco e todo mundo saiu correndo. Então eu acho que a gente se fecha, se fecha, mas não é tão seguro. (Professora, 30 anos, entrevista)

O portão e a entrada e saída da escola é o que se representa como mais vulnerável para os professores. Foi recorrente em suas falas o problema do portão. A escola, enquanto instituição, passa pelo processo da vulnerabilidade imaginária – uma sensação de insegurança a que supostamente estaria sujeita –, mas também passa pelo processo da vulnerabilidade real, que atinge as escolas que estão localizadas em certas áreas urbanas, que têm instalações precárias, falta de pessoal especializado para trabalhar nos portões das escolas e falta de mecanismos de vigilância da entrada e saída das pessoas.

Tem como tu entrar com facilidade, mesmo que o portão esteja trancado. O acesso é para qualquer um, tu não tá livre. (Professora, 51 anos, grupo focal)

E a escola é um lugar que chama atenção, é um lugar que como não tem a proteção devida ele acaba sendo muito vulnerável, de fácil acesso, qualquer um entra pelo portão. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Percebe-se, de uma forma geral, que, para a comunidade, a escola ainda é um lugar seguro, e a sensação de insegurança prevalece quando há fatos que poderiam acontecer em qualquer lugar – furtos, entrada de pessoas estranhas etc. Assim, o ponto vulnerável da escola

é o portão de entrada e saída, nos momentos em que há mais pessoas circulando pelo ambiente escolar.

Nesta dimensão, observamos que todas as pessoas entrevistadas tiveram cenas de violência para relatar. É um fato corriqueiro da nossa sociedade, ao qual a escola não está imune. A diferença se faz presente nas formas de resolução dos problemas. Enquanto as famílias buscam sanarem por si mesmas as suas questões, muitas vezes utilizando-se de mecanismos violentos, os professores esperam pela escola ou pela Guarda Municipal/Brigada Militar para resolver as questões mais graves.

As famílias recorrem ao uso da violência, porém, entre elas, esta é uma forma de comunicação. O ato é visto como um cuidado com aqueles que são integrantes da sua parentela. A escola torna-se ineficiente, pois a comunidade deseja resoluções pontuais, imediatas. Assim, a forma de socialização proposta pela escola (mais autonomia, uso da conversa, compreensão do problema em uma esfera macroestrutural) não é bem compreendida pelas famílias, que tem a sensação de que a escola nada faz. O uso da violência reverte-se em uma forma de colocar um limite, sem passar pela direção ou pela orientação educacional, visto que os docentes, muitas vezes, são vistos como permissivos demais. As famílias preferem resolver por si só. As redes sociais complexificam ainda mais essa questão, já que muitas divergências acontecem no Whatsapp ou Facebook e acabam sendo solucionadas na escola.

Os alunos também fazem uso dessa linguagem violenta, a que chamam de arregaço. São pequenas agressões que até deixam marcas no corpo; contudo, ao mesmo tempo, são vistas como parte integrante da sua linguagem corporal, uma forma de estabelecerem relações com o outro. Os professores, da mesma forma, não estão imunes e acabam cometendo atos violentos ou tendo algumas benesses, como banheiros limpos ou alguma alimentação especial. A agressão cometida pelos docentes é observada, em sua maior parte, por seus pares, já que, para os alunos, muitas das atitudes tomadas pelos professores são vistas como normais. Poderíamos concluir que, dentro da escola, a depender de quem tem certo comportamento, se está mais ou menos autorizado à utilização de mecanismos violentos para resolver seus conflitos.

Sobre policiamento, concluímos que, de uma forma geral, é entendido como positivo e importante, principalmente para intimidar pessoas que não fazem parte da comunidade escolar. Entretanto, há ressalvas em relação às posturas tomadas tanto por parte da escola sobre quando chamar a Guarda Municipal/Brigada Militar, quanto por parte da Guarda Municipal/Brigada Militar sobre como agir nessas situações. Não há um consenso de quais seriam as ações ideais a serem tomadas pelas polícias, principalmente em relação aos alunos, ao infringirem a lei. Há certo consenso de que os protocolos policiais podem ser seguidos sem restrição naquelas violências denominadas ‘na escola’ (CHARLOT, 2002), ou seja, as que poderiam acontecer em qualquer lugar, apenas o cenário é a instituição escolar, com a ressalva de que não sejam os alunos os envolvidos. No momento em que os alunos são as vítimas ou os infratores, a situação é mais delicada, uma vez que não há acordo sobre se os fatos devem ser tratados pela esfera pedagógica, ou pela esfera dos protocolos policiais.

Em relação às sensações, de um modo geral, os professores acham a escola insegura, principalmente em relação aos horários de entrada e saída, quando os portões se mantêm abertos. Já para a comunidade, a escola é um espaço seguro e bom para seus filhos.

Chegamos à conclusão de que há muitos momentos violentos na esfera escolar e poucos espaços de diálogos, devido a vários motivos. Alguns seriam o ‘atalhamento’ que as famílias fazem ao resolver seus problemas sem passar pela escola, as diferentes visões sobre as ações pedagógicas que ocorrem na escola e, por fim, as dificuldades em lidar com as situações que envolvem a Brigada Militar/Guarda Municipal.

4.5 DIMENSÃO 4: AS REGRAS E AS SANÇÕES DA ESCOLA

Este subcapítulo tem como foco entender como se dão as compreensões acerca das regras da escola e das sanções aplicadas. Para tanto, foram realizadas as seguintes perguntas aos sujeitos entrevistados: *Você conhece as regras da escola? Como ficou sabendo delas? Você concorda ou discorda delas? Há algo que deveria ser proibido ou permitido na escola? Se há punições, você concorda ou discorda delas?*

Certos alunos disseram desconhecer as regras da escola e ter a sensação de que ninguém obedece nada.

Uma vez a diretora foi lá na nossa sala e disse que a escola tinha regras, que tinha que seguir, mas não disse elas. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Não sei, ninguém obedece nada. Nenhuma regra da escola é obedecida, tipo celular não era pra usar, tá todo mundo usando. As caixinhas de som eram proibidas, tá todo mundo usando. Horário ninguém respeita. As pessoas acordam atrasadas, então saem atrasadas e chegam atrasadas. (Aluna, 14 anos, grupo focal)

Outros alunos relataram que o ambiente escolar tem regras, porém não estão claras:

Depende do professor. Tem uns que deixam comer na sala, outros proibem. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Para os professores, também há problemas com as regras escolares. Eles alegam que falta clareza nos procedimentos e na construção das normas gerais da escola.

Penso que a escola em geral passa por um grande problema de indisciplina, não só a nossa. Mas aqui faltam regras, as coisas não são bem claras. E a coordenação de turno faz um bom trabalho, mas às vezes vejo aquela sala cheia, com um monte de alunos e me pergunto se é a melhor solução. Acho que os alunos precisam de mais clareza do que é proibido e do que é permitido. Isso não tá claro pra eles e nem pra nós. (Professora, 43 anos, entrevista)

Uma exceção seriam as regras construídas na sala de aula com os alunos, para aquele ambiente. Professores relatam que essa prática deixa de acontecer quando os alunos crescem, dando a entender que, depois de ‘maiorzinhos’, já não precisam mais dessa intervenção, pois ‘já precisam saber’.

Na sala de aula a gente até constrói as regras e consegue de certa forma cobrar. Eles respeitam muito mais quando participam da escrita. Eles construíram junto, né. (Professora, 43 anos, entrevista)

Nós professoras dos pequenos construímos as regras com eles, depois eles ficam maiorzinhos e não sei se os profes fazem essa prática. Mas aí também eles já tem que saber, né. (Professora, 40 anos, grupo focal)

Na opinião de alguns professores, a necessidade de regras escolares está ligada diretamente aos limites. Para eles, os alunos têm seus direitos cerceados pela sociedade e pela escola, o que gera uma dificuldade em respeitar as regras necessárias para que haja aprendizado; assim, os alunos estariam cada vez mais sem limites, e as famílias não seriam efetivas em fazê-lo.

Eles precisam de limites e se dá cada vez menos limites. Os pais não conseguem dar limites, a sociedade não consegue dar limites. A sociedade, o

que ela faz, ela tá privando das coisas básicas necessárias o que é muito diferente de limites. Aí acaba se tendo os alunos com muita dificuldade de respeitar, de desenvolver as coisas básicas que tu precisa pra desenvolver o aprendizado. Necessitam de civilidade, regras de convivência, porque senão não tem aprendizagem. (Professora, 56 anos, grupo focal)

A defesa das regras da escola acontece quando se acredita que ela estrutura o espaço, quando sua função é entendida por todos que fazem parte da rotina escolar. Portanto, algumas regras podem ser consideradas boas para alguns segmentos e ruim para outros. Existem ali conflitos que, se elucidados, discutidos e reconstruídos, gerariam convivências mais pacíficas. A fala da professora aponta para algo importante, a relevância de se respeitar aquilo que é de direito dos alunos. Pode-se até aprofundar a discussão e pensar no que é de direito do professor, dos pais e dos outros membros da escola.

Para as regras serem consideradas boas, é necessário que elas permitam uma convivência harmoniosa. (ABRAMOVAY, 2005). E os alunos defendem que as regras são importantes, sendo a favor das normas, que influenciam na caracterização de uma escola boa.

Lá na escola X eles eram, tipo, um professor tá falando e ninguém dava bola pro que o professor tava falando. Aí a gente ficava gritando, rindo, quando o professor saia a gente começava a cantar e era assim... Mas aqui já eles ficam quietos quando eles falam (*os professores*) e aí é bem diferente de lá, vejo que tem mais regras, a turma é mais calma. (Aluna, 14 anos, grupo focal – grifo explicação da entrevistadora)

Aqui a aluna retrata que, na escola pesquisada, onde ela estuda atualmente, sente ter mais regras e isso torna a turma mais calma, o que geraria mais aprendizagens, já que mais alunos prestam atenção e conseguem parar para ouvir os professores. A manutenção da ordem gera a sensação do cumprimento dos objetivos escolares para os alunos.

Para as mães, as regras estão de acordo com as necessidades da escola e foram informadas na hora da matrícula.

Sim, quando matriculei a Fulana aqui já tinham me avisado que tinha regras, aí recebi um bilhete na secretaria que eu assinei com as regras da escola. (Mãe, 32 anos, entrevista)

As mães concordam com as regras da escola e consideram bem organizados os fluxos de informações, apontando que um dos problemas de cumprimento de regras da escola reside na questão do respeito aos horários.

Sim, concordo com as regras. Todo lugar tem regras, é necessário. Vejo que é um problema o portão e a entrada em sala de aula fora do horário. Já vi brigas feias no portão porque tinha aluno atrasado e pais querendo entrar. (Mãe, 54 anos, grupo focal)

Quando indagados sobre as proibições e permissões da escola, uma das situações que mais incomoda os estudantes é a questão do celular. Eles dizem se sentir muito injustiçados por não poderem usar, pois alegam que os professores fazem uso irrestrito.

Tem sora que usa o celular pra ver as horas, mas tem sora que fica lá noFace, no Whats e isso eu acho injusto. (Aluno, 11 anos, grupo focal)

Uma professora afirma que desconhece as regras do que seja permitido ou proibido.

Eu desconheço, pois não temos PPP. Quer dizer, se a escola tem regimento ou algo assim, nunca soube. Então, proibido ou permitido para os alunos só o que a legislação maior regulamenta como danos ao patrimônio, agressão física. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Alguns docentes abordaram a questão das regras sobre si próprios, explicando que há a legislação municipal que rege sua carreira. Também há citação das regras em relação à função, principalmente a respeito do ponto eletrônico, que preocupa a muitos.

O que está no Estatuto do Servidores Municipais, lá está nossos direitos e deveres. E também na legislação geral do país que regulamenta dentre outras coisas, a proibição de fumar em locais públicos, fechados etc. (Professora, 45 anos, grupo focal)

E a gente vive o estresse do ponto eletrônico. É medo de esquecer de bater, marcar errado, não compensar os atrasos, não registrar alterações. (Professor, 40 anos, grupo focal)

Em relação aos pais, os professores disseram que

Vejo que as famílias têm dificuldade de respeitar os horários da escola, entrando nas salas de aula pra conversar com a gente e atrapalhando, ou entrando fora do horário pra ver a criança na pracinha e coisas assim. Eles rompem muito o limite entre escola e direção e professores e não seguem o fluxo de marcar horário e tudo mais. (Professora, 43 anos, entrevista)

Vemos que há dificuldades na comunicação entre famílias e professores, que mencionam a entrada dos pais para buscar esclarecimentos ou mais informações em horário ou de forma inapropriada. Esse fluxo de diálogo não está bem estabelecido, gerando ruídos e aumento de situações conflituosas mal resolvidas. Viscardi e Alonso (2013) alertam para a importância de se repensarem as regras, ritos e normas a partir da perspectiva do impacto que

geram nos sentimentos coletivos dos estudantes, docentes e famílias. Muitas dessas regras surgiram em uma época em que a ideia de autoridade e suas formas de legitimação eram muito diferentes.

De uma forma geral, podemos observar que os sujeitos sabem da existência das regras, mas não sabem claramente quais são. Ortega e Rey (2002) defendem que é muito importante a construção de senso de pertencimento junto à comunidade escolar, fomentando uma cultura de paz; para isso existir, o primeiro passo é a escola construir regras claras, consultando os segmentos, a fim de que todos se sintam representados. No entanto, vê-se que tal situação não tem acontecido. A revisão do regimento da escola não se torna prioridade no dia a dia, e as decisões acabam configurando-se na ordem do pessoal, individual, na seara do subjetivo.

Sobre as regras da escola, o papelzinho das regras vai pra família né. Mas isso não é discutido né. Nem construído junto com as famílias. (Professora, 43 anos, entrevista)

Sabe a história do é assim, continua assim e de repente a gente vê que passou 10 anos e não mudou nada? É assim que eu vejo o regimento de escola. Dentro de todas as coisas que não são construídas, nem debatidas. Elas já existem num ano, começamos um novo ano e as regras permanecem. Vamos conversar, ver o que achamos de importante pros alunos, o que é importante pros professores e pros pais e ali através da conversa construir qual é o direito e qual é o dever de cada um. (Professora, 56 anos, grupo focal)

Assim, as regras e normas, por serem pouco discutidas, podem virar situações mal resolvidas, já que a pouca clareza sobre elas oportuniza a cada sujeito ter uma interpretação. As críticas às normas escolares acontecem no sentido de como são elucidadas. Analisando-se as falas, percebe-se que não há um padrão de encaminhamento, o que gera indignação por parte dos alunos e ‘saídas justas’ para os professores responsáveis em resolver as questões de convivência, como o setor de orientação educacional e a coordenação de turno, que são responsáveis pela organização da rotina escolar de uma forma geral.

A escola não está pronta para certos casos. Tipo, semana passada um aluno foi suspenso porque não ficava em sala e ele me perguntou: – Ô professora, porque não me dão mais uma ocorrência? Daí eu disse, olha, com a quantidade de ocorrência que tu tem dá até pra fazer um cordel, então a escola chegou na última possibilidade de medida disciplinar que existe. A escola é excludente, não tem um olhar sobre os alunos que fogem do eixo, que é o teu caso. Tu não consegue sentar, não consegue fazer as atividades. A escola é pra maioria que consegue se encaixar num padrão só e ele é da minoria, não se encaixa. E ele ficou bem triste de perder aula e tal. Eu

gostaria que a escola conseguisse ser diferente para atender esses alunos que são de um ritmo diferente. (Professora, 30 anos, entrevista)

Nesse caso a punição foi a suspensão – ficar três dias sem ir à escola conforme informado pela professora – porque o aluno não conseguia permanecer em sala de aula. Aqui a professora relata que a solução encontrada pela escola foi suspender, já que a instituição não consegue atender alunos que têm características especiais, como esse, que pelo relato “não para sentado”. A professora inclusive diz que ele ficou bastante triste e que ela gostaria que a escola mudasse para atender os alunos que têm um ritmo diferente. A suspensão seria uma forma de punição mais severa, quando as outras punições já teriam sido feitas e não surtiram efeito, como a ocorrência ou a chamada dos pais. Uma professora explica o processo:

Primeiro fizemos a ocorrência, aí, quando o aluno tem três ocorrências a gente chama os pais e depois se não deu jeito, acaba dando a suspensão. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Uma professora faz uma ponderação, continuando o diálogo.

Ah, mas eu sei de um monte de aluno que tem bem mais de três ocorrências e nunca aconteceu nada com ele. (Professora, 56 anos, grupo focal)

E outra responde.

Sim, mas isso não tá bem claro. Tem gente que manda o aluno pro SOE e ele leva ocorrência por nada. (Professora, 41 anos, grupo focal)

Percebemos nesse diálogo que as situações a serem resolvidas pela escola não são discutidas e não são bem claras. Esse aspecto faz com que a escola não consiga desenvolver o que Chrispino e Chrispino (2002) chama de territorialidade, que é a necessidade de a escola marcar seu espaço de autoridade, suas regras claras e objetivas, em uma espécie de demarcação de espaços de limite.

Os professores consideram a suspensão como o ato mais extremo, mas também o mais eficaz, principalmente quando a indisciplina é recorrente. Os alunos, da mesma forma, afirmam que a suspensão é uma forma eficiente de resolver conflitos, o que gera uma dificuldade de pensar em outra linha de ação.

Dependendo do caso, só suspendendo mesmo. Aí dá um alívio na sala. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Sei que a suspensão não é mais permitida por lei, mas às vezes não tem o que fazer, tá tão insustentável a situação que tirar aquele aluno uns dias do foco é bom. (Professora, 40 anos, grupo focal)

Casos de vandalismo são tratados com rigor, exigindo-se ressarcimento à família do bem que foi destruído.

Eu já vi um guri dando um soco num vidro e quebrando o vidro. Porta sendo arrombada, meu colega se jogou na porta até que ela quebrou. Aí os pais foram chamados e tiveram que pagar. (Aluna, 12 anos, grupo focal)

Porém, isso não é uma normativa em todas as ações, porque há relatos de outros danos ao patrimônio resolvidos de forma diferente.

Meus colegas tavam brigando por um livro da escola e aí cada um ficou com um pedaço e eles juntaram pra professora não ver. E o livro era da professora. *E ela encaminhou?* Não, ela conversou com ele e ele pediu desculpas. (Aluno, 13 anos, grupo focal – grifo representa a fala da entrevistadora)

A questão de não haver uma padronização também pode ter seu lado positivo, pois permite que o professor, que é a figura que representa a autoridade máxima na escola, possa decidir o que fazer, o que gera uma política de maior gerenciamento e empoderamento, levando em consideração todo o contexto da situação. Isso exige, por parte do educador, um tempo para ouvir, refletir e decidir sobre a melhor solução, o que nem sempre considera como seu dever.

Não é meu dever educar, meu dever é ensinar. Eu tô aqui pra ensinar a matéria. A parte do comportamento eu encaminho para o Soe. (Professora, 51 anos, grupo focal)

Para os professores, há uma descaracterização da própria escola, que agora está responsável por tarefas que, em tese, acreditam que não deveria cumprir. A função de educar, segundo tais perspectivas, vem sendo passada para a escola. Assim, em muitos casos, os professores alegam chamar a família e esta não se mostrar presente.

Sayaão e Aquino (2006) defendem que atualmente tanto os adultos da família como os adultos da escola demonstram estar, por vezes, bastante inseguros em relação às crianças e adolescentes, que diferem de si e do seu tempo, pois estão inseridas em um mundo mais dinâmico, mais globalizado, que traz novas perspectivas. Esse fato gera inseguranças sobre a construção das autoridades. Em consequência, por vezes, a escola acaba encaminhando para instâncias externas, principalmente os casos considerados mais graves.

Tem aluno que já chega aqui drogado, aí, dependendo de como a coisa anda, se a gente não consegue entrar em contato com a família ele vai direto para o DECA (Delegacia Especial da Criança e Adolescente) e faz ocorrência lá, aí os pais são obrigados a buscar. Porque nestes casos o aluno tá com um problema sério e a escola não tem como lidar. O que vai fazer com um aluno que já chega alterado, agressivo? Essa é a solução encontrada. (Professora, 40 anos, grupo focal)

Já soube de aluno que foi levado pro Conselho Tutelar porque tava três dias sem banho, sem comida e a família não aparecia na escola. (Professora, 35 anos, grupo focal)

A instância externa é buscada quando não se consegue um contato com a família e quando o fato ocorrido é considerado grave, envolvendo negligência ou incapacidade de a escola lidar com o caso. Isso sugere que, no imaginário dos entrevistados, o Conselho Tutelar e o DECA teriam um caráter mais punitivo tanto para as crianças como para seus pais. (ABRAMOVAY, 2005).

Nem sempre a escola atende a todos os conflitos, pois inúmeras vezes nem fica sabendo ou não chega a instâncias maiores. Na rotina do dia a dia, muitas situações acabam passando sem uma devida reflexão.

Já vi cadeira sendo destruída, minha colega tirou todos os parafusos da cadeira e aí ela ficou renga, mas aí ninguém sabia quem foi e ficou por isso mesmo. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Abramovay (2005) explica que a omissão pode ser justificada pela falta de preparo dos professores para lidar com situações de violência na escola ou por acreditarem não ser sua responsabilidade, optando por eximirem-se de buscar solução para o problema.

Além disso, várias vezes os alunos criam uma espécie de pacto social, como já relatado na dimensão 3, no qual todos afirmam que ninguém viu nada, principalmente entre os grupos de amizade. São táticas que os estudantes adotam para burlarem as normas de forma que não sejam pegos e se protegerem das regras da escola, o que acaba fortalecendo os sentimentos de amizade e cumplicidade entre os jovens.

Em relação às punições, os alunos afirmam que são aplicadas de forma justa.

Eu tinha um amigo que avacalhava muito, sabe. Aí ele brigava muito e o colégio tirou ele. Mas aí chegou um limite, tipo, que a escola falou, tá, agora deu. E aí elas fizeram todas uma transferência pra explicar qual é o motivo de tá saindo do colégio e falaram: – Agora só queremos que tu assine aqui

que teu filho vai ter que sair do colégio. Eu achei justo, chegou num limite, sabe. (Aluna, 13 anos, grupo focal)

Inclusive há o relato de uma aluna que sofreu a sanção de ser retirada da escola que frequentava, no início do ano; ao analisar o processo, considerou que foi muito positivo para ela.

E por que tu brigou? Como é brigar pra ti? Ah... como eu posso dizer... eu perdi minha mãe muito cedo e aí eles sabiam da minha fraqueza, aí qualquer coisa que falavam da minha mãe eu já queria bater neles e eu era muito brigona por causa disso. Eles nunca falaram uma coisa minha assim, pessoal, mas tipo, da minha mãe. Aí quando falavam da minha mãe me incomodava. E por que tu acha que aqui no Grande Oriente tu não briga? Porque aqui ninguém sabe da minha vida. Pra mim foi bom trocar de escola. Lá eles sabiam muito da minha vida. (Aluna, 14 anos, grupo focal)

De uma forma geral, os estudantes dizem que o ato de punir em si não é injusto, e sim o tipo da punição aplicada, ou quando esta não atinge os considerados culpados.

Teve uma vez que eu nem fiz nada, tava só de arreganho, aí a professora deixou todo mundo sem recreio. *E o que tu achou disso?* Eu achei errado, não era todo mundo, sabe. Aí a gente ficou lá na sala sentadinho. (Aluna, 12 anos, entrevista)

Já os professores relatam que evitam as punições, tentando usar o diálogo para resolver os conflitos. Contam que acreditam que as punições devem ser a última alternativa, para não se perder a autoridade dentro de sala de aula.

A sala de aula é muita gente pra gente dar conta. Eu tento resolver as coisas mais no diálogo do que com punições. (Professora, 53 anos, grupo focal)

Embora o objetivo fosse entender como as sanções são adotadas e percebidas pelos sujeitos envolvidos, observamos que o que se sobressai são situações de omissão e falta de padrão nas atitudes tomadas pela escola, o que causa uma sensação de injustiça entre os alunos e professores. Para os pais, as regras estariam dentro do esperado, talvez porque sejam menos impactados por elas. Descobrimos que não há uma clareza das regras da escola, tanto para professores como para os alunos, o que gera arbitrariedade nas medidas tomadas. Além disso, entre os adultos, há divergências nas escolhas de como proceder em cada caso, entrando em uma seara subjetiva, em que muitas vezes a escola recorre aos pais dos alunos e a instâncias externas – como o Conselho Tutelar ou a Guarda Municipal/Brigada Militar – para solucionar problemas internos. Esses órgãos são vistos como punitivos, uma alçada superior aos encaminhamentos dados pela escola.

Quanto às punições, os alunos em geral não as julgam injustas, defendendo inclusive que, dependendo do caso, são importantes, porém, alegam que o problema estaria na forma da punição e nas vezes em que esta atinge quem não estava envolvido no caso. Já os professores defendem que a punição deve ser a última instância e que só se recorre a ela quando não há mais diálogo. Como estamos sob um sistema de rede de ensino baseado no modo gerencialista de se organizar, centrado muito na figura do professor, as decisões também recaem sobre ele. Tal aspecto tem o lado bom, pois cada um pode gerenciar as situações com mais justiça, mas também o lado negativo, pois a responsabilidade se amplia e nem sempre há uma uniformidade nas atitudes, podendo gerar sensação de injustiça para os envolvidos.

Concluimos que os participantes da pesquisa não têm acesso ao regimento e à parte formal das regras escolares, sendo urgente discutir, refletir sobre as situações e reescrever essas normas. De uma forma geral, são a favor de punições, desde que bem aplicadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as conflitualidades no âmbito das convivências escolares é um exercício acadêmico de analisar os conflitos como integrantes da vida cotidiana. Propomo-nos o desafio de ir à busca das percepções que os sujeitos dão aos conflitos escolares que fazem parte da convivência escolar e das situações que acabam desencadeando violências devido aos silenciamentos dos conflitos. Para se entender a problemática, foi necessário reconstruir um pouco da história do local, da instituição e das pessoas que ali frequentam, uma vez que defendemos que os sentidos que os sujeitos dão à escola estão ligados diretamente aos processos pelos quais já passaram, evitando a naturalização de qualquer situação.

A escola é hoje um local que, em princípio, deve ser para todos os indivíduos, não apenas através do direito de acessá-la, mas também pela garantia da permanência e da participação nas suas decisões, promovendo o pertencimento àquele lugar. No entanto, como registrado em muitos momentos, ela nem sempre consegue ser democrática e igualitária. Deseja-se que a escola seja um espaço de inclusão, de convivência das diversidades e que coloque em diálogo os sujeitos para a resolução dos conflitos, mas inúmeras vezes ela apresenta mecanismos próprios de exclusão, definindo quem fica e quem sai.

Essas contradições que fazem parte da dinâmica da escola hoje precisam ser reavaliadas e corrigidas, e, para tanto, há a necessidade da defesa de uma educação democrática e progressista. É necessário perceber que a escola está inserida em uma estrutura social maior que impacta a todos – alunos, professores, funcionários e famílias –, e que os estimula a ir em certas direções. Questionar o lugar da escola e o seu papel na sociedade é decidir que tipo de formação humana se quer. Dar espaço para as conflitualidades e estimular as convivências em que o diálogo seja a chave central são ferramentas necessárias para que os sujeitos consigam compartilhar conhecimentos de maneira a não reforçarem as estruturas de dominação existentes, como as hierarquias de raça, gênero, classe e tantas outras.

As políticas de convivências escolares devem propor a formação cidadã sem criminalizar situações ou pessoas, apoiando-se no conceito de sujeitos de direito. Conforme Viscardi e Alonso (2013, p. 35), as convivências escolares “(...) expressam as tensões da vida

cotidiana, das práticas pedagógicas e das relações entre os atores.” As ações devem procurar orientar os conflitos para “(...) aprofundamento de acordos, construção de acordos coletivos, promoção da participação, exercício dos direitos e vínculo com a comunidade.”.

A resolução das conflitualidades passa por reconhecer os outros como pessoas com direitos à diferença, aceitando que muitos vínculos são formados por meio dos conflitos e seus desencontros. Conforme Viscardi e Alonso (2013, p. 39), “democracia, convivência e conhecimento estão em íntima conexão. Tanto para meninos, meninas, adolescentes e jovens como para os adultos, a possibilidade de participar da vida do centro educativo e criar laços de pertencimento coletivo depende deste exercício democrático.”.

Dado o caráter desta pesquisa, que procurou analisar as representações sociais que um determinado coletivo de pessoas faz a respeito das conflitualidades presentes nas convivências escolares, a metodologia possibilitou imersão aprofundada no cotidiano analisado com a possibilidade de se olhar a realidade a partir dos referenciais teóricos das representações sociais e da sociologia das conflitualidades. Preservou-se a singularidade dos relatos, os quais, a cada exposição, possuíam muitos sentidos dados pelos sujeitos. Esses sentimentos são os que impactam o cotidiano das pessoas e sua qualidade de vida, interferindo nas convivências escolares.

Nosso objetivo com este trabalho foi o de entender as representações sociais que professores alunos e famílias têm sobre as conflitualidades que ocorrem no âmbito das convivências escolares, compreender quais são os fatores e situações que desencadeiam essas situações e analisar as soluções propostas por esses atores.

Verificamos que a escola vive a ambiguidade de ser central na vida dos atores sociais e, ao mesmo tempo, constituir-se em um espaço de discriminações e mal-entendidos que nem sempre conseguem ser resolvidos. Muitas das soluções propostas pelos entrevistados foram punitivas, mostrando que nossas hipóteses estavam certas, como no caso de se propor que a solução para alunos que não se enquadram seja a suspensão do direito de vir à escola, ou quando familiares relatam bater nas crianças porque estas estão com dificuldades de aprendizagem, ou ainda quando há relatos de professores que retiram alunos de sala de aula por problemas de convivência. Os diálogos muitas vezes não ocorrem, e os silenciamentos geram situações que eventualmente acabam em violências físicas ou verbais. A questão

punitiva apareceu como um aspecto positivo, sendo uma forma de resposta para todos os segmentos pesquisados.

Assumir a necessidade de se observar as práticas e normas que geram violência institucional e simbólica no interior da escola e adotar a busca de novos mecanismos de diálogo para a resolução dos problemas e para a canalização dos conflitos mostra-se uma resposta fértil para avançarmos sobre o mal-estar que muitas vezes paira sobre alunos, professores e famílias, pois, segundo Viscardi e Alonso (2013, p. 71), “(...) o mal-estar na educação é expressão do estado das relações de convivência.”. Ortega e Rey (2002) defendem que a melhoria das relações contempla o combate à violência escolar, ao atuar na esfera preventiva nos processos de convivência escolar, já que situações prolongadas de conflitos não resolvidos podem aumentar, “(...) de forma importante, outros riscos sociais, como a tendência ao consumo de produtos nocivos à saúde, hábitos de consumo de fumo e álcool, etc.” (ORTEGA; REY, 2002, p. 22).

Utilizando-se o indicador da existência ou não de espaços de diálogo entre os atores sociais da escola, percebe-se que há situações em que se conseguem estabelecer os ambientes necessários, já outras que são consideradas pontos conflitivos e podem gerar soluções inadequadas. Em geral, quanto à indagação sobre a escola ser boa, todos – pais, alunos e professores – consideram que ela é positiva. Cada segmento, por motivos diferentes, acredita na escola como um bem comum. As famílias e os alunos apontam como falta de diálogo, por parte do Estado, o sucateamento geral da escola: banheiros sujos, falta de professores, salas sucateadas. Já os professores indicam a falta de espaços de diálogo entre si, a ausência de reuniões pedagógicas, de conselhos de classe e confraternizações em geral, como elementos que dificultam a organização da escola como um todo.

Essa falta de espaço de planejamento coletivo, conselhos de classe e reuniões pedagógicas produz pontos conflitivos relevantes entre pais e professores. Os professores não têm tempo disponível para organizar seus trabalhos pedagógicos com qualidade de maneira coletiva, o que faz com que as decisões sejam tomadas individualmente, confundindo as famílias. Um exemplo de tal situação é quando uma família diz que crianças do mesmo ano escolar têm frequências diferentes de atividades para fazer em casa, porque cada professora toma sua decisão sobre esse fluxo sozinha, e isso gera confusão na organização familiar de acompanhamento das rotinas escolares.

Os pais colocam mais foco no resultado do desempenho do seu filho (boletins ou bilhetes enviados pelos professores) e menos nos processos de aprendizagens. Já os professores consideram os processos de aprendizagem mais importantes que o resultado final. Essa divergência de concepções faz com que o diálogo entre as famílias e professores se complique. Professores queixam-se que os pais não acompanham as aprendizagens, principalmente quando os alunos são maiores, provocando uma sensação de abandono da criança por parte da família. Professores alegam possuir dificuldades de entender como a família se organiza. Já os pais dizem que têm dificuldades em monitorar a vida escolar dos filhos, pois não sentem clareza, por parte da escola, sobre o que se espera deles. Tais impasses ocasionam o uso da violência física, por parte das famílias, para resolver os dilemas trazidos pela escola, como quando os alunos não prestam atenção em aula, não fazem as atividades etc. Com frequência, as famílias não conseguem entender os processos de aprendizagem pelos quais as crianças estão passando e suas dificuldades, encontrando-se sozinhas, sem terem a quem recorrer – inclusive com postos de saúde sucateados, falta de capacidade de comprar materiais escolares etc. Já a escola passa as dificuldades dos alunos para a família sem conseguir ser clara ou capaz de propor soluções para as situações. A família, por sua vez, não sabe o que fazer e, como solução da demanda, encontra as violências como resposta (castigos, chineladas etc.).

Um segundo indicador é o entendimento de como cada sujeito se sente em relação à convivência escolar e como vê a atuação dos outros sujeitos que fazem parte dela. Percebe-se que, nessa esfera, tanto alunos, professores como familiares acreditam na escola como um espaço de criação de novas amizades e de desenvolvimento de laços afetivos. Porém, creem que essas amizades desenvolvidas na escola necessitam de monitoramento por parte dos pais, para não haver ‘má influência’. As fofocas tomam centralidade nas relações entre os alunos, professores e familiares e se tornam criadoras de regulação entre os grupos, delimitando quem são pessoas dignas de amizade e quem não são. Há muitas falas como “ouvi dizer que”, “soube que” sobre atitudes que seriam consideradas recriminatórias. Determinados alunos não fariam jus ao direito de estarem na escola, já que sua família ou eles próprios teriam realizado ações consideradas imorais e, portanto, condenatórias por parte da comunidade escolar, mesmo que o fato em questão não tenha ocorrido nesse ambiente ou não seja verdade. Essa autorregulação dos grupos traz a necessidade, por parte da escola, de pensar em ações que

combatam essas discriminações, falatórios e preconceitos que minam as relações sociais e forçam a exclusão daqueles que são vítimas. É interessante observar como os espaços para além da sala de aula – biblioteca, refeitório, corredores, pátio – são apontados como locais de trocas de ideias, que possibilitam momentos de comunicação positivos entre os que fazem parte da comunidade escolar. Esse dado reforça a importância de uma escola que propicie espaços de convivência entre estudantes, professores e famílias.

Outro indicador analisado é a existência ou não de momentos violentos e como essas situações se resolvem no ambiente escolar. A pergunta sobre se há cenas de violência na escola foi respondida afirmativamente por pais, alunos e professores. Todos os segmentos tiveram fatos violentos para relatar. A principal diferença localizou-se nas formas como as pessoas lidaram com os conflitos. Os professores têm a postura de encaminhar as questões para que a escola resolva, inclusive esperando que a instituição chame a Guarda Municipal ou a Brigada Militar quando for algo que considera fora de sua alçada, como armas, drogas ilícitas, brigas entre famílias que se iniciam fora do ambiente escolar. Já as famílias buscam, muitas vezes, resolver sozinhas suas questões, ignorando a escola como mediadora de conflitos e a considerando ineficiente para intermediar as situações conflitivas. A violência torna-se uma forma de comunicação entre as pessoas da comunidade. Verificamos que aqui há um ponto conflitivo importante entre a escola e a comunidade: a comunidade deseja resoluções pontuais, mais punitivas; já o que a escola oferta – por meio do desenvolvimento da autonomia, do uso do diálogo, da mediação com o uso de atas, relatos, sem a força física – é considerado pouco efetivo, promovendo uma sensação de que a escola nada faz.

Assim, há um dilema para os professores: evitar atitudes violentas e, ao mesmo tempo, ser vistos como permissivos pela comunidade. Além disso, muitos dos conflitos relatados tornaram-se mais complexos a partir da existência de ferramentas como Whatsapp e Facebook, já que situações que ocorrem no mundo virtual acabam chegando à escola para ali serem resolvidas.

Outra constatação foi o uso da linguagem violenta por parte dos alunos, que estes denominam de arreganho. Essa linguagem, apesar de muitas vezes incomodar os que estão envolvidos ou gerar consequências graves, como machucar algum colega, não é considerada uma violência, e sim uma forma de relacionamento entre pares. Além disso, quem não está envolvido diretamente na situação tem dificuldade em entender essa linguagem. Já a violência

cometida pelos professores é mais difícil de se medir, já que estes estão em uma posição em que podem ter suas atitudes legitimadas como ‘normais’. As agressões em que docentes se envolvem acabam sendo diagnosticadas mais facilmente pelos seus próprios pares. Assim, podemos concluir que, dentro da instituição escolar, dependendo de quem tem determinados comportamentos, este é mais ou menos legitimado a utilizar-se de mecanismos violentos para resolver seus conflitos.

O policiamento é visto como positivo e importante. As ressalvas diagnosticadas na análise estão na esfera das posturas adotadas pela Guarda Municipal/Brigada Militar, uma vez que seguem protocolos tradicionais de atuação e não trabalham de forma preventiva ou educativa, e sim de maneira mais punitiva.

Chegamos à conclusão de que há vários momentos violentos na esfera escolar, que envolvem todos que ali convivem; por mais que haja tentativas de espaços de diálogo, essas ainda são ineficientes. Por isso, é necessário pensar em ações tanto na esfera pedagógica como na esfera da segurança pública para que a escola seja um ambiente que transmita sensação de segurança. Acreditamos que precisamos desenvolver um novo olhar sobre essa escola e tantas outras, para que as conflitualidades achem espaço, sendo postas em diálogo, melhorando a qualidade das convivências escolares.

Em relação às regras e sanções, percebemos que tanto pais quanto alunos e professores consideram importante que o espaço tenha regras claras e objetivas para que todos possam compreendê-las. Porém, a sensação que se tem é a de que é o outro quem não sabe segui-las. Os professores julgam que as famílias não respeitam os combinados, e os alunos consideram que ninguém obedece a nada. Os responsáveis, por sua vez, são os que mais demonstram concordar com as regras postas, sejam elas quais forem. Além disso, há uma certa aprovação no uso de punições como suspensões, que a família pague caso o aluno deprede alguma coisa, ou que o aluno seja retirado de sala de aula caso não se comporte conforme o esperado. Por outro lado, há a queixa dos alunos de que, muitas vezes, essas punições são muito severas ou mal-aplicadas.

Portanto, recomendamos, para diminuir a violência escolar, a escrita e a execução de um projeto de convivências baseadas na gestão democrática, ou seja, na possibilidade de canais de comunicação entre famílias, alunos e professores com a oportunidade de tomada de

decisões importantes em diferentes esferas da escola. A potencialização da participação de todos na escola pode fazer com que cada um se sinta protagonista e responsável por mudar aspectos da convivência na instituição. O caminho pode ser basear a tomada de decisões no diálogo, mas também na responsabilidade pelo cumprimento dos acordos, e vincular as normas, claras e obtidas por consenso, ao respeito de direitos básicos, que não devem ser apresentados de forma abstrata, mas como hábitos e atitudes sensatas e positivas.

Percebemos que as representações sociais que professores, alunos e pais têm sobre as conflitualidades nas convivências escolares frequentemente divergem, já que cada segmento parte de um ponto de vista e de vivências diferentes. A estimulação do diálogo e de espaços para debater e encontrar pontos em comum torna-se essencial para superar esses pontos e construir um espaço de respeito mútuo.

Os fatores e situações que desencadeiam as conflitualidades ocorrem de duas formas: entre os mesmos segmentos (aluno/aluno; professor/professor) e entre segmentos diferentes (aluno/professor; professor/famílias). Entre os mesmos segmentos, podemos citar os professores que relataram dificuldades de diálogo com colegas de trabalho, os alunos que entraram em conflito por diversos motivos, ou as famílias que discutem entre si tentando defender sua prole. Entre os segmentos diferentes, há a questão hierárquica de legitimidade. Professores, por exemplo, poderiam ter ações que, aos olhos dos alunos, não são consideradas violentas, mas que, quando executadas ou observadas por outra pessoa, talvez sejam. Por exemplo, um professor possui legitimidade para gritar em sala de aula; isso é visto como 'normal'. Já a situação de um aluno gritar com outro é entendida como uma violência. Assim também o é em relação às famílias com seus filhos, que, inúmeras vezes, para resolver problemas de ordem escolar, tomam ações que podem ser consideradas violentas, como castigos, chineladas e puxadas de orelha, utilizando-se de sua posição de poder familiar; no entanto, defendem seus filhos ao resolverem as situações entre eles e seus colegas muitas vezes por meio da intimidação.

Assim, as situações que provocam conflitualidades são muito variadas, girando em torno da falta de entendimento de como o outro pensa, em sua maioria, na esfera do preconceito e dos desencontros de compreensão de mundo. São conflitos originados em torno de usos, costumes e valores em vez de delitos ou crimes graves.

Em relação às soluções que os atores sociais encontram para seus conflitos, elas ficaram na esfera disciplinar. São regramentos, condutas, sanções, bilhetes e ocorrências no caderno da coordenação. Práticas que não geram solução dos conflitos, mas punições determinadas por alguém colocado hierarquicamente acima. Não é uma aprendizagem para a cidadania, mas apenas uma solução momentânea.

A contribuição central deste estudo foi constatar que o conflito faz parte da realidade escolar e seu paradigma encontra-se em estabelecer espaços de diálogo para que ele não vire violência. Além disso, evidenciamos, ainda, que as soluções se encontram muito na esfera punitiva, com saídas rápidas que não promovem melhorias na qualidade das convivências escolares. A escola, em última análise, ainda está permeada por resoluções violentas adotadas por seus integrantes, deixando de ser um espaço democrático e de diálogo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Oxfam, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Distrito Federal: SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas educacionais na Rede Municipal de Porto Alegre: Impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ALVES, Dáfni; FIGUEIREDO FILHO, Dalson; HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVIVO: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, v. 24, n. 2, p.119-134, 2015.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 46, p. 271-296, 2010.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOSSLE, Fabiano. **O “eu de nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14944/000672598.pdf?sequence=1> Acesso em: 5 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais – Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. vol. 8.

BRASIL. Síndrome de Burnout: o que é, quais as causas, sintomas e como tratar. *In*: **Ministério da Saúde**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Indicadores de programas: Guia metodológico**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília, 2000.

BREDA, Bruna. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura: Revista de Educação e Letras**, v. 18, p. 9-21, 2016.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100009>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002. (Coleção Política Educacional).

COLLINS, Randall. **Quatro tradições sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, Andresa da Silva. **O dispositivo de racionalização da pobreza nas pedagogias contemporâneas: um estudo sobre as representações dos sem-terra no livro didático de história**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

DASGARAGENS. Dirigido por Julia Aguiar, Sabrina Motta e Fernanda Dallarosa. Porto Alegre: NEP – Departamento de Arquitetura, 2005. (45 min).

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula**. São Paulo: Salamandra, 2003.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, p. 503-514, 2008.

FACHINETTO, Rochele Fellini. Violências e conflitualidades no espaço escolar. In: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. p. 63-76.

FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. Educação em direitos humanos: componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea. In:_____. **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. p. 9-26.

FIGUEIREDO, Anderson Ribeiro de. **Monte Esperança: múltiplos olhares sob o conjunto residencial Rubem Berta, Porto Alegre/RS**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141275/000992464.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 dez. 2019.

FONSECA, Caue; SILVA, Francine. Levantamento aponta que pelo menos 20 escolas municipais de Porto Alegre já tiveram casos de agressão. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 16 nov. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/11/levantamento-aponta-que-pelo-menos-20-escolas-municipais-de-porto-alegre-ja-tiveram-casos-de-agressoes-cjok9bm00ed101rxp9u4gzqk.html>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2004.

- FONSECA, Claudia. Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 49-68, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**: planejamento e organização da educação nacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: Conflito e ambigüidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HOLZ, Sheila; MONTEIRO, Tatiana Vilella de Andrade. Política de habitação social e o direito a moradia no Brasil. In: X COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 10, 2008, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008, p. 1-15.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Base de informações do Censo Demográfico 2010**: resultados do universo por setor censitário. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019.
- JALÓN, Maria José Diaz-Aguado. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v. 14, n. 4, p. 549-558, 2005.
- JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Curitiba: PUCPress, 2017.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos: CEBRAP**, v. 86, p. 93-103, 2010.
- KIANEK, Alessandra; ROMANI, André. Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas. **Veja**, São Paulo, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive-com-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: SM, 2008.

LEONE, Eugenia T.; BALTAR, Paulo Eduardo; MAIA, Alexandre G. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 19, n. 1 (38), p. 59-77, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATOS, Patrícia. **O nerd virou cool: identidade, consumo midiático e capital simbólico em uma cultura juvenil em ascensão**. In: XVI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 16, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FECAP, 2011.

MECENA, Elizane Henrique de. **O desempenho escolar de alunos da periferia: elementos para uma etnografia de construção de representações sobre fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/9850>. Acesso em: 1º jan. 2020.

MELO, Simone Gomes de. **Avaliação do clima escolar em escolas públicas de ensino fundamental com desempenho distintos no IDESP**. Projeto de pesquisa apresentado ao XVII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP, São Paulo, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MOSQUERA, Juan José Mouriños; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser Professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 91-107.

NERI, Marcelo. **Novo mapa das religiões**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2011.

NERI, Marcelo. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos Sem-escola**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IBRE, 2009.

ORTEGA, Rosario; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

PESSOA, Mariana Lisboa. População do RS. In: PESSOA, Mariana Lisboa. **Atlas FEE**. Porto Alegre: FEE, 2017.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada**: um estudo do suplemento do PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, v. 3.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, p. 19-37, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15190/S0102-69922015000100003>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PORTO, Maria Stela Grossi. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, v. 16, n. 8, p. 250-273, 2006.

RESENDE, Tania de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, p. 159-184, 2012.

RIBEIRO, Marcelo. Faltam 400 professores na rede de ensino de Porto Alegre. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 25 set. 2017. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/09/geral/586993-faltam-400-professores-na-capital.html. Acesso em: 1º jan. 2020.

RIPOLL, Daniela. Formosura parelhada na inteligência: a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. *In*: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, 2007.

ROLIM, Marco. **Bullying: O pesadelo da escola. Um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RUIZ, Teresa Bardisa. Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. **Educar**, n. 43, p. 95-127, 2009.

SACRISTAN, José. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. *In*: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: UFPE, 2005. p. 108.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. São Paulo: Anais ANPED, 2005.

SAYÃO, Roseli; AQUINO, Julio Groppa de. **Família**: modos de usar. Campinas: Papirus, 2006.

SMED. **Histórico**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 15 dez. 2019.

SOUZA, Ailton de. **A metamorfose do Orçamento Participativo: Uma análise da Transição Política em Porto Alegre (1990-2009)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8451>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-posições**, v. 13, n. 3 (39), p. 71-83, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 3-12, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000100002>. Acesso em: 16 dez. 2019.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; DIDONET, Beatriz; SIMON, Cátia. **Violência não está com nada**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A palavra e o gesto emparedados**: a violência na escola. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**, v. 54, n. 1, p. 2, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violência e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício Bastos. Violência e Cidadania: práticas sociológicas e compromissos sociais. *In*: **Violência e Cidadania**: práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: UFRGS / Sulina, 2011. (Cenários do Conhecimento). p. 13-36.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006.

TOKARNIA, Mariana. Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão. **Agência Brasil: Educação**, Brasília, 7 jun. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>. Acesso em: 28 dez. 2019.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paideia**, v. 24, n. 12, p. 175-183, 2003.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista Janus**, v. 4, n. 3, p. 129-138, 2006.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 67, p. 64-101, 2017.

VISCARDI, Nília. Cultura política, comunidad y exclusión educativa en la construcción del conflicto escolar: entre la defensa social y las vertientes movilizadoras. *In*: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; BARREIRA, César. **Paradoxos da Segurança Cidadã**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016. v. 8, 496 p.

VISCARDI, Nília. Violência no espaço escolar e crise no Estado do Bem-Estar. Considerações para o caso do Uruguai. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

VISCARDI, Nília; ALONSO, Nicolás. **Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay**. Montevideo: Mosca, 2013.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teóricos-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. 2008. (Dissertação) Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICE A**Termo de consentimento livre e esclarecido****Autorização para familiares**

Prezada família, seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado de Francine Scheffler, participante do Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã – UFRGS.

A participação de seu filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e autorizar que a mesma seja gravada em áudio e transcrita posteriormente. Os dados serão utilizados na análise do estudo em questão.

Eu, _____,
autorizo o(a) aluno(a) _____ a
participar da pesquisa acima citada.

Assinatura: _____

APÊNDICE B**Questionários aplicados para construção do perfil dos participantes**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL – UFRGS

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã

QUESTIONÁRIO SOBRE CONVIVÊNCIA ESCOLAR – ALUNOS

Qual seu sexo? _____ Qual sua idade? _____

Qual sua turma? _____ Qual sua raça/etnia? _____

Qual seu endereço (bairro e cidade)? _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL – UFRGS

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã

QUESTIONÁRIO SOBRE CONVIVÊNCIA ESCOLAR – FAMÍLIAS

Qual seu sexo? _____ Qual sua idade? _____

Com quem você mora? _____

Qual sua raça/etnia? _____

Qual seu endereço (bairro e cidade)? _____

Se caso possui, qual a sua religião? _____

Quais suas condições de moradia? () Casa própria () Aluguel () Ocupação

Qual sua renda familiar? () Até 1 salário mínimo () 1 a 3 salários mínimos
() Mais de 3 salários mínimos

Qual sua escolaridade? _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL – UFRGS

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã

QUESTIONÁRIO SOBRE CONVIVÊNCIA ESCOLAR - PROFESSORES

Qual seu sexo? _____ Qual sua idade? _____

Com quem você mora? _____

Qual sua raça/etnia? _____

Qual seu endereço (bairro e cidade)? _____

Se caso possui, qual a sua religião? _____

Quais suas condições de moradia? () Casa própria () Aluguel

Qual sua renda familiar? () 1 a 3 salários mínimos () 3 a 6 salários mínimos
() Mais de 6 salários mínimos

Caso sinta-se estressado, faz algo para enfrentar este problema? Em caso positivo,

relate o que:
