

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

ADRIANA MACHADO DIAS

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:
QUESTÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO**

Porto Alegre

2017

Adriana Machado Dias

VIOLÊNCIA ESCOLAR:
Questões e desafios para a gestão

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer

Porto Alegre

2017

D541v Dias, Adriana Machado
Violência escolar: questões e desafios para a gestão /
Adriana Machado Dias. -- 2017.
148 f. : il. ; color. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) --
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS,
2017.
Orientadora: Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer.

1. Educação. 2. Violência escolar. 3. Gestão escolar. I.
Título. II. Fischer, Beatriz T. Daudt.

CDU 37

Adriana Machado Dias

VIOLÊNCIA ESCOLAR:
Questões e Desafios para a Gestão

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Rolim (IPA)

Prof.^a Dr.^a Mari M. Forster (Unisinos)

Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, exemplo de mulher humilde e guerreira, que me ensinou que tudo na vida podemos perder, menos a educação e o conhecimento, pois estes bens atravessam fronteiras.

Ao meu esposo, Geovane, e aos meus filhos, Júlia e João, que compreenderam minha ausência e foram os grandes incentivadores para mais este desafio.

Aos meus pacientes, que inúmeras vezes foram atendidos em meio a livros e rascunhos e, diversas vezes, levaram-me lanches nas noites em que eu ficava estudando após os atendimentos.

À minha família extensa (irmãos, sobrinhos, tias e primos), que torceram por mim e orgulham-se em ter a primeira MESTRE da família.

Aos professores e especialmente aos alunos, que abriram não só as portas da escola para esta pesquisa, mas também seus corações – trilhando comigo esta caminhada, às vezes contornando pedras entre encontros e desencontros.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer, que sempre esteve ao meu lado tanto dando-me aporte tanto teórico quanto emocional.

Ao Prof. Dr. Marcos Rolim, que tenho como referência de profissional e pesquisador na luta pelos direitos humanos e que muito colaborou para esta pesquisa, por meio de críticas pertinentes na qualificação, enriquecendo-me com suas produções bibliográficas.

À Prof.^a Dr.^a Mari Foster, que tanto contribuiu para este estudo por meio de suas aulas, não somente pelos conhecimentos construídos, mas igualmente pela competência pedagógica e, agora, pelos subsídios sobre pesquisa-ação, incentivando-me, sem saber, a arriscar nesta abordagem.

Às minhas amigas e colegas da equipe *Recrilar*, incansáveis em apoiar-me neste período, assim como à minha auxiliar Mariana Perdomo, que várias vezes virou madrugadas e finais de semana comigo digitando relatos e reflexões.

E a todos aqueles que, apesar das dificuldades, acreditam que a escola ainda é o único caminho que leva à liberdade de escolhas na vida.

“Senhores, a única forma de alcançar o impossível é pensar que é possível.”
(ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, 2010).

RESUMO

Situações de violência na escola, apesar de não configurar um fenômeno recente, apresentam-se como um problema constante, constituindo uma contínua preocupação para equipes diretivas e demais profissionais. Diante disso, este trabalho aborda questões e desafios em torno da temática, a partir de pesquisa desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada na periferia da área metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Dentre as questões provocadoras do estudo constam aquelas que buscam saber como a violência se manifesta na escola investigada e quais são os respectivos encaminhamentos adotados pela direção e/ou pelo corpo docente nesses casos. Assim, após trazer à tona ideias de teóricos que têm se dedicado ao tema, como Hannah Arendt, Miriam Abramovay, Marcos Rolim e Marília Sposito, entre outros, bem como alguns aportes que tratam das implicações dessa problemática para a gestão escolar, o texto desdobra relatos e reflexões decorrentes de encontros da pesquisadora com o grupo de crianças e a professora da turma investigada. Partindo do pressuposto de que alunos – ao encontrarem espaço e momentos de escuta e tendo vez e voz – podem conviver sem agressões e até atuar como mediadores dos conflitos, desenvolveram-se atividades ao longo de três semestres letivos. Utilizaram-se, para isso, procedimentos metodológicos baseados na pesquisa-ação, conforme Maria Amélia Santoro Franco e Mari Forster, de modo que os registros e comentários em caderno de campo consistiram em uma das principais ferramentas operacionais. Dentre os resultados obtidos, fica evidente o comprometimento dos alunos quando exercitam ações como sujeitos protagonistas e responsáveis. Com isso, diferentemente da expectativa inicial, constata-se que a violência maior não advém das crianças e de suas atitudes: ela aparece muito mais no que cada um consegue dizer e/ou denunciar no grupo sobre acontecimentos vividos na própria escola ou em suas vidas. Assim, considerando o papel determinante da gestão escolar nesse contexto, o estudo sugere, entre outras reflexões, a necessidade de uma radical atitude de diálogo e escuta aos alunos e docentes, bem como de oportunidades de formação pedagógica permanente, sensibilizando e capacitando professoras ante os desafios cotidianos.

Palavras-chave: Violência escolar. Pesquisa-ação. Gestão escolar.

ABSTRACT

Situations of violence in the school, although it is not a recent phenomenon, are a constant problem, constituting a continuous concern for management teams and other professionals. In this context, this academic paper discusses issues and challenges related to this theme, based on the research developed in a municipal public school, located on the outskirts of the metropolitan area of the city of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul. Among the questions that provoke this study, are those that seek to know how violence is manifested in the investigated school and what are the respective guidelines adopted by the management team and/or the faculty in these cases. Therefore, after discussing theoretical ideas dedicated to the theme from Hannah Arendt, Miriam Abramovay, Marcos Rolim e Marília Sposito, as well as some contributions to the comprehension of the implication of this issue for school management, this study analyzes reports and reflections resulting from meetings of the researcher with the students and the teacher who participated on the study. Based on the assumption that students – when they find space and moments of listening and have opportunities and voice – can live without aggression and even act as mediators of conflicts, activities were developed over three academic semesters. For this, the methodological procedures used were action research based on Maria Amélia Santoro Franco e Mari Forster's ideas, so, the records and comments in the field dairy consisted of one of the main operational tools. Among the results obtained, it is evident the students' commitment when they exercise actions as protagonists and responsible subjects. Hence, unlike the initial expectation, it can be seen that major violence does not come from children and their attitudes: it appears much more in what each one can say and/or denounce in the group about events lived in the school itself or in their lives. Thus, considering the determinant role of school management in this context, this study suggests, among other reflections, there is a need for a radical attitude of dialogue and listening to students and teachers, as well as opportunities for continuous pedagogical training, sensitizing and empowering teachers to daily life challenges.

Keywords: School violence. Action research. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotos do bairro	37
Figura 2 – A escola	39
Figura 3 – Alunos no interior da escola na hora do recreio	42
Figura 4 – Baralho das emoções.....	53
Figura 5 – Mala das emoções	55
Figura 6 – Turma 31 em atividade do projeto.....	57
Figura 7 – Parte da turma 41 em atividade	58
Figura 8 – Minion atrapalhado.....	61
Figura 9 – Pannel	63
Figura 10 – Crianças explicando o projeto para a equipe diretiva.....	64
Figura 11 – Pacto com a turma 41	64
Figura 12 – Sentimentos oriundos do assalto	68
Figura 13 – Situação que mais chamaram atenção no vídeo.....	71
Figura 14 – Instrumento elaborado pelos alunos com a professora e a pesquisadora	81
Figura 15 – Aplicação da enquete pelos alunos da turma 51	83
Figura 16 – Palestra	91
Figura 17 – Gráfico da enquete.....	94
Figura 18 – Passeata dos professores na comunidade	97
Figura 19 – Escola durante a greve	99
Figura 20 – Atividade desenvolvida junto aos alunos do primeiro ano.....	112
Figura 21 – Atividade com alunos do segundo ano.....	112
Figura 22 – <i>Feedback</i> das atividades desenvolvidas	114
Figura 23 – Atividade dirigida aos alunos do terceiro ano.....	117
Figura 24 – Atividade dirigida aos alunos do quarto ano.....	118
Figura 25 – Evoluções tecnológicas.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horário das disciplinas	92
--	----

LISTA DE SIGLAS

CADOP	Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva
DENARC	Departamento Estadual de Investigação do Narcotráfico
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Apostando que é possível	12
2 BUSCANDO MELHOR COMPREENDER O TEMA	17
2.1 A pesquisa: um processo de desacomodação	17
2.2 Violência escolar: o que dizem os estudiosos	18
2.3 As violências no cotidiano escolar	21
2.4 A violência escolar e suas diferenciações	25
3 A GESTÃO EDUCACIONAL ante a VIOLÊNCIA ESCOLAR	28
3.1 A gestão escolar e as estratégias de enfrentamento à violência	30
3.2 A mediação de conflito como ferramenta de pacificação escolar	32
4 O CONTEXTO: O BAIRRO, A ESCOLA E AS CRIANÇAS	36
4.1 O bairro	36
4.2 A escola	39
4.3 As crianças do grupo de trabalho	42
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	44
5.1 Aportes teóricos	44
5.2 Procedimentos operacionais	46
6 ENCONTROS E DESENCONTROS	50
6.1 Construindo laços e pactos	50
6.2 O primeiro desencontro	55
6.3 Novos encontros e desencontros	60
6.4 Novo ano letivo: novos desafios	64
6.4.1 09/03/2016	65
6.4.2 16/03/2016	65
6.4.3 23/03/2016	66
6.4.4 30/03/2016	67
6.4.5 06/04/2016	67
6.4.6 13/04/2016	69
6.4.7 20/04/2016	69
6.4.8 27/4/2016	70
6.4.9 04/05/2016	73
6.4.10 11/05/2016	74

6.4.11 18/05/2016	75
6.4.12 25/05/2016	76
6.4.13 01/06/2016	77
6.4.14 08/06/2016	80
6.4.15 16/06/2016	82
6.4.16 22/06/2016	82
6.4.17 29/06/2016	84
6.4.18 06/07/2016	88
6.4.19 13/07/2016	88
6.4.20 20 a 27/07/2016	89
6.4.21 03/08/2016	89
6.4.22 10/08/2016	91
6.4.23 17/08/2016	91
6.4.24 24/08/2016	93
6.4.25 31/08 a 21/09/2016	98
6.4.26 28/09/2016	99
6.4.27 05/10/2016	100
6.4.28 12/10/2016	101
6.4.29 14/10/2016	101
6.4.30 19/10/2016	102
6.4.31 28/10/2016	104
6.4.32 09/11/2016	111
6.4.33 23/11/2016	115
6.4.34 14/12/2016	120
7 ASPECTOS MERECEDORES DE ANÁLISE	122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS	142
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	146
ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE ESTUPRO COLETIVO	147

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apostando que é possível

“O impossível é quase sempre o que nunca se tentou”. (Autor desconhecido).

Situações de violência na escola, apesar de não ser um fenômeno recente, figuram como um problema constante nas instituições, de modo que tem sido um desafio para equipes diretivas e demais profissionais da educação prevenir e/ou administrar tais acontecimentos. Enquanto instituição social, a escola é uma instância que deve educar, assim como garantir valores éticos e morais suficientes para encaminhar o comportamento de indivíduos, formando sujeitos comprometidos para com sua família e os demais grupos sociais e que exerçam sua cidadania de fato e de direito.

A escola contemporânea – em especial no contexto brasileiro – tem sido vista pela mídia em geral como uma entidade cercada pela indisciplina e pela violência. Refletindo tensões e conflitos grupais de seu entorno, o ambiente escolar tem se tornado objeto da mídia, principalmente quando relacionado a crimes, a contravenções e à delinquência juvenil. Para Sposito (1998 apud ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003), violência é qualquer ato que rompa o nexos social por meio do uso da força, negando a possibilidade de relação social e comunicação, seja pela palavra, seja pelo embate físico.

Nos espaços escolares, principalmente em escolas de periferia das grandes cidades – mas não somente ali –, o uso da força está presente, de modo que, muitas vezes, triviais conflitos entre alunos resultam em casos de agressão física. De acordo com Abramovay e Rua (2002), a violência no contexto escolar tem se manifestado de variadas formas, não estando restrita aos atos mais explícitos como as agressões físicas ou o uso de armas. Os atos violentos estão associados a fatores como gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação e frustração com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder. No Brasil, Abramovay e Rua (2002) identificaram que o ambiente onde estão inseridas as escolas, bem como o seu entorno, influencia a ocorrência de atos violentos mais explícitos.

Dito de outro modo, sendo uma das entidades responsáveis pela formação de indivíduos e cidadãos cientes de seus direitos e deveres em sociedade e capazes de

respeitar e conviver com a diversidade cultural, as escolas, por mais lastimável que possa parecer, algumas vezes tem se tornado ambientes caóticos, em que a violência física e psicológica impera, e isso ocorre tanto no Brasil quanto no restante do mundo. Diante disso, cabe insistir: nesses contextos, ante o desrespeito à pluralidade, o preconceito e outras causas, visualiza-se grande quantidade de atos violentos, tanto simbólicos quanto físicos, gerando advertências de professores e, às vezes, até mesmo reações intempestivas por parte destes. Em uma perspectiva mais ampla, pode-se afirmar que o desrespeito à diversidade gera guerras, genocídios, xenofobias, homofobias, racismos e outros tipos de discriminação. Como resultado de todos esses fenômenos, a violência mundial reflete-se também na escola.

Sentimentos de intolerância mostram-se presentes nos cotidianos escolares, sendo observados no dia a dia de educadores e alunos, em diversos níveis e modalidades de ensino, do ensino básico ao universitário e do público ao privado. Também está plenamente noticiado que a violência escolar constitui importante fator que, contemporaneamente, acomete principalmente professores, levando-os ao abandono da carreira docente e a distúrbios psicossomáticos e familiares.

A partir disso, fica evidente que a violência nas escolas deixou de ser um fenômeno raro e particular no cotidiano de educadores e educandos do ensino público e mesmo das instituições privadas no país. Ela pode se revelar nos comentários homofóbicos, no trote universitário, na chacota ou nas demais manifestações de *bullying*, como humilhações, assim como nos gestos de intolerância, nas agressões físicas e psicológicas, ou seja, na discriminação de um modo geral. Para Rego (1998), na escola pública, a destruição dos bens patrimoniais consiste em uma das primeiras formas de manifestação da violência, pois os alunos, quando se rebelam, enxergam automóveis de professores e funcionários como parte do patrimônio público (espaço escolar), vendo ali a primeira forma de agredir e demonstrar seus descontentamentos.

Diversos autores concordam que a violência dentro da sala de aula é um dos fatores que podem inviabilizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando, muitas vezes, impotentes educadores, orientadores, diretores e toda a comunidade escolar. É importante lembrar, porém, que, paralelamente a pesquisas evidenciando a violência na escola, há estudos – como, por exemplo, o de Waiselfisz (2016) – afirmando que a educação escolar ainda é forte aliada contra a marginalização de crianças e adolescentes. Uma pesquisa recente de Rolim (2016a) traz importantes

dados, comprovando que, quanto mais tempo a criança e o jovem permanecem na escola, mais significativamente diminui sua entrada no mundo do crime. Provavelmente por essa razão, grande parte das famílias de baixa renda apoia a escola de sua comunidade, pois acredita que a educação ainda é o único bem que pode deixar para seus filhos, propiciando a eles, quem sabe, um futuro diferente do que teve até então.

Desse conjunto de considerações, nasce este trabalho. Antes de seguir em frente, porém, cabe indagar: escolhe-se um tema de pesquisa ou, de certa forma, ele nos envolve há muito tempo? Trabalhando como psicóloga clínica e atendendo população de baixa renda – em especial, atuando junto a redes de apoio no município e nas escolas –, as questões em torno da violência surgiram como decisão primeira, demandando estudos que aprofundassem esse tema.

Desde 2012, uma de minhas atividades no Instituto Recriar, além de clinicar, tem sido assessorar algumas escolas municipais, principalmente nos casos que exigem mediação de conflitos. Exercendo essa atividade, participei de algumas reuniões com equipes diretivas e corpo docente em que pude observar o alto grau de ansiedade, desmotivação, medo e até afastamento dos professores ante a violência na escola. Ao mesmo tempo, deparei-me com a impotência dos gestores, que admitem que a violência interfere diretamente nas atividades curriculares e administrativas. Embora haja um pedido de socorro direcionado à secretaria de educação e à rede de proteção, há pouca escuta e raras alternativas de solução por parte desses órgãos.

Desse modo, apesar de a escola perceber e sofrer as consequências dessa realidade, de um modo geral, a violência escolar ainda é um tema pouco discutido, quase um tabu, velado e silenciado, figurando como se estivesse relacionado a uma gestão educacional incompetente. A partir de minha experiência, constatei que, mesmo quando acionada para mediar conflitos em escolas, muitos gestores pareciam negar ou amenizar a discussão sobre os casos acontecidos. Na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, por exemplo, durante uma reunião com a equipe diretiva, em que se discutia um caso de homofobia, foi dito:

“Violência aqui na escola não acontece, não!!! O que existe são alguns casos de brigas, mais entre as meninas por disputa de meninos, mas isso

acontece na saída, fora dos muros da escola. Já aconteceu um menino trazer um canivete e ameaçar o outro na sala de aula, mas o motivo se originou dentro da vila, só que aqui eles se encontram... O que mais acontece, são confrontos com professores, xingamentos, depredações da escola, mas isso já estamos até acostumados, é só olhar aonde eles vivem!!! O que nós vamos querer??? Posso te dizer que, desde que assumi a direção, há dois anos, nunca mais nenhum funcionário foi agredido, pois fizemos uma parceria com a patrulha escolar...”

Esse e outros relatos similares sobre um tema tão relevante vieram a se constituir como o principal desencadeador de questões provocadoras desta pesquisa, que podem ser assim resumidas: como a violência se manifesta na escola campo da pesquisa? Diante de situações conflitantes, quais são os encaminhamentos comumente adotados pela direção e pelas professoras? De que modo as crianças são ouvidas nas circunstâncias consideradas como *de violência*? Que estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas para oportunizar o protagonismo dos alunos, bem como a discussão e reflexão sobre situações de violência presentes em seu cotidiano? Que alternativas podem ser propostas como apoio à gestão escolar na busca de mediação de conflitos? O que dizem os estudiosos sobre o tema em questão? Cabe destacar aqui que, embora tais questões estivessem presentes ao longo da pesquisa, outras tantas foram surgindo, inclusive com maior intensidade, a ponto de virem a constituir importante foco de análise, como é o caso de um tipo de violência simbólica que se atravessa no cotidiano da cultura escolar investigada.

Assim, levando em conta estas considerações iniciais – e acreditando ser possível apostar no diálogo como ferramenta da mediação entre sujeitos –, partiu-se do seguinte pressuposto: alunos, ao encontrarem espaço e momentos de escuta, tendo vez e voz, podem discutir e atuar como mediadores dos conflitos. Como decorrência, o objetivo principal deste trabalho consistiu em incentivar possíveis mudanças no comportamento de um grupo de alunos a quem foi oportunizado o exercício de protagonismo e, a partir de então, oferecer sugestões à equipe diretiva na busca de um cotidiano escolar menos violento.

Nas páginas a seguir, o texto discorre sobre o tema foco deste trabalho, bem como sobre os desdobramentos da pesquisa-ação desenvolvida entre junho de 2015

e dezembro de 2016 em uma escola de ensino fundamental, localizada na periferia da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Cabe informar desde já que, por razões éticas, a fim de garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos, os nomes da escola, das professoras e da equipe diretiva ora apresentados são fictícios.

Após estas considerações iniciais, o trabalho apresenta mais sete partes. O segundo capítulo concentra-se na busca de melhor entendimento sobre o tema da violência escolar, e o terceiro apresenta questões referentes à gestão educacional e seus respectivos procedimentos ante a violência nas instituições de ensino. Em continuidade, o quarto capítulo descreve o contexto da escola campo de pesquisa e da comunidade onde esta se encontra. Os procedimentos metodológicos seguidos ao longo da pesquisa, bem como alguns elementos teóricos que auxiliaram a subsidiar o processo, integram o quinto capítulo. Após, desenvolve-se o sexto capítulo, que consiste no relato de todo o processo da pesquisa-ação – ou seja, no que, de fato, pode ser identificado como a *alma da pesquisa* –, contendo tanto a narração das cenas e dos acontecimentos vivenciados quanto comentários e reflexões acerca de cada um deles. O capítulo seguinte, sétimo, busca analisar aspectos que merecem destaque ao longo do estudo. Por fim, são apresentadas algumas considerações com o intuito de avaliar o conjunto do trabalho no que concerne não só ao alcance ou não dos propósitos esboçados inicialmente, mas também aos procedimentos metodológicos desenvolvidos.

2 BUSCANDO MELHOR COMPREENDER O TEMA

2.1 A pesquisa: um processo de desacomodação

Ao iniciar uma pesquisa, na maioria das vezes, temos em mente o tema sobre o qual gostaríamos de investigar, como igualmente já portamos algumas respostas preconcebidas acerca das questões motivadoras. Nesse sentido, é imprescindível aprofundar estudos em torno do assunto pretendido, concentrando o foco em leituras e autores cujas pesquisas podem ampliar nosso conhecimento e, por que não dizer, romper prepotências.

Pelo fato de trabalhar muitos anos com questões envolvendo o tema “violências” ao fazer assessoria escolar, pensava que tinha pleno domínio do assunto e que, por decorrência, transitar entre teses e dissertações sobre essa temática seria uma tarefa fácil. Para minha surpresa e desacomodação, a cada leitura aumentavam minhas dúvidas, ensejando um desejo ainda maior por investigar e compreender melhor tais questões.

Para o educador emérito Paulo Freire (1997), ler é uma operação inteligente, difícil e exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura e sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é buscar criar a compreensão do lido. Nessa perspectiva e inundada de inspiração oriunda de tantas teses, dissertações e artigos sobre violência escolar, no decorrer deste processo, foram surgindo novas ideias e questionamentos que não estavam previstos no planejamento inicial.

À medida que fui me apropriando do tema, embora ele fosse se tornando cada vez mais abrangente, surgiu uma questão intimamente ligada aos conflitos na escola, que não posso deixar de citar: o conceito de indisciplina escolar. No decorrer desse processo de busca bibliográfica, pude perceber que muitos textos não evidenciam de forma clara a diferença entre indisciplina e violência no contexto da sala de aula ou da escola, desencadeando dúvidas e, conseqüentemente, acarretando erros frente a intervenções e estratégias adotadas por gestores escolares e docentes.

Para Garcia (1999, p. 376), “devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia ou de problema

comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”. A violência, para Guimarães (1996 apud BRITO; SANTOS, 2009), “seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento moral”. Ainda segundo tais autores, outras pesquisas concluíram que os docentes entendem a indisciplina escolar como um problema de comportamento e, como tal, buscam, por meio de mecanismos de controle, dominar a situação e resolver a indisciplina de maneira imediata. Além disso, os docentes, por vezes, compreendem alguns atos de vandalismo e agressão física como situações de indisciplina. Ou seja, violência na escola e indisciplina escolar ainda são conceitos não plenamente independentes, ainda mais se incluirmos a violência simbólica existente em alguns casos. Importante destacar que, conforme Bourdieu, a violência simbólica pode ser compreendida como uma espécie de coerção à qual o dominado (no caso, o aluno) adere, isto é, não pode deixar de atender ao dominante, encarando essa relação como natural, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

2.2 Violência escolar: o que dizem os estudiosos

O fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa, porém continua sendo uma questão de grande preocupação para os gestores e a comunidade escolar como um todo. Prova disso é o fato de tal fenômeno ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Com o passar do tempo, ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante.

Atualmente, em nosso país, está muitas vezes diretamente relacionado à disseminação do uso de drogas, ao movimento de formação de gangues, ao narcotráfico e à facilidade de jovens portarem armas, inclusive de fogo. Esse cenário se caracteriza, ainda, pelo fato de que muitas escolas perderam o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano, deixando de ser o porto seguro para crianças e adolescentes.

Sposito (2001) apresenta um balanço acerca das relações entre violência e escola no Brasil. A autora demonstra que estudos sobre a violência no meio escolar têm aumentado nas últimas décadas, especialmente a partir de 1980, originando um

ambiente mais propício para iniciar a discussão acerca dos problemas sociais. No entanto, ao mesmo tempo, o que se produz sobre esse tema demonstra sua amplitude e a necessidade de, para compreendê-lo, embasar-se em diversas áreas do saber e trabalhar com inúmeras concepções.

A esse respeito, Abramovay et al. (2002) relatam que, nos anos 50, o foco dos estudos estava na violência dos professores contra os alunos (via castigos e punições). Já na década de 70 e 80, sociólogos, psicólogos e educadores enfocavam a violência que acontece entre os alunos ou entre os alunos e o patrimônio, abordando depredações, vandalismos e pichações. Conforme os mesmos autores, a partir dos anos 90, observam-se algumas mudanças nesse cenário de estudos, oriundas do aumento da violência interpessoal entre estudantes, expressa principalmente em agressões verbais e ameaças, persistindo a depredação de patrimônio como uma transgressão frequente. Outra mudança constatada foi a disseminação do fenômeno para cidades de médio porte, sendo ineficazes as medidas de segurança tomadas, como, por exemplo, a instalação de câmeras e outros dispositivos.

Nesse sentido, Guimarães (1996) destaca uma pesquisa realizada na cidade de Campinas, com enfoque na depredação escolar e na violência manifestada na escola. Chrispino e Chrispino (2002), por sua vez, apontam a massificação da educação como uma das três grandes revoluções no quadro educacional. Para estes autores, tal fato vem ocasionando grandes mudanças, como a heterogeneidade dos alunos e o convívio com diferentes padrões culturais, o que pode, por conseguinte, vir a gerar acontecimentos violentos no ambiente escolar.

Debarbieux e Blaya (2002) trazem uma coletânea de pesquisas realizadas na área, abordando desde o conceito de violência no ambiente escolar até os fatores de risco mais evidenciados. Gomes (2013), juntamente com alguns de seus alunos do curso de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB), realizou uma pesquisa, denominada “A violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal”, na qual realiza uma análise dos depoimentos de adolescentes utilizando a metodologia do grupo focal. Já Oliveira (2003) desenvolveu, em sua dissertação de mestrado na UCB, o tema “Percepção de valores e violências nas escolas pelo docente do Ensino Médio”. Essa pesquisa, de caráter descritivo e exploratório, analisou três escolas com características diversas, abrangendo a percepção de valores e das violências vividas pelos docentes do Ensino Médio.

Diante desse contexto, o Observatório de Violências nas Escolas – Brasil reúne pesquisadores, educadores e demais interessados no tema, com o objetivo de promover dinâmicas que favoreçam o estudo, a pesquisa e a reflexão acerca da violência escolar, bem como a divulgação de uma cultura da paz. Conforme o relatório Quem Somos (2016), configurando uma iniciativa inédita na América Latina, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – Brasil firmou uma parceria com UCB, visando à intensificação dos estudos e da forma de enfrentamento da violência.

Fundamental trazer novamente aqui a última obra de Rolim (2016a), resultado de extenso e minucioso estudo, em que, além de trazer à tona significativa teorização discutindo o tema, apresenta dados de suma importância, levando a conclusões diretamente relacionadas ao foco desta pesquisa: a importância da escola, ou principalmente do que o autor denomina “acolhimento escolar”, como determinante para evitar a evasão. Em entrevista ao jornal O SUL, concedida em 11 de dezembro de 2016, o autor faz a seguinte colocação acerca de seu estudo:

[...] há uma dinâmica social no Brasil hoje que faz com que jovens da periferia sejam excluídos da escola muito precocemente, com 10, 11 e 12 anos. Ao saírem da escola, eles se aproximam desses grupos armados e, nestes grupos, são socializados de forma perversa. Ali onde a escola falha, o crime é bem-sucedido. A escola exclui e o crime acolhe. Essa é a dinâmica. O menino passa a ser alguém naquele grupo, tem uma identidade, é respeitado, tem uma arma na cintura, as gurias estão atrás dele, ele tem roupa de marca e dinheiro que o pai dele não tem. A pesquisa também mostra claramente que a vinculação com a família é muito tênue. Esse menino não vem de famílias desonestas. Tudo poderia ter sido diferente para eles não fosse aquele momento da exclusão da escola e a aproximação com algum grupo armado na sua região. Se essa leitura está correta, não podemos falar em diminuir a violência extrema no Brasil sem abordar um tema como a evasão escolar (ROLIM, 2016b).

Esse e demais estudos de Rolim, assim como de outros pesquisadores e intelectuais, vêm contribuindo para colocar o assunto em pauta por educadores e até mesmo por alguns responsáveis pelas políticas públicas. Além disso, quando há divulgação de pesquisas na mídia, em especial nas redes sociais ou na mídia televisionada, o assunto parece produzir efeitos imediatos, ainda que muito mais no plano verbal do que no plano de efetivas intervenções.

Dessa forma, muito há a ser estudado em relação ao tema da violência em geral e da violência na escola especificamente. As leituras que fiz me levaram a constatar certa ausência de estudos ou alternativas que envolvam os próprios alunos como sujeitos capazes de colaborar na mediação desses conflitos, o que revigorou ainda mais o desejo de persistir nos propósitos assumidos desde o início desta pesquisa.

2.3 As violências no cotidiano escolar

A violência é um fenômeno complexo em todos os âmbitos sociais. Na escola, esse fenômeno se torna ainda mais desafiador. Na maioria das vezes, nesses contextos, o conceito de violência é utilizado como sinônimo de agressão física e/ou verbal, ou mesmo de atos de não submissão às normas estabelecidas.

Charlot (2002) afirma que os sociólogos franceses têm classificado a violência em três níveis: violência, transgressão e incivildades. O primeiro tipo concerne a “quem ataca a lei com o uso da força ou ameaça usá-la” (CHARLOT, 2002, p. 437), englobando golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos. Já a transgressão consiste na não realização dos trabalhos escolares, no absenteísmo e na falta de respeito, ou seja, “é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, mas não ilegal do ponto de vista da lei” (CHARLOT, 2002, p. 437). As incivildades, por sua vez, “não contrariam, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência” (CHARLOT, 2002, p. 437), consistindo em desordens, grosserias, palavras ofensivas e empurrões.

Ao discutir violência, Debarbieux e Blaya (2002) também a associa à incivildade, colocando em evidência a desorganização da ordem, o caos e a perda de sentido e de compreensão. E, ao relacioná-la com a incivildade, o autor destaca a desorganização do mundo da escola, ou seja, a crise de sentidos pela qual passa essa instituição. Nessa perspectiva, o mesmo autor denuncia o fracasso das escolas em cumprir as promessas de integração social, afirmando que, quando se estuda violência escolar, deve-se considerar: a) os crimes e delitos, tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, conforme qualificados pelo Código Penal; b) as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelo contexto; e c) o sentimento de insegurança ou de violência resultante das incivildades e dos crimes,

mas também um sentimento mais geral, presente nos diversos meios sociais de referência.

Na busca por compreender questões correlatas, é preciso ainda abordar outro tema que, nos últimos tempos, tem sido insistentemente trazido pela mídia e que para muitos é outra faceta da violência: o *bullying*, termo inglês que remete à intimidação física e psicológica e vem sendo entendido como um conjunto de atitudes agressivas intencionais e repetidas que representam um abuso de poder de um aluno contra o outro (CONSTANTINI, 2004).

As pesquisas sobre *bullying*, de acordo com Solberg, Olweus e Andresen (2007), ganham destaque a partir dos anos 1990, com os estudos de Olweus (1993), Smith e Sharp (1994) e Ross e Rigby (1996). As primeiras pesquisas a esse respeito foram realizadas na Escandinávia (VAN CLEAVE; DAVIS, 2006) com o objetivo de investigar as causas do elevado número de suicídios cometidos por crianças, chegando à conclusão de que o nível de tensão e a baixa autoestima culminavam no suicídio.

O *bullying* pode ser classificado, de acordo com Neto (2005), como direto (apelidos, agressões físicas, ameaças, furtos e expressões ofensivas verbais ou gestuais) ou indireto (indiferença, isolamento, negação dos desejos e difamação). Esse autor também ressalta que, com o crescente uso da tecnologia da informação e comunicação, há uma nova forma de *bullying* surgindo, chamado *cyberbullying*, que consiste no uso de tecnologia para o envio de mensagens depreciativas e ameaçadoras tanto à própria vítima quanto a outras pessoas.

Ressalta-se, ainda, que não existe uma causa específica para a prática do *bullying*, já que muitos fatores podem favorecer tal prática. Neto (2005) aponta, nesse sentido, diferentes elementos, como fatores econômicos, sociais e culturais, aspectos de temperamento e influências da família, de amigos, da escola e da comunidade, que constituem as prováveis causas da manifestação desse tipo de violência.

De acordo com Blaya (2002), o ambiente familiar e as relações estabelecidas nesse contexto podem favorecer comportamentos agressivos que caracterizam o *bullying*. Tal autora observa que o ambiente familiar é geralmente apontado como sendo “difícil” e “perturbador” na maioria dos casos, sendo frequente a percepção de que as crianças que reproduzem comportamentos de intimidação na escola foram submetidas à violência doméstica. Essa violência pode ser originada, de acordo com

Farrington (2002), de pais negligentes e agressivos (incluindo disciplina severa e punitiva) e de conflitos entre os pais. Maus-tratos físicos e emocionais são também algumas das condições familiares apontadas por Neto (2005) que podem favorecer o aparecimento e desenvolvimento de comportamentos agressivos nas crianças. Da mesma forma, Ramirez (2001 apud SOUZA, 2005) enfatiza a influência familiar no âmbito escolar, sendo esta identificada por comportamentos antissociais e de inadaptação dos alunos.

Anser, Joly e Vendramini (2003), por sua vez, ao avaliar a visão do professor sobre o conceito de violência no ambiente escolar, verificaram que o desenvolvimento da violência em crianças e adolescentes está relacionado principalmente a fatores emocionais com os quais esses indivíduos têm dificuldade de lidar, como agressividade, frustração e baixa autoestima. Dentre as alternativas educativas para sanar tal questão, cabe destacar o alerta de Rolim (2008), de que estratégias *antibullying* nas escolas exigem que as instituições estabeleçam claramente seus compromissos com a prevenção, focando as iniciativas do fenômeno tal como ele se reproduz concretamente. Assim, abordagens utilizadas nesse processo devem ser multifacetadas, a fim de encarar o problema sob várias facetas. Dessa forma, seria necessário, por exemplo, definir uma política institucional *antibullying* a ser amplamente conhecida por todos, bem como oferecer uma formação especial para os professores e os funcionários, buscando capacitá-los para identificar o fenômeno e buscar alternativas para seu enfrentamento. Seria preciso, ainda, orientar os estudantes quanto ao problema, explicando-lhes seus direitos e suas obrigações, e capacitar os pais para o melhor exercício de suas funções.

Assim, percebe-se, na literatura mundial e brasileira, uma busca por refinar o conceito de violência, tendo em vista seu público-alvo, os jovens e a escola. Nesse sentido, Abramovay e Avancini (2003) mencionam que abordar o tema da violência requer muito cuidado e precisão, pois, caso contrário, corremos o risco de estigmatizar os atores envolvidos, atribuindo dimensões exageradas e distorcidas aos casos que acontecem no ambiente escolar. Isso pode ser evidenciado principalmente a partir de Hannah Arendt (2009), que relaciona violência com a ausência da palavra, a impossibilidade do diálogo e, portanto, a não capacidade de negociação, que, de alguma forma, é a matéria-prima do conhecimento e da educação.

É importante destacar que os estudos realizados por Arendt são referência na maneira de conceber a violência, auxiliando, por conseguinte, a analisar esse fenômeno no ambiente escolar. Sua principal contribuição está em desmitificar o conceito de violência, por meio de três dimensões: a desnaturalização, a despersonalização e a desdemonização.

Ou seja, para a autora, a violência não é natural, motivo pelo qual descarta as metáforas orgânicas da violência como doença da sociedade. A desnaturalização desse fenômeno consiste, assim, na recusa em associar o processo histórico com a luta pela sobrevivência e a morte violenta no reino animal e em abrir mão do significado da política enquanto determinação do humano. (ARENDR, 2009). Além da desnaturalização, a autora não atribui à violência nenhuma potencialidade de sujeito, tratando-a apenas como um instrumento, ou seja, como um dos meios usados pelas pessoas para resolverem seus conflitos. Sob esse ponto de vista, a violência não existe em si mesma; só existe como produto da relação humana – “Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública”. (ARENDR, 2009, p. 58). Dessa forma, em virtude de sua instrumentalidade, a violência perde o caráter mágico ou demoníaco que comumente lhe é atribuído. Ela não tem vida própria, mas é usada por nós para determinados fins: “A violência não é nem bestial nem irracional – não importa se entendemos estes termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com teorias científicas”. (ARENDR, 2009, p. 70).

A obra de Arendt fornece, assim, um referencial teórico, a partir da filosofia política, para entender o fenômeno da violência em sua complexidade e amplitude. Na obra “Sobre a violência”, publicada pela primeira vez em 1969, Arendt faz uma investigação acerca “da natureza e das causas da violência”. Nesse trabalho, efetua uma importante distinção entre poder, vigor, autoridade, comando e obediência, buscando criar uma delimitação conceitual entre esses temas e demonstrando que cada um desses termos se refere a fenômenos distintos. Essa clareza conceitual é fundamental para os estudos sobre a violência, já que poder e violência, por exemplo, muitas vezes, são confundidos e tratados como sinônimos. Dessa forma, a autora não apenas diferencia poder e política de violência, mas também os coloca em espaços contraditórios: “Poder e violência são opostos, onde um domina absolutamente o outro

está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder” (ARENDT, 2009, p. 73).

Assim, percebe-se que a violência é justamente a ausência de poder, pois este “corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto” (ARENDT, 2009, p. 60). Portanto, a autora recusa-se a aceitar a violência como ligada à natureza humana e a coloca no campo relacional. Depreende-se, a partir disso, que a violência acontece no espaço político justamente quando os indivíduos são “silenciados”, isto é, impedidos de dizer a sua palavra e de se afirmarem como sujeitos no plano da ação. Por essa razão, Arendt defende a tese de que a deterioração da ação política, promovida pela mecanização e despersonalização do mundo moderno, relaciona-se com o crescimento da violência: “Muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno”. (ARENDT, 2009, p. 60).

É nessa perspectiva que a teorização de Arendt figura como extremamente útil para refletir acerca da violência escolar. Tais proposições auxiliam a entender a violência como um fenômeno complexo e de múltiplas causas e que, portanto, precisa ser abordado de forma interdisciplinar.

2.4 A violência escolar e suas diferenciações

Ao discutir questões relacionadas à violência escolar, é fundamental diferenciar os episódios violentos que acometem o sistema educacional em suas mais variadas manifestações. Priotto (2009), com base em um estudo que relaciona políticas públicas e práticas educacionais, ampliou a classificação de violência escolar apresentada por Charlot (2002) e Abramovay (2002), propondo uma diferenciação entre violência na escola, violência contra a escola e violência da escola.

A violência na escola é caracterizada por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. São atos ou ações de violência física – contra o(s) outro(s), contra o grupo ou contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupros, agressões sexuais, exibicionismos, porte de armas que ferem, sangram e matam, drogas [uso, oferta, venda e distribuição de álcool, tabaco,

maconha, cocaína, crack, merla, anfetaminas e outros]), assim como incivildades – desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou *bullying*. Como reforça Fukui (1991), essas ações costumam ocorrer dentro da escola (pátio, quadra, salas de aula); no portão de entrada da escola e na via pública em frente à escola. Com efeito, esses atos de violência sempre envolvem indivíduos pertencentes à escola, seja como vítimas ou como agressores.

Já a violência contra a escola é representada por atos de vandalismo, como incêndios e destruição, e de roubo ou furto do patrimônio, afetando paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares. Esses atos de violência afetam tanto os membros da escola quanto a comunidade e estranhos à escola.

A violência da escola, por sua vez, consiste em todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros, como ações que levem aos fracassos escolares ou à falta de interesse em permanecer na escola, a oferta de conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno quanto do aluno para si mesmo), a indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar e o abuso de poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores), que ocorre, por exemplo, em processos avaliativos, durante a atribuição de notas ou conceitos, e na entrega do boletim. Além disso, pode-se citar a marginalização, a desvalorização do professor, a insatisfação, o despreparo profissional e a falta de estímulos e de interesse em educação continuada, bem como a indiferença, o absentismo e as discriminações diárias em relação aos alunos. Trata-se de situações violentas, muitas vezes sem envolver a força, mas caracterizadas por ações de força, como as que Abramovay e Avancini, (2003, p. 98) identificam como de violência: “magoar, agredir por falta de respeito”, o que para os jovens são atos de violência, especialmente quando partem dos professores.

A violência escolar, durante muito tempo, foi compreendida como uma simples questão de (in)disciplina. Atualmente, contudo, esse fato é percebido de maneira mais abrangente, expressando a globalização e a exclusão social e sendo, conforme referido neste estudo, um trampolim para a delinquência, o que, posteriormente, acaba endossando o índice de criminalidade juvenil.

3 A GESTÃO EDUCACIONAL ANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Desde o período pós-Constituição Brasileira de 1988, tratar do assunto gestão, quando queremos nos referir a instituições escolares, supõe compreender a democratização dos processos como característica permanente. Entretanto, pelo que se sabe da prática, dizer que uma instituição escolar se caracteriza por uma gestão democrática não garante, necessariamente, que as atitudes e os processos ocorram dessa forma, beneficiando o conjunto de seus integrantes. Além disso, a qualidade na educação escolar depende de outros fatores, uma vez que a formação, a competência e o comprometimento de educadores no trabalho, as estruturas dos prédios escolares e as realidades sociais e políticas desempenham influência direta nos resultados educacionais. A gestão democrática precisa ser encarada como

[...] uma prática que envolve a efetiva participação nas decisões dos segmentos que compõem a comunidade escolar. Isto implica, dentre outras coisas, participar na organização, na construção e na avaliação do projeto político-pedagógicos e na definição da utilização dos recursos financeiros da escola. Desta perspectiva, a defesa da democratização da gestão não se dá por ela própria ou como um fim em si mesmo. Ela constitui uma das estratégias que tem por finalidade a busca da melhoria da qualidade da educação, dentre outras maneiras, por meio da elaboração de um currículo que tome por base a realidade local, da construção de práticas cotidianas que possam integrar os sujeitos que fazem o dia a dia da escola: diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços, em estreita articulação com a comunidade na qual ela se encontra inserida. Tudo isto como sujeitos ativos dos processos de escolarização que aí têm lugar (MARQUES, 2014, p. 464).

Segundo Galvão (2004), a gestão escolar é um meio para a realização de finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais e está relacionada ao trabalho da equipe gestora da escola, que engloba a direção escolar, a supervisão ou coordenação pedagógica, a orientação educacional e o secretariado da escola. A autora enfatiza, ainda, que os objetivos educacionais devem incluir o bom atendimento a toda a população, o respeito às diferenças entre os alunos e a promoção de práticas educacionais participativas. Fica claro, então, que, em se tratando da temática da

violência escolar, a gestão escolar é, ao mesmo tempo, parte do problema e da solução.

Além de pais e professores, os dirigentes das secretarias de educação e gestores da escola são afetados e envolvidos pelas ações violentas neste ambiente. Os mecanismos a serem adotados em busca da solução para a violência na escola não podem ser restritos, assim, às medidas concernentes à construção de muros e cercas, à contratação de segurança particular e à implementação de detectores de metais. Devem, ao contrário, alcançar bases mais profundas, que contem com a participação dos pais, da escola e da comunidade. Para lidar com esse problema, é crucial agir de forma preventiva e multidimensional (ABRAMOVAY et al., 2002).

Tendo em vista que a violência escolar é uma questão relevante e complexa, torna-se imprescindível que os gestores de sistemas de ensino e de escolas incitem o debate sobre esse fenômeno, que gera sérios prejuízos para a aprendizagem e para a qualidade da educação. É necessário que sejam implementadas ações educativas de prevenção, tais como atividades lúdicas e de arte-educação, a fim de permitir a resolução de conflitos e o combate à violência escolar, desde a instância das políticas públicas e dos currículos de formação de educadores e gestores em educação.

Nesse contexto, vários gestores educacionais, em diversos estados ou municípios brasileiros, adotam métodos de prevenção a situações de risco pessoal e social a que crianças e jovens de redes e sistemas de ensino estão expostos. Desse modo, implementam atividades vinculadas ao lazer, à arte, à cultura e ao esporte, promovendo oficinas educativas e recreativas, democratizam o ambiente escolar, melhoram a estrutura física das escolas e incentivam a participação de pais ou responsáveis. Nesse sentido, o posicionamento e a ação dos gestores educacionais têm destaque especial na procura pelas soluções que devem ser encontradas em cada comunidade, para mudar o perfil de uma escola violenta. Entretanto, parte considerável de tais posições e encaminhamentos demanda postura radicalmente democrática por aqueles que ocupam as instâncias de poder.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2000), um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania brasileira não pode ser um processo mecânico e sem compromissos; ele só existirá quando forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos, em um clima e em uma estrutura organizacional compatíveis com essa prática, exigindo, portanto comprometimento e

vontade política. Impossível esquecer que Paulo Freire, desde sempre, defendeu tais ideias, ainda quando ninguém ousara declarar que a educação é um ato político. Para ele, só se aprende democracia fazendo democracia, isto é, pela prática, seja na instância micro ou macro educacional:

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1993, p. 88).

Nessa perspectiva, afirma Freire (2001) que a participação se apresenta como atividade essencial para a construção de uma sociedade mais justa, devendo expressar-se desde o cotidiano das instituições. Para ele, ações efetivamente democráticas se concretizam pelo “exercício de voz [...] de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania”, em relação direta e necessária com a prática na dimensão crítico-progressista (FREIRE, 2001, p. 73), motivo pelo qual insiste na coerência entre discurso e prática dos educadores e gestores educacionais.

É preciso ter presente, portanto, que o processo educativo se realiza em diversos espaços, sendo em especial percebido por meio dos modos de decisões de gestão e também das atitudes do professor em sala de aula. De fato, é na escola que se realiza o projeto pedagógico para além do discurso. Se a democracia for exercida como integrante da rotina no dia a dia da instituição, existem maiores chances de reflexão e encaminhamentos educativos ante a violência escolar, uma vez que o diálogo há de prevalecer sobre qualquer situação de conflito.

3.1 A gestão escolar e as estratégias de enfrentamento à violência

Como se pode constatar, é crescente o interesse pelo estudo da violência escolar e sua dinâmica. Alguns trabalhos permitem conhecer de forma mais aprofundada tal realidade, tornando possível o desenvolvimento de diversos mecanismos de prevenção e defesa à violência escolar, como, por exemplo, por meio de programas educacionais e políticas públicas.

De acordo com Chrispino (2007, p. 120),

O Brasil despertou um pouco tarde em relação a outras nações como Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha, Argentina e Chile, que já possuem tradição e conjuntos de políticas públicas mais ou menos eficientes dirigidas ao enfrentamento das violências nas escolas.

Cabe ressaltar que, no Brasil, essas iniciativas são, de fato, raras. O que existe, na prática, é o predomínio de programas e políticas municipais e estaduais desenvolvidas a partir de necessidades locais, originando ações reeducativas com vistas à promoção de uma cultura de paz na escola.

A primeira grande experiência em nível nacional ocorreu mediante o Programa Paz nas Escolas, criado por iniciativa do Ministério da Justiça com a colaboração de instituições de pesquisa e organizações não governamentais. Iniciado no ano 2000 em 14 estados, esse programa tem “entre suas principais atividades: apoio na formação e no treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e ações de capacitação de educação e policiais em direitos humanos e ética”. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 107).

Segundo artigos condensados no livro “A violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal” (GOMES et al., 2013), diversas capitais desenvolveram programas com ações de prevenção à violência nas escolas, abrangendo rondas policiais, policiamento fixo e programas socioeducativos que envolvem os jovens e seus familiares. Inúmeras são as medidas adotadas, como também são distintos os programas desenvolvidos em parceria com outros órgãos do poder público e entidades privadas.

Algumas são tímidas e fadadas ao fracasso, por não possuírem um plano estratégico consistente nem pessoal devidamente qualificado para executar o que foi proposto na teoria; outras são “importadas” de nações distintas sem as devidas adaptações à realidade brasileira. Tais iniciativas criam, assim, um cenário nacional em que o sucesso e o fracasso caminham lado a lado.

De acordo com Gonçalves e Sposito (2002), a abertura das escolas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades extracurriculares foi uma dessas iniciativas que tinha tudo para dar certo, mas fracassou. Tal iniciativa, denominada Programa Fim de Semana em São Paulo, consistia em criar um vínculo maior entre a escola, os alunos e a comunidade local a partir de atividades que remetessem a uma cultura de paz e de respeito mútuo. Embora o programa tenha obtido algumas

experiências de sucesso, de forma geral, fracassou, já que o cenário de violência persistiu, além de ter proporcionado um desgaste desnecessário das instalações físicas das escolas. Uma das possíveis causas para isso foi a falta de um plano pedagógico que guiasse as atividades desenvolvidas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). No Rio Grande do Sul, também surgiram iniciativas similares. Algumas persistiram por um tempo, mas vários fatores contribuíram para o fracasso de tais programas, como a descontinuidade de projetos a cada novo grupo no poder, seja em nível municipal, estadual ou federal.

De acordo com pesquisas e também com observações por mim realizadas durante minhas vivências, é possível observar que boa parte do corpo docente e administrativo das escolas não sabe como lidar com essas violências. As dificuldades parecem iniciar desde o primeiro sinal identificado como de violência, permanecendo na dúvida sobre como agir. A esse respeito, Formenti (2011) informa que a Secretaria de Educação do Distrito Federal desenvolveu, em 2011, um manual que orienta os professores sobre como proceder nessas situações. Trata-se de uma produção desenvolvida em caráter emergencial, de cunho educativo e prático, que apresenta em seu texto o papel de entidades como o Conselho Tutelar, o Ministério Público e a Polícia Civil e Militar em casos de violência.

3.2 A mediação de conflito como ferramenta de pacificação escolar

Ao tratar do tema do conflito, é imprescindível lembrar que este, culturalmente visto como negativo, é uma experiência inerente ao ser humano, necessária ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. Segundo Chrispino (2007, p. 15), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. A partir dessa definição, podemos afirmar que, desde crianças, todos vivenciam experiências de conflito, que podem ser de caráter intrapessoal (o conflito consigo mesmo, a tomada de decisões etc.) ou interpessoal (separação de casais, brigas entre sócios, desentendimentos entre alunos etc.).

Os conflitos na escola ocorrem tanto pela diferença de desejos e interesses quanto pelo próprio conflito geracional. Embora o conflito seja percebido como algo negativo, Forger e Bush (1999 apud SALES; ALENCAR, 2004, p. 91) defendem que

[...] o conflito em si é potencialmente transformativo, ou seja, a argúcia oferece aos indivíduos a oportunidade de desenvolver e integrar suas capacidades de força individual e empatia pelos outros [...] os processos de intervenção como a mediação podem ser elaborados de modo a captar o potencial transformativo de conflito.

Nesse sentido, é necessário mudar a concepção que se tem de conflito, para que este possa ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem. Segundo Battaglia (2003, p. 89):

Redefinir a noção de conflito implica no reconhecimento do mesmo como uma parte da vida que pode ser utilizada com oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-los torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da matemática, história, geografia, etc., sendo que, na maioria das ocasiões, as próprias crianças podem resolver seus conflitos de maneira tão adequada quanto com o auxílio dos adultos.

Para a resolução de conflitos que envolvem diferentes sujeitos e relações, o ambiente escolar conta apenas com a “autoridade” do diretor da escola, responsável pela “última palavra”, pela decisão ou pelo veredito. Por vezes, sobretudo quando se trata de conflitos entre alunos ou entre alunos e professores, a equipe pedagógica é responsável por “apagar o fogo”.

Nesse contexto, a mediação de conflitos na escola apresenta-se como uma possibilidade que, entre outras, pode tornar possível a resolução de situações de conflito entre os próprios envolvidos apenas com a presença de um mediador, evitando, dessa forma, que sejam exercidas relações de poder. Essa mediação, em muitos casos, também pode ser feita pelos próprios alunos, desde que devidamente orientados.

A prática de mediação não tem origem definida, posto que, em quase todas as culturas do mundo, são observados registros dessa prática em tempos remotos, como forma de resolver diferenças civis e religiosas (MOORE, 1998, p. 32). Pode-se definir a mediação como um processo em que um mediador direciona duas ou mais pessoas na busca pela resolução de um conflito, sem impor ou sequer propor soluções. Segundo Vezzulla (1998, p. 16):

A mediação é a técnica privada da solução de conflitos que vem demonstrando, no mundo, sua grande eficiência nos conflitos

interpessoais, pois com ela são as próprias partes que acham suas soluções. O mediador somente ajuda a procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e raciocínios e lhes permitirão um entendimento melhor.

O mediador, portanto, apenas encaminha o raciocínio para que as partes cheguem a um acordo por meio do diálogo. De forma similar, Moore (1998, p. 28) afirma que

A mediação é geralmente definida como a interferência em uma negociação ou em um conflito de uma terceira parte aceitável [...] que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo, mutuamente aceitável com relação às questões em disputas.

Com a mediação no ambiente escolar, pode-se, portanto, resolver conflitos sem que seja preciso apelar para uma instância superior (como, para o diretor, por exemplo). Tal processo torna os sujeitos em conflito mais autônomos e menos dependentes das decisões de uma pessoa detentora de autoridade de direito, embora conte com o mediador que, sem poder de decisão, não tem estabelecidas com os sujeitos quaisquer relações de poder.

Acredita-se, assim, sendo este um dos pressupostos que motivaram esta pesquisa, que a mediação no contexto escolar pode transformar o conflito em oportunidade de crescimento, transformando atos de violência em diálogos e ações pacificadoras. Entretanto, é preciso lembrar, conforme alerta Ristum (2003), que no Brasil os meios de comunicação assumem papel de formadores de consciência, já que a escola é fraca e as crianças passam grande parte de seu tempo em frente à televisão. Os programas e os noticiários da televisão fazem apologia ao dinheiro e à violência, elevam criminosos à categoria de heróis e apresentam modelos de violência, especialmente em filmes e novelas.

É também ressaltando a importância da televisão na educação das crianças que Beland (1996) afirma que, com o distanciamento crescente entre pais e filhos, a televisão passa a ocupar o papel de principal fonte de entretenimento e de formação de valores para as crianças. Além disso, a programação e os noticiários veiculados pela mídia são considerados importantes fatores que contribuem para a banalização da violência. Servidas em pequenas doses diárias, as cenas de violência não conseguem mais criar impacto sobre o público, especialmente quando se referem a vítimas pertencentes a camadas mais pobres da população (MELLO, 1999). Como

exposto mais adiante, no decorrer deste processo de pesquisa, são inúmeras as vezes em que os encontros do grupo trouxeram à tona tais questões. Infelizmente esse cenário, principalmente nas escolas de periferias, dificulta muito a mediação de conflitos como ferramenta pacificadora.

4 O CONTEXTO: O BAIRRO, A ESCOLA E AS CRIANÇAS

4.1 O bairro

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra.
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2016).

Nesta minha caminhada como aprendiz de pesquisadora, descobri, entre tantas coisas, o que o poeta Carlos Drummond de Andrade, em 1930, queria dizer com “Tinha uma pedra no meio do caminho”. Encontrei mais de uma nos caminhos dessa experiência, mas todas ajudaram na minha construção pessoal, profissional e acadêmica.

O próprio contexto, que já me era familiar, agora passa a ser observado mais objetivamente. Na medida do possível, distancio-me para descrevê-lo.

O bairro em que se encontra a escola pesquisada situa-se na periferia de uma cidade metropolitana de Porto Alegre, sendo considerado o mais violento da cidade. A falta de saneamento básico, muitas vezes, impede a ida das crianças até a escola, principalmente em dias de chuva, pois o local fica alagado, aumentando, assim, o alto índice de faltas.

Quanto às áreas de lazer, o bairro conta somente com um campo de futebol e uma pequena praça mantida pela associação de moradores. O grande número de igrejas evangélicas também chama a atenção, sendo a figura do pastor muito respeitada pela comunidade –, diversas vezes, nos grupos de encontro com os alunos, eles narraram trechos da bíblia e cantaram músicas gospel.

A região divide-se em duas partes, uma parte urbanizada e com bom saneamento básico, em que se encontram o distrito industrial, um posto de saúde e a escola pesquisada; e outra parte não urbanizada e invadida, onde os moradores residem de forma precária (Figura 1).

Na comunidade, existe uma gama de pequenos estabelecimentos comerciais ilegais, como mercadinhos, fruteiras e padarias, além de muitos serviços realizados na própria residência, como venda de sacolés, bolos e salgadinhos para festas de aniversário e oferta de serviços de informática. Vale referir, também, o grande número

de casas que cuidam de crianças, tendo em vista que o município não oferece creche para suprir a demanda e que as escolas infantis particulares exigem um alto investimento financeiro.

Ademais, boa parte dos moradores da região trabalha com reciclagem, sendo uma das dificuldades enfrentadas por esses moradores a falta de um local para armazenar os materiais a serem reciclados de maneira adequada. Muitas pessoas acabam armazenando materiais recicláveis nos pátios de suas casas, em condições inadequadas, e propiciando, assim, a proliferação de insetos e doenças. Alguns moradores dividem seu pátio entre os materiais a serem reciclados e o convívio com os cavalos – as carroças são utilizadas como meio de transporte e de trabalho por um grande número de pessoas.

Figura 1 – Fotos do bairro



Fonte: acervo da autora.

Além dos aspectos referentes à estrutura e organização do bairro e das vilas próximas, penso que os episódios de violência da região representam uma temática importante a ser comentada, uma vez que interferem na vida dos moradores e, em algumas situações, chegam a desorganizar o cotidiano da escola. O tráfico de entorpecentes, por exemplo, está presente de forma constante na região, mas tal situação parece não assustar grande parte dos moradores. Possivelmente, em razão de sua própria segurança e como forma de proteção, os residentes demonstram não se incomodar com as atividades realizadas pelos traficantes. Em algumas partes da vila, o traficante detém o controle sobre a circulação geral, por meio de observação constante realizada por sujeitos armados, de forma que os becos chegam a ter acesso

restrito e até mesmo proibido em determinadas situações. Mesmo com tais rotinas, o medo das ações dos traficantes parece ser minimizado devido à “proteção” que eles oferecem aos moradores, o que pode ser percebido nas falas de várias crianças. Quando questionadas sobre a ação dos traficantes, elas em geral afirmam que estes protegem suas casas, não permitindo tiroteios na região controlada por eles.

Em outras situações, são de conhecimento público as “benfeitorias” que os traficantes proporcionam aos moradores: acesso à água potável para alguns, botijões de gás para outros, bem como cestas básicas e remédios para aqueles que necessitam. Ou seja, traficantes e outros sujeitos em conflito com a lei parecem proporcionar, para uma parcela da população, condições materiais que o Estado não conseguia suprir. Em decorrência disso, por vezes, moradores revoltavam-se contra as ações dos policiais.

Importante assinalar que certo antagonismo ante o tráfico permaneceu durante muito tempo. Entretanto, houve, no segundo semestre do ano de 2016, uma mudança significativa a esse respeito. Não sei explicar exatamente o que aconteceu, pois mais do que nunca o silêncio imperou. De acordo com alguns alunos, a comunidade foi invadida por um grupo rival, os conhecidos por “Bala na Cara”. Este grupo iniciou sua formação em Porto Alegre e tem se expandido pela região metropolitana.

Segundo dados do Departamento Estadual de Investigação do Narcotráfico (DENARC), essa facção é comandada por traficantes de dentro do presídio e seus membros fora do sistema penitenciário são jovens adolescentes que seguem ordens de seus “patrões”, sendo chamados de “soldadinhos”. Esses jovens recebem dinheiro e armas pesadas, obtendo, assim, poder e *status* dentro do grupo.

Conforme a mídia, essa facção é extremamente violenta e anda pelas ruelas da periferia com armas expostas, trazendo medo e pavor à comunidade. Seus membros fazem questão de mostrar sua fidelidade ao grupo, tatuando no rosto uma lágrima quando matam alguém e um palhaço quando matam um policial.

A pouca idade dos meninos que entram nesse mundo chama a atenção, pois abandonam a escola para ingressar no universo do crime, como se pode aferir lastimavelmente na reportagem a seguir, publicada pelo jornal Diário Gaúcho em 30 de maio de 2013:

No crime, desde os oito anos

O guri de 14 anos apreendido em Canoas, é um dos dez filhos de uma família pobre da Vila Safira, no Bairro Mario Quintana, Zona Norte da Capital. Chegou a ajudar o pai no trabalho de flanelinha, mas o viu morrer antes de completar 30 anos, corroído por crack e cachaça. Aos oito anos, como ele mesmo descreve, “colou com uma gurizada do crime”. Aos 14, já adquiriu prestígio de matador entre os Bala na Cara. É a ele que os gerentes recorrem no momento de cumprir as ordens do comando (TORRES, 2013).

4.2 A escola

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida integra a rede municipal de educação e é uma escola de ensino fundamental que se encontra dentro da periferia na região urbanizada. Quem vê a escola não imagina que esta atenda uma clientela tão desfavorecida, pois sua infraestrutura contrasta com a realidade local.

A escola é constituída de três pavilhões de alvenaria, que abrigam as salas de aula, a biblioteca, a área administrativa, uma pequena praça, uma horta e um grande espaço aberto e bem cuidado. Construída com o apoio dos empresários locais em parceria com a prefeitura, é toda cercada, com muros de altura mediana que não impedem a visualização das ruelas e dos becos que ficam na rua de trás (Figura 2). Há sete anos, a escola foi reformada, mantendo-se limpa desde então, com as paredes bem pintadas e aparentemente bem organizada.

Figura 2 – A escola



Fonte: acervo da autora.

A instituição iniciou suas atividades em 1997, sendo a única escola da rede que tinha turno integral. Devido à periculosidade da região, essa foi uma tentativa bem-sucedida de tirar as crianças da rua.

Os alunos tinham aulas regulares no turno da manhã e no turno inverso diversas atividades extracurriculares, mantidas por programas do governo federal e municipal e pelo apoio das empresas locais. Esses programas, chamados de segundo turno, propiciavam aulas de natação, futebol, dança, judô, horta, música, entre outros. A escola oferecia quatro refeições, o que, para muitas crianças, significava o único local onde saciavam sua fome.

De acordo com a direção atual, quando a escola iniciou suas atividades em 1997, as aulas eram ministradas para as quatro séries iniciais (pré-escola, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano), atendendo em média 120 alunos, uma turma de cada série. O quadro funcional fixo era composto da equipe diretiva (direção, supervisão, orientação e secretária), de cinco professoras (uma para cada turma) e de mais três funcionários (merendeira, serviços gerais e porteiro), além dos monitores das atividades extracurriculares que atuavam no turno inverso.

A partir do ano 2000, com a troca de governo municipal e, conseqüentemente, de direção, houve grandes modificações na gestão escolar. Por determinação da Secretaria Municipal da Educação (SMED), o número de alunos por turma foi aumentado, e acrescentou-se o quinto ano. Devido à falta de espaço físico, o turno integral foi cancelado, diminuindo, assim, os programas e o forte apoio das empresas locais.

Essa mudança trouxe grande prejuízo para a comunidade, pois a escola em tempo integral supria as necessidades básicas das crianças com qualidade. Além disso, bem próximo da comunidade, existem mais duas escolas que poderiam suprir a demanda de novos alunos. Embora o objetivo inicial da SMED fosse aumentar o número de alunos, essa estratégia não funcionou; pelo contrário, ampliou os problemas: os alunos maiores do 5º ano intimidavam os alunos pequenos, e o quadro de professores vindos de outras escolas aumentou, criando desafios ante o novo contexto e a nova realidade.

A escola, que antes era reconhecida por atender os alunos com qualidade, teve um retrocesso significativo – ao que tudo indica, a instituição não estava preparada para suprir essa nova demanda. O processo de avaliação também foi modificado,

passando a ser ciclado. Porém, os professores não compreenderam corretamente a nova forma avaliativa, de forma que, na sala dos professores, muitas vezes escutei falas de desmotivação, tais como “*O que adianta a gente se matar preparando aula, agora todos aprovam...*”.

Acredito que esse problema não aconteça somente na escola pesquisada, pois o sistema de avaliação por ciclos tem como objetivo proporcionar ao aluno um maior tempo no processo ensino-aprendizagem, e não “aprovar por aprovar”. Infelizmente, o resultado dessa falta de esclarecimento (não retenção até o terceiro ano) tem permitido que alunos com grande defasagem na aprendizagem sejam aprovados para o novo ciclo, ocasionando o inverso ao proposto pelo sistema ciclado: os alunos saem da escola pesquisada e, ao ingressarem em outra escola da rede, são ridicularizados, pois de fato, em sua maioria, não obtiveram os conteúdos mínimos para o avanço do ciclo. Conforme relato dos próprios alunos do quinto ano, eles sentem vergonha de ir para outras instituições de ensino próximas, pois não conseguem acompanhar o grupo da nova escola e são humilhados, o que acaba gerando a evasão escolar.

Atualmente, a escola tem 160 alunos, distribuídos em duas turmas de pré-escola (uma pela manhã e outra pela tarde) e nas demais turmas do primeiro ao quinto ano, que têm aulas pela manhã (Figura 3).

Após a extinção do Programa Mais Educação em 2014 pelo governo federal, nenhum outro programa foi oferecido pela escola ou pela prefeitura. Dessa forma, no turno da tarde, a escola atende somente uma turma, colocando as crianças e os adolescentes, no turno inverso às aulas, à mercê do crime organizado, conforme alerta Rolim (2016a) ao afirmar que “No Brasil, onde a escola falha, o crime é bem-sucedido”.

Figura 3 – Alunos no interior da escola na hora do recreio



Fonte: acervo da autora.

4.3 As crianças do grupo de trabalho

Durante a nossa vida conhecemos pessoas que vêm e que ficam. Outras que vêm e passam. Existem aquelas que vêm, ficam e depois de algum tempo se vão. Mas existem aquelas que vêm e se vão com uma enorme vontade de ficar... (CHAPLIN, 2016).

O trabalho de pesquisa iniciou em junho de 2015 em uma turma de terceiro ano, composta de dez meninos e 13 meninas com idade entre oito e nove anos. Após alguns encontros com o grupo e a professora regente, devido a um contratempo institucional que será relatado a seguir, houve a necessidade de trilhar novos rumos com outra turma e nova professora. A pesquisa passou, então, a ser realizada com os alunos do quarto ano, constituída de somente 11 alunos (dez meninos e uma menina) com idade entre 11 e 13 anos – posteriormente, mais uma menina veio integrar a turma. Tal mudança exigiu um novo planejamento de trabalho, sem perder o foco da pesquisa, levando em conta a aproximação do final do ano letivo e respeitando o interesse deste grupo em relação aos temas que seriam abordados.

Ao chegar o ano letivo de 2016, continuei com este mesmo grupo, que passou a se constituir como turma 51, ou seja, quinto ano escolar. A nova professora titular da turma, que indiretamente já vinha acompanhando o projeto, apoiou-o durante todo o período da pesquisa.

Uns meses a mais na idade desses alunos parece não fazer grande diferença; entretanto, pela minha experiência como educadora e psicóloga, posso afirmar que, no período que inclui a pré-adolescência, ocorrem significativas transformações, tanto

físicas quanto emocionais. Nessa fase, é possível encontrar na sala de aula alguns alunos muito infantilizados e, ao mesmo tempo, outros já maduros para algumas situações. Assim, trabalhar com um grupo tão heterogêneo tornou-se um desafio ainda maior. Além disso, na medida em que os encontros de grupo foram acontecendo, a confiança deles em mim foi crescendo, o que ampliou as confissões sobre o que lhes importunava e/ou agredia na família e na escola. Dessa maneira, por meio de conversas informais ou do desenvolvimento das discussões em grupo, variadas vezes chocantes histórias foram sendo narradas. Também em conversa realizada com cada uma das crianças (por intermédio do que se pode denominar entrevista semiformal), foi possível vislumbrar, entre outros dados, as relações de suas respectivas famílias com a criminalidade (ver Apêndice A).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] um processo de pesquisa-ação precisa de um longo tempo para ir se concretizando. É preciso tempo para construir intimidade; tempo para construir um Universo cognitivo mais próximo; tempo para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício de novo; tempo para reconsiderações dos papéis profissionais; tempo para elaboração de rupturas que emergem; tempo para o imprevisto; tempo para o recomeço. (FORSTER; FRANCO, 2008, p. 11).

5.1 Aportes teóricos

As considerações presentes na epígrafe supracitada, assim como as demais reflexões das referidas autoras, simbolizam essencialmente o que vivi e aprendi ao longo desta pesquisa. Tendo escolhido como abordagem teórico-metodológica a pesquisa-ação e vivenciando os desafios inerentes a esse processo, acabei por concordar plenamente que só se decide trabalhar sob essa modalidade quando há convicção ou, como ensina Franco (2008), quando pesquisa e ação caminham juntas, na tentativa de aperfeiçoar as práticas. Além disso, a pesquisa-ação propõe ao sujeito pesquisador dividir a autoria do pensar, refletir e teorizar, buscando novas ações para o cotidiano. Tais ideias já eram defendidas por Thiollent (2002, p. 16) ao reforçar que esse tipo de procedimento supõe “a consciência dos envolvidos”. Assim, considerando tais assertivas e o fato de que estaria trabalhando essencialmente com um grupo de crianças, levei em frente a empreitada, prevendo que, necessariamente, algumas adaptações seriam imprescindíveis.

Cabe aqui discorrer acerca dos fundamentos que orientaram os passos metodológicos para o desenvolvimento do processo. Os procedimentos adotados basearam-se em alguns pressupostos de pesquisa-ação, principalmente na busca da participação efetiva dos envolvidos e na realização contínua de registros em caderno de campo, lembrando que relatos não devem se restringir à mera descrição, mas auxiliar na busca de explicações, por meio de permanente reflexão durante e após os encontros de grupo.

Tratando-se de uma abordagem qualitativa muito utilizada em projetos educacionais (a bibliografia em sua maioria refere pesquisas com foco na formação continuada de professores), esta modalidade de investigação contribui para o

processo de autoconhecimento e de integração grupal. É caracterizada pela colaboração, cooperação e negociação entre os integrantes da pesquisa, aspectos garantidos em grande parte por quem assume a coordenação do processo, em especial nos momentos em que o grupo está reunido, momentos esses em que a atitude permanente deve ser a da reflexão-ação, sem esquecer que uma postura colaborativa precisa ser constantemente reforçada.

Além disso, e lembrando continuamente as orientações de Franco (2008), é determinante acreditar que as coisas podem mudar e que tudo pode ser reconstruído. Trata-se de exercitar a capacidade de viver na incerteza, tentando identificar a característica peculiar de cada situação, sem perder o rigor científico do trabalho e proporcionar “uma interpretação justa dos fatos e das práticas” (FRANCO, 2008, p. 498). Assim, torno a enfatizar, tendo como referência tal abordagem metodológica – mas, ao mesmo tempo, consciente de que estaria envolvendo um grupo de crianças – que algumas adaptações foram necessárias ao longo do processo, para, na medida do possível, assegurar o bom andamento do grupo. Em outras palavras, o uso da terminologia “pesquisa-ação” aqui deve ser compreendido em uma perspectiva de aproximação, encarando limites e possibilidades, uma vez que a literatura que trata dessa modalidade de pesquisa geralmente supõe a participação de sujeitos adultos.

No que se refere à questão da ética na pesquisa, cabe frisar desde já que os respectivos cuidados foram tomados, garantindo, sobretudo, o sigilo quanto à identidade de cada sujeito envolvido. Em relação à participação das crianças e à importância de palavras e gestos espontâneos ao longo do trabalho, os encaminhamentos éticos seguiram orientações derivadas especialmente da sociologia da infância, a qual alerta principalmente para a diferença hierárquica, ou mesmo de “poder”, entre adultos e crianças que participam da mesma investigação. É preciso, assim, estar atento para que as relações estabelecidas sejam horizontais e respeitadoras da criança.

Além disso, obteve-se o consentimento informado e assinado de cada um dos alunos envolvidos. Conforme afirma Fernandes (2016, p. 767), dentre as recomendações internacionais mais recentes sobre ética na pesquisa com crianças, há quatro exigências:

[...] que o consentimento envolva um ato explícito, por exemplo, um acordo verbal ou escrito; de assegurar que pode ser dado se os

participantes forem informados e conhecerem a pesquisa; de assegurar que ele aconteça de forma voluntária e sem coerção; e, finalmente, de poder ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa.

Tais recomendações foram sempre consideradas, desde o primeiro encontro com alunos da escola, inclusive quando se tornou necessário reiniciar a proposta com um novo grupo de crianças. Todas, plenamente informadas sobre o projeto, não só evidenciavam grande prazer em participar como expressavam o desejo de continuar sua participação.

5.2 Procedimentos operacionais

Consciente de que “a pesquisa-ação dificilmente poderá ser empreendida por pesquisadores iniciantes” (FRANCO, 2008. p. 493), já que a inexperiência pode obstruir a percepção de dissonâncias – e até mesmo acarretar o excesso de subjetividade quando decisões demandam racionalidade nos encaminhamentos –, o que antes estava apenas esboçado como ideia, foi tomando forma e se concretizando.

De início, o projeto foi explicitado para a direção da escola campo de pesquisa juntamente com a equipe diretiva e as professoras e, em seguida, aprovado. A previsão inicial consistia em realizar um encontro semanal com a turma que apresentasse o maior índice de indisciplina e violência na escola. Conforme já referido, foi importante participar da reunião de professoras para explicar como as atividades se caracterizariam.

Como se pode verificar no desdobramento dos relatos, os encontros com o grupo de alunos, em que ocorriam atividades lúdicas e discussão de temas relevantes trazido pelo grupo, tinham como objetivo de fundo capacitá-los para serem mediadores de conflitos entre pares. Os encontros foram realizados, em quase sua absoluta maioria, todas as quartas-feiras, das 8 às 10 horas da manhã, sempre acompanhados da professora titular da turma. Depois das primeiras semanas, os encontros passaram a acontecer na biblioteca – um local amplo e aconchegante, com livros, almofadas e um grande tapete. Também havia materiais didáticos (cola, tesoura, lápis de cor e cartazes), aparelho de som e de televisão e retroprojeter, tudo sempre bem cuidado e organizado. A partir de meados do segundo semestre de 2015, a cada semana, as crianças e a professora já me aguardavam nesse ambiente,

havendo, assim, um espaço adequado para a realização da atividade sempre previamente planejada cooperativamente com eles e com a professora titular.

Além dos encontros de grupo, alguns outros procedimentos foram utilizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sempre visando buscar mais elementos para a compreensão do contexto. Para isso, contribuíram as observações assistemáticas realizadas não só na sala de professores, mas também nos corredores e no pátio, além de conversas informais com a direção, as professoras e, eventualmente, as mães e os pais que passavam pela escola. Na primeira oportunidade, logo após tais ocasiões, registros eram pontuados no caderno de campo.

Mais adiante neste trabalho, no capítulo em que os relatos são narrados em suas especificidades, é possível compreender por qual razão somente no ano letivo de 2016 o grupo (lembrando: turma 51 constituída de 12 alunos, entre 11 e 13 anos) de que trata essencialmente esta pesquisa se torna efetivamente definido.

Um dos grandes desafios como pesquisadora iniciante na pesquisa-ação consistiu em manter o foco desta pesquisa. Em uma comunidade caracterizada como de extrema violência, muitos fatos de grande relevância ocorrem no período de sete dias, trazendo grande ansiedade para as crianças. Roubos, invasões policiais, enforcamentos, brigas e assassinatos entre traficantes rivais constituíram assuntos corriqueiros. Em cada encontro, percebia que aquele momento era muito esperado pelos alunos, que demonstravam ser ali um espaço em que eram escutados com respeito, de modo que expressavam confiança tanto em mim quanto na professora. Inúmeras vezes questionei meu papel, não sabendo se ali estava como pesquisadora ou psicóloga. De fato, não era possível deixar de ser eu mesma, com minhas incongruências associadas à vontade de levar em frente os propósitos que me moviam.

Para Franco (2005, p. 492), é importante fazer um alerta para “as questões éticas que emergem de relações de poder geradas no grupo”. Nesse caso, a grande questão que se coloca é a da necessária interpretação de papéis: como passar de pesquisadora a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisadora? Ou como passar de sujeito da pesquisa à pesquisadora de meu próprio fazer, mantendo-me prioritariamente no papel de coordenadora? E pelo fato de o grupo ser formado por crianças, pela professora titular e por mim, como conciliar, mediar e articular diferenças ou conflitos diversos?

Volto novamente às ideias de Forster e Franco (2008, p. 14), quando afirmam que a pesquisa-ação deve exercitar a escuta sensível, mantendo diálogo e reflexão a fim de “superar a gangorra de emoções”. Nesse sentido, a orientação acadêmica permanente, associada aos relatos minuciosos realizados no diário de campo, foi fundamental para exercitar as reflexões sobre os acontecimentos vivenciados e, assim, não perder o foco da pesquisa. Também é preciso enfatizar o apoio da professora titular, que foi de grande valia, auxiliando-me com atitudes adequadas em muitas ocasiões.

Antes de passar para o relato propriamente dito – ou para o que aqui pode ser identificado como a *alma da pesquisa* –, cabe explicitar que, nos encontros iniciais, acordamos que iríamos reservar 30 minutos para falar sobre os acontecimentos da semana e, somente após, desenvolver as atividades combinadas previamente. Entretanto – como consta no capítulo a seguir – a cada dia que chegava à escola, havia uma surpresa, o que fazia com que eu me sentisse quase como um mágico de cartola, com uma diferença: o mágico sabe o que há dentro da cartola. Eu sequer imaginava o que me esperava, pois a cada dia surgia um novo acontecimento que o grupo considerava importante para colocar na roda, ainda que, na maioria das vezes, repleto de sofrimento e dor. Por motivos óbvios, não poderia fazer de conta que nada havia acontecido. Nessas horas, lembrava-me das palavras de Franco (2005 p. 493) ao afirmar que “a imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação”, de forma que é preciso estar aberto para “reconstruções em processo e revisão de prioridades”. Foi nessa direção, e por meio de acordos consensuais com o grupo, que busquei administrar o equilíbrio possível entre os objetivos previstos para cada data e o inesperado das vidas daquelas crianças – vida tangível, corpórea e real.

Assim, aparentemente, as temáticas e os sentimentos que atravessavam o grupo não seguiam um todo coerente, o que não veio a constituir o maior problema – o empecilho principal consistiu na descontinuidade dos encontros, em especial pela expectativa que as crianças tinham em relação às quartas-feiras. Na medida do possível, e com o auxílio da professora titular, algumas alternativas surgiram mais para o final do ano letivo de 2016. Como pesquisadora, tinha a clareza de que, para não desvirtuar o processo da pesquisa-ação, era fundamental não incidir em apressamentos. Ou, como alerta Franco (2005, p. 497), é preciso evitar

“atropelamentos”, uma vez que, para esse tipo de investigação, o processo é tão importante (ou quem sabe até mais) do que o produto final.

Tendo por referencial essas considerações teórico-metodológicas, os encontros do grupo foram se efetivando e, agora, no capítulo seguinte, passam a ser descritos com maior detalhamento e reflexão.

6 ENCONTROS E DESENCONTROS

A gente gostaria que vocês (observadores/pesquisadores) entrassem e sentissem eles (alunos), para encontrarmos juntos uma luz ao final do túnel, coisa que só nós não estamos encontrando [...]. Tudo evolui, exceto a educação. (GUIMARÃES, 2006, p. 7).

6.1 Construindo laços e pactos

O título deste capítulo pretende simbolizar o processo vivenciado ao longo de 17 meses como pesquisadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I. A partir de registros em caderno de campo, pouco a pouco foi ficando evidente que o somatório das discontinuidades dos encontros de grupo – especialmente a partir do segundo semestre de 2016 – passou a ser uma característica permanente. Ou seja, não foram poucas as vezes em que o andamento das atividades – planejadas em combinação com o grupo de crianças – foi interrompido ou sequer efetivado, o que ocorreu pelas mais diversas razões, como pode ser verificado por meio do cronograma (Apêndice B) e, mais detalhadamente, nos relatos que aqui passam a ser desdobrados. Entretanto, paradoxalmente, é possível dizer que a intensidade do que foi possível concretizar provocou reflexões importantes sobre a escola e o comprometimento (ou não) dessa instituição ante o projeto e até mesmo ante a sua função social. Os encontros efetivados permitiram levar em frente parte dos objetivos esboçados inicialmente, além de favorecer significativos momentos de aprendizagem, tanto para o grupo quanto para mim. E é nessa perspectiva que a seguir passa a ser apresentado o conjunto de registros elaborados ao longo da pesquisa.

Em meados de junho de 2015, vivenciei meu primeiro dia na escola como pesquisadora. Entrei por aquele portão de forma diferente de outras tantas vezes, em que, como psicóloga, assessorava algumas escolas em situação de conflito no município. Senti que havia algo novo em meu olhar: eu estava desempenhando um novo papel.

Quando abri o portão, vi uma cena provavelmente comum para mim, mas que naquele momento passou a ter outro significado – era um grupo de crianças brincando em meio ao seguinte diálogo:

“- *Corre! Corre! Chama o Seu Francisco do mercado e vamos levar ele para o Cristo [Hospital Cristo Redentor].*

- *Ele está baleado?*

- *Sim, foi a gang “Bala na Cara”.*

Logo chegaram dois meninos correndo, levantaram o então “baleado” pelas pernas e braços e saíram correndo novamente. Esse acontecimento, registrado na memória e depois inserido em meu diário de campo, fez lembrar Cerisara (1999, p. 130) ao afirmar que:

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brincar em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ela observa em contexto.

Naquele pequeno espaço entre o portão da escola e a porta da direção, onde vi esse “brincar” que tanto representava o mundo em que essas crianças viviam, não tive dúvida: aquele era o meu lugar, e começava naquele momento a surgir dentro de mim, sem minha permissão consciente, uma aprendiz de pesquisadora. Mais tarde, ao estudar diferentes modalidades de investigação, descobri que a pesquisa que pretendia desenvolver podia ser identificada como pesquisa-ação. Nesse sentido, conforme Franco (2005, p. 458),

[...] quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

Minha visita à escola tinha como objetivo fazer uma reunião com a equipe diretiva, a fim de apresentar meu projeto de pesquisa, clarificando o tema e os motivos que me levaram a escolher aquela escola. Na apresentação, realizada por meio de *slides* de Power Point, vários assuntos foram pautados, incluindo os procedimentos que pretendia utilizar em minha pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

Valendo-me de palavras adequadas, expliquei que, para Zeichner (1993), a pesquisa-ação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e é muito utilizada em projetos educacionais pelos seus benefícios, favorecendo processos de

autoconhecimento e também de integração grupal. Mencionei, ainda, que esse tipo de estudo pode também auxiliar na superação de lacunas entre a pesquisa e a compreensão da prática docente, propiciando mudanças e transformações.

Durante toda a apresentação, constatei que a equipe diretiva estava muito atenta: aos poucos começava a interagir, fazendo perguntas e dando sugestões. Tal clima, de certa forma, indicava uma perspectiva favorável aos propósitos que me motivavam. Cabe lembrar que, segundo Zeichner (1993), a pesquisa-ação é caracterizada pela colaboração, cooperação e negociação entre os integrantes da pesquisa, aspectos que devem ser garantidos em grande parte por quem assume a coordenação do processo como um todo, em especial, nos momentos em que o grupo está reunido. Nesse sentido, a postura colaborativa merece ênfase especial, principalmente quando está em jogo a análise das práticas pedagógicas e educacionais que são realizadas na escola, visando às transformações das ações dos sujeitos.

Ao finalizar esta etapa, as gestoras agradeceram pela escolha da escola e do tema a ser investigado e colocaram-se à disposição para colaborar ativamente do processo, já agendando uma reunião com os professores para escolher a turma que apresentasse naquele momento atitudes mais violentas, assim como a professora que tivesse o desejo de participar da pesquisa.

Passadas duas semanas da primeira reunião, retornei à escola para uma entrevista com a professora da turma selecionada. No decorrer da entrevista, a professora Janete¹ discorreu sobre o perfil da turma em que seria desenvolvido o projeto-piloto. Em reunião pedagógica, havia sido escolhida uma turma de terceiro ano, composta de 23 alunos com idade entre oito e nove anos (dez meninas e 13 meninos), todos oriundos da comunidade e com grande dificuldade de relacionamento, caracterizados pela presença de ações violentas entre eles e com os colegas de outras turmas, além de atitudes contra o patrimônio.

No segundo encontro com a professora Janete, fizemos um plano de ação conjuntamente, a fim de obter os resultados propostos pela pesquisa. Cabe ressaltar que, para André (1995, p. 33), “a pesquisa-ação envolve um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da

¹ Os nomes empregados neste estudo são de caráter ficcional, a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

ação planejada e no relato concomitante desse processo”. Além disso, no processo da pesquisa-ação, os pesquisadores devem recorrer a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva da investigação, bem como a técnicas de registro, de processamento e de exposição dos resultados aos integrantes de todo o processo. No caso desta proposta, como complemento ao conjunto de ações, estavam previstas técnicas de observação sistemática e de entrevista a fim de ampliar a compreensão do contexto e de, se necessário, replanejar os passos a serem trilhados.

Assim, para melhor conhecimento da turma, no mês de julho de 2015, iniciamos a atividade diagnóstica por meio de uma proposta lúdica. Fizemos um círculo para que eu me apresentasse como pesquisadora e explicasse que gostaria de conhecer mais sobre a violência na escola e sobre como eles resolviam essas questões.

Levei cartões com figuras que demonstravam emoções, seguindo a técnica do Baralho das Emoções, proposta pelo professor Renato Caminha (Figura 4). Cada criança retirava uma carta e, observando a figura, dizia o que esta significava. Passaram, então, a falar sobre violência na comunidade, sobre a presença do tráfico e sobre o quanto isso refletia na escola.

As crianças, em círculo, falavam sobre as questões que vivenciavam. Para minha surpresa e da professora Janete, já de início surgiram vários casos de violência doméstica e de abuso sexual. Pude perceber, pela fala das crianças, que as demandas estavam ligadas mais diretamente ao seu cotidiano familiar do que aos conflitos na escola. A instituição escolar, apesar de apresentar muitos conflitos, ainda parece é um lugar seguro e saudável para muitas crianças.

Durante a atividade, as crianças narravam ações violentas, repletas de emoção. Uma delas merece destaque. Quando o aluno Cristiano pegou a carta “MEDO”, ele disse:

“Sabe, sora, queria te dizer uma coisa. Naquele dia que eu não trouxe o caderno, e a senhora me deixou sem eu ir ao passeio; na verdade foi meu pai que chegou bêbado, bateu na mãe, quando fui defender ela, ele me deu um soco e rasgou todas as minhas coisas, quebrou meus brinquedos e rasgou meu caderno e também me ameaçou caso falasse...”

Figura 4 – Baralho das emoções



Fonte: Caminha e Caminha (2013).

Naquele momento, houve um silêncio no grupo, e observei que a professora Janete estava abalada. Então, quando, após a atividade, pedi um *feedback* por parte da professora, ela fez o seguinte comentário:

“Adri, eu sou professora há alguns anos e sempre fiquei muito preocupada com notas, disciplina e preenchimento de planilhas. Nunca passou pela minha cabeça que este menino, que sempre foi um “problema”, passava por estas situações. Estou me sentindo culpada, pois na verdade nunca escuto meu aluno, penso que com nosso trabalho de hoje eu tenha aprendido mais que eles. Pois me dei conta que fui tão cruel quanto o pai, quando não deixei ele ir ao passeio...”

Minha reação foi de compreender aquele gesto como um comportamento até certo ponto esperado, uma vez que – conforme lhe disse no momento –, nos cursos de formação docente, professores não são preparados para uma escuta sensível. Ao invés disso, os currículos estão mais focados em outros conteúdos e saberes. Expliquei, ainda, que, provavelmente, teríamos outras oportunidades para troca de ideias acerca das questões que fossem surgindo.

Ainda no mês de julho, antes das férias, resolvemos escolher em grupo, com a participação da professora Janete, um local onde pudéssemos anotar e guardar os materiais que produzíssemos no grupo, principalmente os relacionados aos sentimentos. Criamos, então, a mala das emoções (Figura 5), na qual havia jogos e materiais didáticos que estimulavam as crianças a falarem sobre suas dores e violências, independentemente de serem silenciosas ou compartilhadas.

Figura 5 – Mala das emoções



Fonte: acervo da autora.

6.2 O primeiro desencontro

Na primeira semana do mês de agosto, tivemos a notícia de que a professora Janete havia solicitado seu afastamento para uma escola mais próxima de sua residência. Para minha surpresa e dor, tal notícia foi somente comunicada, não havendo o tempo necessário para que eu, como pesquisadora, pudesse elaborar essa saída junto à turma. Naquele momento, só nos restava aguardar a nova professora e saber se despertaríamos nela o desejo de continuar com o projeto.

Ante tal situação, foi muito difícil manter a postura de pesquisadora, sem atuar como psicóloga ou educadora. Cabe aqui lembrar Franco (2005) quando faz um alerta para as questões éticas que emergem de relações desiguais de poder em casos de pesquisa-ação. Nesse contexto, a grande questão que está em voga é a da necessária interpenetração de papéis: como passar de pesquisadora a participante, continuando

a ser prioritariamente pesquisadora, ou seja, como transitar entre sujeito de pesquisa e pesquisadora de seu próprio fazer?

A partir da saída da professora Janete, a equipe diretiva comunicou-me que deveria mudar de turma para a realização do projeto, tendo em vista que a professora substituta não achava viável naquele momento que o projeto continuasse. De fato, na primeira semana de agosto, com a partida da professora, foi realizada uma reunião emergencial somente entre as gestoras e a professora que iria assumir a turma. Após três horas de reunião, foi solicitada a minha presença para falar sobre o andamento do projeto, quando, de uma forma bastante ríspida, a professora substituta declarou:

“Adriana, sei que o projeto é bastante interessante e que as crianças gostam muito, porém eles estão com os conteúdos atrasados e notas para fechar. Penso que agora não tem como continuar o projeto nesta turma”.

A nova professora substituta priorizava, assim, o conteúdo programático, não compreendendo que, como há meio século já afirmava Paulo Freire, a verdadeira atividade de escrita e leitura só ocorre se estiver diretamente ligada à realidade do aluno e partir da escuta de suas alegrias e *sofrências*. Infelizmente muitos professores ainda não percebem o ensino dessa maneira, tornando a escola um local desmotivador. Vale lembrar também o posicionamento do educador Rubem Alves, cuja vida e obra foram recentemente estudadas por Gonçalo Junior (2015).

Rubem Alves, ao longo de suas palestras e de seus escritos, no Brasil e no exterior, insistentemente defendeu outras formas de se pensar a escola e de fazer do espaço escolar um lugar de alegria e descobertas prazerosas. Considerava “uma prática emburrecedora” o fato de haver programas rígidos, com professores repetindo todos os anos os mesmos conteúdos e utilizando os mesmos livros didáticos. Para esse grande educador, os saberes já se encontram nos livros, nas bibliotecas, nas enciclopédias e na internet, de modo que os alunos deveriam, orientados pelos professores, ter condições de descobrir o que sua curiosidade pedisse. Dizia insistentemente: “professores tem que se tornar aprendizes junto às crianças”. (ALVES apud JUNIOR, 2015, p. 350).

Assim, em virtude da decisão da referida professora, houve a necessidade de redirecionar o projeto para outra turma cuja professora titular aceitasse sua

implantação. Com o sentimento de frustração, pude sentir na pele um pouco do que aquelas crianças viviam no seu dia a dia – a falta de cuidado com as relações interpessoais – tendo em vista que estavam muito vinculadas à professora Janete e ao projeto de forma que esperavam as quartas-feiras para relatarem suas ansiedades.

Durante a minha trajetória como educadora, aprendi o quanto a professora titular, para muitas crianças de periferia, representa a âncora do barco de suas vidas, e neste caso foi como se ela simplesmente desaparecesse, sem ao menos se despedir. Além disso, a turma estava perdendo a pesquisadora, que iria embora com aquela mala laranja, cheia de sonhos e expectativas.

Um tanto desamparada e sem outra perspectiva, aceitei a decisão da equipe diretiva, isto é, desenvolver o projeto com outra professora e com outro grupo de alunos. Confesso, entretanto, que fiquei muito desanimada e tive a sensação de abandono e desvalorização em relação ao meu ofício, pensando inclusive em largar tudo. Naquele momento, refleti muito sobre as crianças que esperavam ansiosamente as quartas-feiras para ver a mala chegar. Precisei de um tempo para elaborar esse processo e não tenho dúvida de que vivenciei um grande luto que, infelizmente, não pude dividir com as crianças.

Segundo Zimermam (2000), as perdas são necessárias, porque para crescer temos de perder não só via morte, mas também via abandono e desistência. Em qualquer idade, perder é difícil e doloroso, mas é somente por meio das perdas que os seres humanos se tornam plenamente desenvolvidos. Cabe salientar que as perdas ora citadas incluem não apenas separações e abandonos, mas também a perda consciente ou inconsciente de sonhos e expectativas reais.

Com o sentimento similar ao de quem aborta um filho desejado, tive de perder a turma 31 e os sonhos que com ela projetei. Já estávamos vinculados, aprendendo a nos conhecer pelo olhar e marcados por um cativar de ambos os lados (Figura 6). Como diz Antoine de Saint-Exupéry, no clássico “O Pequeno Príncipe”, “Tu és eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Figura 6 – Turma 31 em atividade do projeto



Fonte: acervo da autora.

Dessa forma, na terceira semana de agosto de 2015, iniciei a trabalhar com o novo grupo (turma 41), regido agora pela professora Tatiana (Figura 7). Há três anos tínhamos desenvolvido juntas um programa nessa mesma escola, o que facilitou minha interação com ela e, por decorrência, minha entrada na turma para desenvolver o projeto. Vivenciando o que caracteriza um bom clima para o desenvolvimento da pesquisa-ação, constatei nessa etapa que o acolhimento e engajamento da professora seriam essenciais para a continuidade do processo.

Como aprendiz de pesquisadora, considerei esse movimento importante para mim, pois, ao mesmo tempo que precisava me centrar no foco da pesquisa, sabia que situações controversas de certa forma provocariam uma constelação de ações que poderiam enriquecer a pesquisa. No decorrer das duas primeiras semanas com a nova turma, era nítida a decepção da antiga turma quando me viam, de modo que observei neles inclusive certa rejeição, pois sentiam-se trocados. Foi então que, conversando com a equipe diretiva, resolvemos dialogar com a antiga turma, explicando que, devido à saída da professora Janete, eu não poderia mais ficar com eles. Durante a fala da diretora, uma menina perguntou: “*Professora Adriana, a senhora vai usar a nossa mala com eles?*”.

Figura 7 – Parte da turma 41 em atividade



Fonte: acervo da autora.

Respondi que não, pois aquela mala representava coisas que só nós, como grupo, entendíamos e que ela ficaria guardada na minha casa. A diretora sugeriu, então, marcar alguns dias nos próximos meses, no turno inverso, para retomar com a turma 31 as atividades realizadas com a mala.

Senti que ficaram aliviados, ocasião em que combinei que, a cada dois meses no turno inverso, iríamos retomar a atividade. Somente naquele momento me senti autorizada a iniciar os trabalhos com a nova turma. Infelizmente, devido à falta de infraestrutura na escola durante o turno inverso, pude encontrar-me com aquele grupo apenas mais uma vez. Como muitas crianças residiam distantes da escola, ir à escola no turno inverso somente para realizar uma atividade específica tornou-se inviável.

No encontro realizado, vieram somente 12 alunos, e estes estavam desmotivados, pois perderam a unidade de grupo. Nesse dia, a mala das emoções já havia perdido seu significado, de modo que as crianças pouco falavam. O aluno Gilberto, por exemplo, disse: *“Bah, sora, não é mais a mesma coisa que era antes, a maioria do pessoal não veio”*.

Perguntei: *“Qual o motivo que vocês acham que os colegas não compareceram?”*. A aluna Ana disse: *“É que fica ruim ir para casa e depois voltar, também não tem lanche e a gente fica com fome”*.

Percebi naquele momento que o grupo havia se desconstituído, motivo pelo qual combinei com os alunos que conversaria com a direção da escola sobre a continuidade dos encontros. No dia seguinte, conversei com a orientadora da escola,

que informou não ser possível dar lanche a eles e que, lastimavelmente, achava que os encontros no turno inverso deveriam terminar.

A orientadora dispôs-se, então, a averiguar com a turma quantos alunos poderiam comparecer à tarde. Conforme seu relato, o grupo havia perdido o interesse em participar dos encontros no turno inverso, e muitos pais não estavam concordando com essa atividade. Nesse momento, resolvi aceitar a decisão da gestão escolar e não problematizar mais a situação.

6.3 Novos encontros e desencontros

Nos meses de setembro, outubro e novembro de 2015, foram realizadas diversas atividades com a nova turma, que tem um perfil bastante diferenciado: uma turma menor (12 alunos), porém com mais demandas relacionadas à violência escolar, tais como brigas, roubos, xingamentos e ofensas².

No decorrer do mês de setembro, houve a necessidade de realizar um novo diagnóstico, pois todo o cenário tinha mudado, assim como um novo plano de ação, sem perder o foco da pesquisa e respeitando o tempo de cada um dos envolvidos. Ao planejar quais atividades seriam desenvolvidas com a turma, a professora Tatiana e eu pensamos que seria interessante se fosse escolhido um personagem como símbolo da turma, já que os alunos apresentavam certa dificuldade em expressar seus sentimentos. Durante a hora de jogo com finalidade diagnóstica (realizado em outubro), foi proposta para a turma a nossa ideia. As crianças ficaram bastante empolgadas. Vários personagens foram listados no quadro pela professora Tatiana, a fim de verificar com qual delas os alunos, como grupo, se identificariam: foram unânimes em escolher o Minion atrapalhado (Figura 8).

² Neste trabalho, esta é a turma que se configura como “o grupo” que participa da pesquisa-ação. É sobre ela o perfil (Apêndice A) e as demais referências apresentadas ao longo do texto.

Figura 8 – Minion atrapalhado



Fonte: Minion (2015).

Ao questionar o motivo da escolha desse personagem, os alunos disseram que o Minion era muito semelhante a eles, já que várias vezes se atrapalhavam nas aulas e nas brincadeiras. No mesmo dia, escolhemos juntos o nome do espaço em que as atividades ocorreriam, com um pequeno auxílio da professora Tatiana, que disse: *“Que nome vocês dariam a este espaço? Neste espaço vamos conversar sobre assuntos do nosso dia a dia”*.

Como eles demoraram a responder, a professora sugeriu um nome, e eles aceitaram. Assim, dessa forma “democrática”, o nome escolhido foi Espaço Cidadania (novamente me senti impotente – seria importante que o nome viesse deles, mas naquele momento hesitei em interferir).

Quando foi solicitado que pensassem no nome de um projeto com o qual eles se identificassem, pedi que lembrassem tudo o que já havíamos trabalhado e discutido sobre violência, pensando em alguns nomes que pudessem simbolizar nossas metas. Eles disseram: paz. Então, fui ao quadro e listei algumas alternativas: Paz na Escola; Paz e Alegria; e Fim de violência e muita paz.

O aluno Carlos, certamente lembrando a situação do tráfico, falou: *“Podemos colocar o nome ‘Sorriso na cara’.*” Questionei o motivo desse nome, e a resposta foi imediata: *“Professora Adri, aqui na vila o grupo ‘Bala na Cara’ tem assustado todo mundo, então pensei que poderia ter o nome ‘Sorriso na cara’.*”

Todos do grupo falaram sobre o terror que os “Bala na Cara” estavam fazendo na comunidade. Pensei rapidamente e sugeri que seria melhor “Sorriso no Rosto”, pois nosso objetivo não era fazer confronto com o tráfico, mas aprender a lidar com situações de conflito sem o uso de violência.

Por meio dessa escolha simbólica (desenho do Minion), comecei a conhecer mais a turma, conversando com eles sobre o que é ser atrapalhado e como

poderíamos mudar esse comportamento. Dentre as várias temáticas que foram trabalhadas, uma chamou minha atenção em especial: o tema do roubo.

A turma entendia que “achar” algo no chão da sala de aula e pegar para si não era roubo, pois muitos amigos “pegavam” à noite salgadinho no pátio da empresa Y, situada próxima à comunidade: como os salgadinhos não estavam dentro do pavilhão, isso também não era considerado roubo. Além disso, o grupo fez inúmeros relatos sobre comprar coisas mais baratas dos traficantes, mencionando que não considerava esse fato como algo ilegal.

A professora Tatiana aproveitou todas essas oportunidades para trabalhar também conceitos de ética. Confesso que, ante os relatos, em muitos momentos ficávamos meio perdidas, pois a maioria das famílias daquela comunidade tinha os melhores televisores, videogames de última geração, celulares, tablets, rede elétrica “gato” e televisão a cabo conquistados de forma ilícita. Tínhamos de ter muito cuidado para não julgar; por isso, muitas vezes, utilizamos o boneco Minion para expressar os nossos posicionamentos.

No mês de novembro, já começávamos a perceber, de forma bastante lenta, uma postura diferenciada do grupo, que iniciou a escutar e discutir ações que levavam à violência. A aluna Maria, por exemplo, fez a seguinte colocação:



“Sabe professora, meu irmão comprou um celular iPhone 6 de um amigo dele. À noite chegou a polícia lá em casa, reviraram tudo e levaram ele; eu fiquei com muito medo (seus olhos se encheram de lágrimas).”

Perguntei o que o Minion faria naquele momento, e ela disse: *“Isso não aconteceria com ele, pois o nosso Minion sabe que é errado e a mentira sempre se descobre...”*.

Automaticamente, veio à tona o tema da mentira, e o aluno André relatou que na escola, muitas vezes, um colega provoca o outro e não assume o que fez, mentindo e prejudicando esse outro.

Dessa forma, o trabalho foi ganhando forma, e a turma resolveu fazer um painel sobre situações que aconteciam no dia a dia da escola para discutirmos nas quartas-feiras (Figura 9).

Figura 9 – Painei

Coisas boas	Coisas ruins
 <ul style="list-style-type: none"> - Não houve empurrões - Não brigamos com a pró de Artes 	 <ul style="list-style-type: none"> - Sumiu um lápis do colega - Colega Henry não entregou um trabalho e mentiu que perdeu

Fonte: elaboração da autora.

Já no mês de dezembro de 2015, providenciei a confecção de jalecos com o nome do grupo e seu símbolo e entreguei-os à turma, que ficou muito feliz com a novidade. Com a proximidade do final do ano letivo, pensando na continuidade do projeto com essa mesma turma, resolvemos fazer um ritual de passagem, tentando desde já integrar os alunos com a equipe diretiva e com a professora indicada como titular para o ano seguinte.

No penúltimo encontro de 2015, sugerimos que os alunos convidassem a equipe diretiva, juntamente com a futura professora, para relatar as atividades realizadas durante nossos encontros nas quartas-feiras. Nessa ocasião, mencionaram que os assuntos discutidos estiveram relacionados ao cotidiano dentro e fora da escola e que o assunto mais trabalhado tinha sido a violência e a busca da paz no ambiente escolar (Figura 10).

A equipe diretiva ficou emocionada e também recebeu, assim como a professora sucessora, um jaleco. No final, os alunos fizeram uma espécie de juramento: *“Eu, Henry, aluno da escola Pedro I, me comprometo com o projeto “Sorriso no Rosto”, a combater a violência na escola”*.

Esse juramento também foi pronunciado pela pesquisadora, pela professora de 2015, pela professora sucessora de 2016 e pela equipe diretiva (Figura 11). Juramentos e pactos fazem parte do mundo infantil, configurando uma atividade que

visava fortalecer os alunos como grupo, além de buscar maior envolvimento da equipe diretiva para com o projeto.

Figura 10 – Crianças explicando o projeto para a equipe diretiva



Fonte: acervo da autora.

Figura 11 – Pacto com a turma 41



Fonte: acervo da autora.

6.4 Novo ano letivo: novos desafios

A experiência vivida no ano de 2015, associada aos registros provocadores de reflexões, demandou mais leituras, impulsionando a continuidade do projeto com

maior confiança e entusiasmo. Assim, retomamos as atividades no início do ano letivo de 2016.

6.4.1 09/03/2016³

Iniciamos o ano letivo com uma breve reunião com a equipe diretiva, discutindo o planejamento do projeto Sorriso no Rosto. A direção da escola queria divulgar o projeto no jornal da cidade, mas, ao consultar a orientação acadêmica sobre o assunto, considerou-se não adequada tal divulgação. Havia um processo ainda em andamento, envolvendo assuntos delicados que, muitas vezes, traziam à tona situações e nomes de sujeitos da comunidade, o que poderia não repercutir favoravelmente para o próprio êxito da proposta. No mesmo dia, ficou agendada a próxima reunião com a professora Letícia (regente da turma no ano de 2016), a fim de recomençar os encontros que seriam realizados nas quartas-feiras das 8h às 10h da manhã.

6.4.2 16/03/2016

Um dia antes da reunião com a professora, a direção escolar entrou em contato comigo, comunicando que no dia 16 haveria a reunião com os pais, das 8h às 9h, e com a professora titular, das 9h às 10h. Fui convidada, então, a participar da reunião com os pais e explicar o projeto, convite à que agradeci, confirmando minha presença.

Cheguei à escola às 8h da manhã do dia marcado, encontrando as crianças dispostas em círculo com seus pais. Nesse ano, a turma era composta de 12 alunos (dez meninos e duas meninas): Vitório, Leonardo, Davi, João Pedro e Alessandra (esta passou a integrar a turma em 25 de maio de 2016), com 13 anos; Natanael, Juliana, Guilherme e Ivan, com 12 anos; e José Carlos, Henry e Iago, com 11 anos.

Nessa reunião, estavam presentes seis pais, o que pode ser considerado um bom número, tendo em vista o dia da semana e o horário da reunião. A direção deu boas-vindas aos pais e apresentou a nova professora titular, Letícia, bem como os demais professores (área especializada) da turma. Ao falar, a professora pediu a

³ Desde o primeiro encontro de 2016, os relatos passam a ser datados a fim de facilitar possíveis análises, avaliações e planejamentos.

ajuda dos pais para a realização dos temas pelos alunos e para tratar de assuntos gerais. As professoras da área especializada foram chegando para as suas considerações, quando, de forma surpreendente, a professora de Artes iniciou a falar, causando-me espanto e grande constrangimento. Apontando para cada aluno, falava prevendo o destino de cada criança:

“Davi, serás marginal; João Pedro, teu futuro será como o do Serginho, que morreu enforcado; e você, Henry? Vive andando na avenida da cidade, logo estará furtando. Qual o destino de vocês? Serão, com certeza, marginais”.

Confesso que fiquei muito ansiosa, assim como os demais professores. Nesse momento, os pais ficaram em silêncio ao lado as crianças, que baixaram a cabeça. Olhei, então, fixamente para a diretora, que entreviu, explicando que a escola acreditava nas crianças e no fato de que elas poderiam mudar seus destinos.

Após a saída dos professores, pais e alunos, ficamos na sala somente a professora e eu, comentando acerca do “horror” que havia acontecido na reunião e de como estariam as crianças naquele momento. A professora Letícia chamou a diretora, e combinamos que, após a Páscoa, haveria uma reunião com os professores, em que falaríamos sobre o projeto, focando o tema da violência e diferentes agressões que acontecem na comunidade escolar.

6.4.3 23/03/2016

Nesse dia, após a reunião com os pais, percebi que as crianças estavam agitadas, pois falavam todas ao mesmo tempo, empurravam-se e gritavam uns com os outros. Mesmo assim, iniciamos como de costume, em círculo, nosso trabalho.

Questionei, então, como havia sido a semana deles, ao que responderam com narrativas repletas de sentimentos de medo e angústia para explicar que os pais os castigavam e batiam neles de relho. O aluno Leonardo disse:

“Sabe sora, depois da reunião meu pai me bateu de relho [chicote muito utilizado para bater nos cavalos na comunidade], chegou a sangrar minhas costas, e o pior que eu nem tinha feito nada.”

Observei que o comportamento dos outros pais não era muito diferente daquele apresentado pelo pai do Leonardo. Diante disso, coloquei um cartaz no chão e solicitei, juntamente com a professora da turma, que eles escrevessem os sentimentos e desejos que tiveram após a reunião com os pais, sendo listados os seguintes termos: medo, morrer, fugir e raiva. Reforçamos, então, a importância de aprender a lidar com os sentimentos e o fato de que podemos falar as mesmas coisas de formas diferentes.

6.4.4 30/03/2016

Nesse dia, não compareci na escola, pois estava muito abalada. A professora titular explicou a eles a razão de minha ausência: eu havia sido assaltada no dia 26 de março e não estava em condições de participar das atividades naquele dia.

6.4.5 06/04/2016

Nesse encontro, relatei sobre o assalto, e falamos de medo e insegurança – as crianças demonstraram grande preocupação quanto ao ocorrido e, apreensivos, queriam saber detalhes e principalmente se tinham me machucado ou feito algum mal. Descrevi com poucos detalhes o episódio, mas falei sobre meu medo e minha angústia e expus que tinham levado meu carro com muitas coisas dentro que, para mim, eram de imenso valor emocional, como livros, materiais deles, jogos pedagógicos que eu havia feito e a cesta de páscoa que eu tinha ganhado da minha orientadora, que nem cheguei a ver (naquele dia havia sido minha última orientação antes da banca de qualificação do projeto de pesquisa na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos). Pude observar neles um grande sentimento de solidariedade e, ao mesmo tempo, de raiva. Como a maioria do grupo é composta de meninos, queriam propor soluções “mágicas para me proteger”: “*Sora, por que tu não deu um chute no ‘saco deles’?*” [risos].

Nesse momento, todos tinham uma solução, aparecendo ali um mundo infantil, de super-heróis. Percebi que o fato de eu ter sido vítima de algo muito comum na comunidade e de ter compartilhado meu abatimento mexeu muito com eles. Senti-me, então, amada e protegida pelos pequenos, vendo em seus olhos uma grande

preocupação. Ao mesmo tempo, ali se solidificava ainda mais um elo fraterno entre nós.

O aluno Leonardo disse:

“Prof., se fosse aqui na nossa cidade, nós falaríamos com o ZECA [patrão do tráfico] e ele logo daria um jeito de fazer justiça e devolver teu carro e tudo teu. Aqui na vila, se ocorre um roubo, como uma bicicleta, a gente fala com ele e no outro dia aparece”.

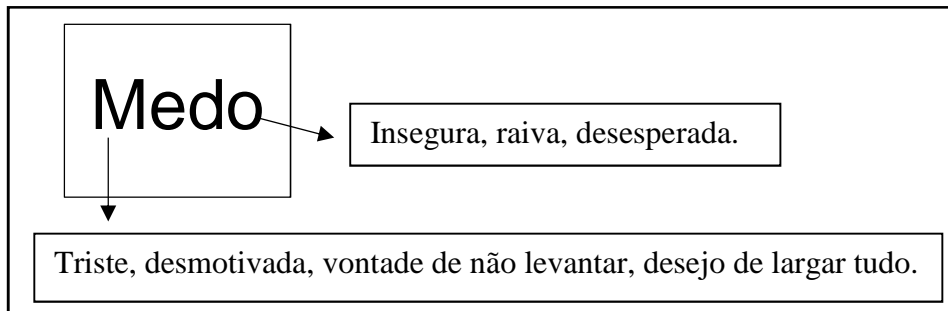
Então, todos tinham uma história para contar. Aproveitando a situação, expliquei a eles que fazer justiça pelas próprias mãos e reagir a um assalto é muito perigoso. A professora titular auxiliou-me a ocasião, fazendo intervenções adequadas, até que, em certo momento, disse: *“Agora chega, vamos respeitar a Adriana que ela ainda não está bem”.*

Terminei meu relato dizendo a eles que, apesar do trauma e de todos os prejuízos emocionais que estava passando, agradecia pela vida e pelos amigos que tinha, inclusive eles, e que esse fato, às vésperas da minha qualificação, havia me dado mais força para lutar por um mundo diferente, de paz, sendo eles o meu “motor” para estar em pé. A professora titular falou de superação, e todos juntos me deram um grande abraço.

Mas ainda queriam falar mais sobre o assalto, pois, para eles, o assunto não estava esgotado. Talvez porque alguns ali estivessem pela primeira vez vendo e escutando uma vítima, pois a maioria tem, em meio a sua família e vizinhança, assaltantes, que até então só contavam as vantagens de assaltar e roubar alguém. Então, representei graficamente em um cartaz como me senti (Figura 12).

Depois que eles visualizaram o cartaz, aparentemente sua ansiedade diminuiu, e eles ficaram mais calmos e começaram a me dar força, relatando fatos que também aconteceram com eles ou alguém conhecido e afirmando que, depois de algum tempo, conseguiram superar. Confesso que nesse dia o clima foi bastante pesado para mim, pois, de alguma maneira, a forma de se expressarem e o jeito de se vestirem lembrava os jovens que me assaltaram.

Figura 12 – Sentimentos oriundos do assalto



Fonte: elaboração própria.

Avisei que na semana seguinte eu não viria ao grupo, pois seria minha banca na Unisinos para qualificar o projeto que estávamos nos propondo a levar em frente. De fato, estava exausta emocionalmente. A professora titular entrevistou e explicou o que era a qualificação de um projeto, e, por iniciativa dela, fizeram uma prece para que tudo desse certo.

6.4.6 13/04/2016

Nessa data, ocorreu minha apresentação do projeto de qualificação na Unisinos.

6.4.7 20/04/2016

Ao chegar à escola nesse dia, houve uma festa surpresa para mim, devido à aprovação no projeto de qualificação. A professora, sabedora dessa informação, organizou com as crianças uma festinha e cartinhas de parabéns, o que me fez sentir muito valorizada naquele momento tanto pelos alunos e pela professora quanto pela direção escolar.

As crianças estavam muito agitadas, de modo que falavam todas ao mesmo tempo. Conforme minha experiência, quando estão assim, precisam falar de algo, sendo aquele o momento esperado para serem ouvidos. Então, agradei o carinho deles e propus iniciarmos as atividades do grupo. Eles queriam muito relatar sobre a guerra de tráfico e toque de recolher que aconteceu na comunidade naquela semana. Percebi imediatamente que queriam compartilhar e quebrar o silêncio imposto pelo tráfico.

Falaram sobre o grupo “Bala na Cara”, explicitando que muitos jovens, inclusive irmãos e primos, foram “convidados para participar da facção”. Essa situação estava trazendo muitos problemas sérios na família, o que incluía polícia e morte.

Explicaram que os “Bala na Cara” consistem em um grupo de traficantes formado basicamente de adolescentes que andam altamente armados e são muito cruéis. Os membros desse grupo, conforme as crianças já haviam citado anteriormente, tatuam no rosto uma lágrima quando matam uma pessoa e um palhaço quando matam um policial. São comandados por chefias com mais de 18 anos, que estão dentro e fora do presídio. As crianças explicaram, ainda, os detalhes do tráfico, expressando ora medo, ora certa admiração, em virtude de os “Balas” fazerem a proteção da comunidade, assim como proporcionarem festas, arrumarem praças e comprarem remédios. Isso garantia certa “proteção” e, ao mesmo tempo, impedia a entrada da polícia na comunidade. As crianças, por meio de cartazes, expressaram como funciona o tráfico e a “guerra” decorrente da tentativa de entrada de outro grupo de traficantes (moradores da vila Eunice) no bairro com vistas à disputa pelo ponto de drogas.

Nesse dia, tanto eu quanto a professora ficamos um pouco assustadas, já que sabíamos do tráfico, mas não tínhamos noção de que estava tão perto. As crianças pediram para que a professora e eu vissemos o filme “Cidade de Deus”, pois retratava exatamente o que ocorria na comunidade.

Terminamos o grupo reforçando o sigilo e o cuidado que devemos ter em falar de alguns assuntos. Mesmo aquele espaço sendo um lugar para falar de emoções, nosso papel é outro, o de não julgar, mas de proporcionar a reflexão e dar liberdade de escolha aos alunos quanto aos caminhos que a vida proporciona. Frisou-se que cada um de nós, independentemente de onde vivemos, precisa fazer escolhas que são pessoais.

6.4.8 27/4/2016

Durante a semana, assisti ao filme “Cidade de Deus” novamente, comprovando de fato quantas situações na tela se aproximavam do relato dos alunos, inclusive no que concerne ao apelido dos traficantes e ao nome de cada um na organização criminosa.

Juntamente com a professora, decidi mostrar outro vídeo para eles: uma reportagem do programa Repórter Record, intitulada “Meninos Infratores”⁴. Enfatizamos o cuidado em não julgar, de modo a somente observar para, posteriormente, conversarmos sobre o assunto no grupo. De fato, o foco consistiu em tentar desestimular o *glamour* que o tráfico trazia.

No decorrer do programa (com duração de uma hora e quinze minutos), o grupo ficou paralisado, de forma que não se ouviu um riso sequer nem tampouco um empurrão ou alguma atitude desse tipo. Em seguida, abrimos espaço para a discussão, e eu, então, perguntei o que eles tinham achado do vídeo, solicitando que escrevessem em um cartaz estendido no chão o que mais chamou sua atenção (Figura 13).

Figura 13 – Situação que mais chamaram atenção no vídeo

Palavras e situações que impactaram

- Alguns meninos tinham mais orgulho do que culpa por ter matado;
- Não tinham emprego, motivo dado para entrar no crime;
- Meninos tinham em média 15 a 17 anos;
- Família desesperada;
- Pais ausentes;
- Sentiam falta de visitas;
- Falaram que pegar uma coisa esquecida não é roubar.

Fonte: elaboração própria.

As crianças começaram a falar e a se identificar com os meninos da reportagem e também com as situações que acabaram de assistir. Perguntei, então, quantas delas já haviam ido ao presídio ou até a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) visitar familiares. Dos 13 componentes do grupo, somente dois ainda não tinham ido até o presídio ou à FASE. Davi relatou: “*Minha mãe saiu da prisão semana passada, meu pai já saiu e meus dois irmãos também ainda estão lá. Esse lugar é horrível*”.

⁴ No programa, o jornalista Roberto Cabrini passou 72 horas em uma instituição denominada Fundação CASA em São Paulo, entrevistando menores e famílias que têm seus filhos naquela instituição. A reportagem mostra de forma muito realista a entrada do menor no crime e suas consequências, problema que afeta muitos meninos da mesma idade dos alunos da turma.

Falamos que podíamos fazer diferente e que a escola era uma possibilidade para isso. Aos poucos, cada um foi relatando sua vivência dentro da cadeia, ao visitar seus familiares. Antes do documentário, riam ao falar da situação do tráfico, achando até engraçado algumas atitudes do “patrão” (como, por exemplo, fazer um menino andar pelado na vila porque desobedeceu à mãe). Pelos comentários, tive novamente a sensação de que também a família mantém um sentimento antagônico ante o tráfico, estando ora amedrontada, ora protegida. Como a maioria das mães cria seus filhos sozinha, tive a impressão de que o traficante acaba exercendo uma figura paterna, dando limites a esses jovens. No caso relatado por eles que havia sido motivo de riso, o menino agrediu a mãe, e esta mesma falou para o traficante, que acabou “punindo o menino” e o fez pedir desculpas.

O aluno Vitório, considerado o “terror da escola”, no final do documentário, chorou muito e disse: *“Sabe, sora, há três semanas meu irmão foi morto com 15 tiros na cara e atirado no valão”*. Durante o seu relato repleto de dor, acalentei-o (fiquei ao seu lado e agarrei a sua mão). Estávamos todos imersos naquela situação, e a professora titular da turma expressava com o corpo e o olhar carinho e empatia pelo sofrimento vivenciado pelas crianças: aproximando-se de cada um, trazia água e enxugava lágrimas; depois, pediu para rezarmos pelo irmão do Vitório, e assim fizemos. Ao findar a oração, a professora propôs uma atividade lúdica e, sacudindo mãos, braços e pernas, pediu: *“Saíam pensamentos ruins”*. A atividade foi ótima, e todos saíram sorrindo do grupo. Finalizamos, então, as atividades, pois procuramos sempre respeitar o horário de almoço das crianças, e combinamos de retomar as questões debatidas no encontro seguinte.

Considerei excelente a ideia da professora para aquele momento, pois nunca sei se posso ou não fazer essas intervenções religiosas. Nas atividades como psicóloga, sempre evito rezas e outras manifestações de tom religioso, já que podem ser consideradas como atitudes antiéticas. Sob meu parecer, entretanto, para aquela precisa ocasião, a professora assumiu uma dimensão de humanismo, o que talvez explique a grande admiração que eles têm em relação a ela.

6.4.9 04/05/2016

Desde o encontro anterior, a professora e eu havíamos trocado ideias, concluindo que talvez devêssemos tratar um pouco menos dos detalhes de crimes acontecidos na comunidade. Assim, aos poucos, resolvemos mudar o foco, a fim de preservar a segurança de todos, inclusive a nossa.

Nesse dia, ao iniciar o grupo, como fazíamos sempre, os alunos passaram a relatar sua semana. Novamente, as crianças mencionaram que mais jovens naquela semana foram mortos pelos “Bala na Cara”. Quando iniciaram a falar, a professora titular disse:

“Está certo, pessoal, semana passada falamos bastante sobre a situação da comunidade, agora vamos fazer diferente. Vamos pensar como podemos mudar o caminho e ter uma vida mais feliz e duradoura”.

Fizemos então uma trilha de papel, onde cada um escreveu o que poderia fazer de diferente, sendo citadas as seguintes atitudes: não fazer igual; e, se alguém me oferecer, dizer que não. A professora e eu percebemos que essa atividade não funcionou. Resolvemos, então, fazer um teatro: eu negociava com uma dupla para levar um “pacotinho” no Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva (CADOP) (escola de ensino médio próxima, em que existem muitos usuários de droga) por 80 reais. Em seguida, a professora Letícia fazia o mesmo convite para a mesma dupla limpar o pátio dela e cortar a grama por 30 reais. A dupla e o grupo deveriam resolver, diante disso, o que fariam. Saímos da sala e os deixamos negociando.

Do lado de fora da sala, ouvimos discutirem sobre a atividade, de forma muito lúdica e dando muita risada. Após dez minutos, entramos e descobrimos que eles resolveram que iriam negociar para aumentar o valor da limpeza do pátio e dividi-lo por dois, de modo que poderiam pegar outro pátio para limpar.

Perguntei, então, como tomaram essa decisão e como havia sido decidir, obtendo a seguinte resposta:

“Na verdade, foi difícil né, sora, porque a gente leva cinco minutos de bicicleta até o CADOP e só entrega e sai de fininho e ganha 80 reais. É

melhor que cortar grama com este calor. Mas depois lembramos do vídeo e do que a gente vê aqui na vila e vimos que pode ser muito arriscado. Depois que entra nesta vida, é difícil sair; a gente acaba morrendo cedo”.

Deram como exemplo o tiroteio que ocorreu na frente do hospital Cristo Redentor, que foi noticiado por todos os meios de comunicação: a polícia matou na frente das câmeras um bandido desarmado. A professora e eu não aprofundamos o assunto, só elogiamos a forma pelo qual trabalharam o debate e o quanto foi legal eles poderem pensar nos prós e contras das escolhas que tomamos na vida.

Naquele dia, quando eu saía da escola, a diretora chamou-me para relatar que os alunos da turma 51 tinham ido até a direção reivindicar que a pracinha fosse arrumada. Segundo ela, eles colocaram bem suas palavras, falando com calma e usando o vocábulo “protagonista”, termo que ela achou muito engraçado, pois nunca tinha sido usado por eles. Diante disso, ela teria perguntado a eles o que significava essa palavra, pergunta que foi respondida pela aluna Juliana da seguinte forma: “É quando a gente se torna o ator principal, como em uma novela”.

6.4.10 11/05/2016

Nesse dia, cheguei às 8h30min como combinado, e as crianças já estavam me esperando na biblioteca, espaço que, desde então, a professora e a equipe diretiva deixaram reservado para esse trabalho. Agora a sala tinha um tapete e algumas almofadas, constituindo um ambiente confortável que havia sido criado pelas professoras juntamente com a direção. As ferramentas tecnológicas também passaram a estar disponíveis, sem que fosse necessária a intervenção da bibliotecária.

Elogiei o grupo, que estava de cabelos cortados e sentado em círculo. Antes da minha chegada, a professora já havia organizado os alunos, que vestiam jalecos com crachás.

Notei que a professora estava muito engajada na proposta, lançando um olhar carinhoso aos alunos depois que começou a ouvir mais as histórias de vida narradas por aquelas crianças.

Sempre iniciávamos os encontros falando da semana. Dessa vez, evitei a ênfase ao tráfico, sem saber se deveria aprofundar ou não o assunto com eles. Por um lado, parecia que não estava abrindo espaço para a escuta; por outro, se os deixasse falar, permaneceriam contando todos os detalhes. Por isso, tentei mostrar a complexidade do assunto, por meio das seguintes palavras-chave: política desigual, Estado, política, tráfico e drogas.

Disse, então, para eles:

“Todas estas caixinhas [representei cada palavra em caixas de papelão, maiores e menores, a fim de tornar a atividade mais lúdica e concreta, facilitando a compreensão] são muito grandes, e só o que nos bastava era compreender que podemos individualmente fazer escolhas diferentes. Ninguém te obriga ir para o tráfico. Saber lidar com as dificuldades era o nosso desafio e isso deveria acontecer dentro de sala de aula”.

Solicitei que eles pensassem em situações de superação, e um dos alunos, Vinícius, falou que seu primo conseguiu sair das drogas e que agora era pastor em outra comunidade. Após, cada um falou um pouco sobre casos de superação, mas, como estava findando nosso horário, encerramos o encontro.

6.4.11 18/05/2016

Cheguei à escola, mas a professora Letícia não havia vindo. Considerei não adequado desenvolver as atividades sem a presença dela, embora as crianças e a direção quisessem que eu desse andamento ao planejado. Lembrei a eles que éramos um grupo e que era muito importante que a professora estivesse junto, pois muitas coisas ocorridas durante a semana e discutidas nas quartas-feiras eram retomadas pela professora em sala de aula nos demais dias.

Aproveitei o momento para conhecê-los melhor em suas individualidades, estabelecendo uma conversa, ou seja, uma espécie de entrevista informal com cada um, o que foi muito rico, não só para auxiliar na construção do perfil do grupo (ver Apêndice A), mas também para melhor compreender algumas circunstâncias por eles relatadas.

6.4.12 25/05/2016

Quando cheguei à escola às 08h10min, as crianças já estavam em círculo na biblioteca me esperando. Assim que entrei pela porta, o aluno João Pedro disse: “*Bom dia, prô, temos uma aluna nova. É aquela ali, se chama Alessandra Nega Fedorenta*”.

A professora da turma havia saído para buscar os materiais, e a aluna nova estava em um canto da sala. Todos começaram a rir e apontar para ela. Confesso que tive muita vontade de reagir, ralhando com eles, mas controlei-me. Pedi para voltarem aos seus lugares e aproximei-me da menina, pegando na sua mão e levando-a para o círculo. Eles perceberam que eu estava indignada. Apresentei-me a ela e dei-lhe boas-vindas, pedindo à aluna Juliana para explicar sobre o nosso trabalho. Esta respondeu: “*Às quartas-feiras, a prô Adriana vem do centro conversar com a gente sobre várias coisas*”.

Nesse momento, a professora Letícia voltou, juntando-se silenciosamente ao grupo. Pedi, então, para o colega Henry dizer que coisas eram essas, e ele disse: “*A gente fala de sentimento, de coisas que nos deixam tristes, de como saber conversar*”. Leonardo, por sua vez, complementou: “*Falamos sobre violência, o tráfico*”.

Então perguntei sobre o que mais falávamos, e Guilherme respondeu: “*Sobre falta de respeito, a gente fala sobre os vídeos*”. Aproveitei o gancho do assunto e perguntei: “*Quem diz para a Alessandra uma coisa que, desde o ano passado, nós falamos e acabou de acontecer?*”.

Diante disso, João Pedro mencionou o *bullying*, e a professora Letícia, que até então estava em silêncio, perguntou o que havia acontecido. Relatei o ocorrido, e João Pedro falou: “*Bullying é uma forma de violência, onde uma pessoa ou várias humilham a outra*”. Então perguntei o que havia acontecido quando eu cheguei, e Ivan disse: “*Nós fizemos bullying com a colega*”.

Sentada ao lado da menina, peguei na mão dela e pedi que relatasse para eles como estava se sentindo. Ela chorou e disse que se sentia humilhada, com vontade de fugir. Nesse momento, o grupo silenciou, e solicitei para cada um relatar uma situação de *bullying* que já havia sofrido e como havia se sentido. Escreveram, então, em um papel o apelido recebido e o sentimento daí decorrente. Depois conversamos e retomamos as ações citadas, que eram, na sua maioria, violentas. Os apelidos

apontados foram os seguintes: dentuço, nego fedorento, anão de jardim, boca de gamela, bambam, pintinho, dumbo, entre outros.

Em continuidade, perguntei como reagiam quando isso acontecia, recebendo respostas como “batemos”, “choramos” [meninas] e “falamos pra prô”. A professora intercedeu, comentando que achava muito chata a situação ocorrida, pois eles não deveriam mais fazer isso. Foi quando o aluno Ivan disse: *“É, mas a prô Sônia faz bullying com a gente, diz que a gente parece os guris da FASE onde ela dá aula”*.

Então, começaram a falar da professora Sônia. Interrompi-os e perguntei se queriam falar com a diretora sobre esse assunto, pois não achava ético falar de uma pessoa que não estava lá para se defender, muito menos na presença da professora titular, que era colega da professora Sônia.

A professora Letícia chamou a diretora e em seguida se retirou. A diretora, então, escutou e anotou o que eles iam falando, o que incluiu algumas situações que a mim soaram como abusivas, evidenciando certo uso de poder autoritário por parte da professora da qual queriam se queixar. Confessaram, ainda, ter medo da professora em questão, afirmando que ela ameaça de tirar notas por comportamento e também que ela tem uma fala racista. Depois disso, perguntaram o que a direção faria, e a diretora comprometeu-se em conversar com sua equipe diretiva e a professora, levando a demanda do grupo.

Após esse momento, as crianças pareciam mais calmas e, à minha pergunta de como estavam se sentindo, foram unânimes em responder que estavam aliviadas, pois foram ouvidas. O aluno Davi disse: *“É como a senhora sempre diz, né, toda ação gera uma reação”*.

Assim, encerramos aquele dia de grupo.

6.4.13 01/06/2016

Em uma quarta-feira fria, como de costume, compareci à escola. Estava com receio de as crianças abordarem o estupro coletivo ocorrido no Rio de Janeiro e muito divulgado pela mídia em geral (Anexo A). Sabia que aquele espaço era aguardado por eles com muita ansiedade, pois as questões mais polêmicas não eram discutidas pela professora Letícia nos outros dias, destinando esse espaço para isso.

Ainda um tanto receosa, pensei ser melhor não favorecer tal abordagem, pois isso levantaria uma polêmica que não me sentia preparada para discutir. Confesso,

embora constrangida, que olhar aquelas crianças, seus jeitos e sua linguagem (gírias) me fazia reportar a situações como aquela que, nos últimos dias, era temática em todos os lugares.

Nesse dia, ao chegar, como sempre, fui bem recepcionada, mas, antes de iniciar com o grupo, a direção pediu para conversar comigo, encetando o seguinte diálogo:

“Bom dia, Adriana, sabemos o quanto as crianças vêm evoluindo. Atualmente estão querendo falar mais e uma linguagem que achamos inclusive engraçada. Eles pegam algumas palavras tuas e colocam [risos]. Só que o que eu tenho para te dizer é bem chato. Esta semana um pai veio reclamar que a escola era para aprender matemática e português e não sobre o tráfico”.

Imediatamente respondi:

“- Luciane, sempre trabalho com a professora Letícia com o máximo de cuidado, porém é impossível fazer-me de surda quando as crianças apontam a temática do seu dia a dia.

- Pois é.

- Entendo, Luciane, tua preocupação, mas acredito que o papel da escola vai além do ler e escrever corretamente. Isso me parece o mais fácil, difícil é criar uma posição crítica e proporcionar que eles pensem no seu caminho. Acredito que, em uma escola democrática, nosso papel é proporcionar um pensamento reflexivo.

- É que o irmão do Davi é dos “Bala na Cara”, e o Davi deu um textão [sermão] nele, dizendo que o caminho dele seria a morte ou o presídio. O irmão se indignou e falou: “Graças a eles é que temos comida, celular, TV boa. Quero ver se tua professora vem dar textão quando tu quer uma coisa”. A mãe [deles] se meteu [na briga], separando os irmãos”.

Então entendi o recado que essa conversa queria passar e só respondi que estava tudo bem. A direção solicitou, diante disso, que se falasse sobre outro assunto,

propondo discutir o desligamento deles da escola. A diretora lembrou que esses alunos estavam no quinto ano e que a escola só tinha até o sexto, explicando, ainda, que muitos deles não se adaptavam em escolas maiores, longe da comunidade (importante ressaltar que a escola mais próxima ficava somente há duas quadras da escola pesquisada).

Tive a sensação de estar em plena ditadura, onde um poder ordenou que eu me calasse, pois as crianças estavam ficando muito críticas. Após ouvir tal solicitação, disse que iria pensar sobre o acontecido e falar com minha orientadora acadêmica.

Outra vez me senti impotente, mas segui em direção ao grupo. Eles e a professora me aguardavam sorridentes. Em meu rosto, estava estampada minha decepção. Contorcionista, resolvi, então, iniciar o grupo de forma diferente, falando em pesquisa e perguntando aos alunos se lembravam qual era o objetivo que me trazia ali naquela escola. Eles responderam que eu estava fazendo uma pesquisa sobre violência na escola, e então questionei se sabiam o que era uma pesquisa. O aluno Ivan disse: *“É procurar as coisas em livros e saber mais sobre o assunto, como fizemos sobre a nossa cidade”*.

A professora Letícia explicou as formas de pesquisas que existem, exemplificando que, quando abrimos uma empresa, por exemplo, temos de fazer uma pesquisa na comunidade. A professora notou que eu estava muito indignada e colaborou muito nas atividades, explorando bem o tema e diferenciando pesquisa de enquete.

Resolvemos, então, fazer um pequeno teatro sobre como funciona uma enquete. Para isso, listamos no quadro as possíveis perguntas norteadoras, surgindo opções como: “Vamos ver quem gosta da professora de Artes?” e “Onde vamos fazer o passeio do fim do ano?”. A professora Letícia resolveu o embate, dizendo que queria saber se todo mundo gostava de *ovada*, porque isso sempre dava problema (eles concordaram), perguntando quantos gostavam de guerra de ovo e farinha no dia do seu aniversário na escola.

Guilherme disse: *“No dia de aniversário, tem sempre guerra de ovo e farinha [ovada] e todos gostam”*. Perguntei, então, se todos realmente gostavam da brincadeira, e a aluna Alessandra e o aluno Natanael começaram a perguntar a cada um dos colegas se gostavam ou não de ovada. Eles brincaram de pesquisadores e

anotaram em um caderno a resposta de cada um. As crianças adoraram essa atividade e deram muitas risadas.

No levantamento de dados da enquete, evidenciou-se que somente um aluno não gostava de levar ovada, embora no início parecesse que todos não gostavam da brincadeira. Então compartilhei a seguinte ideia: *“Vocês viram? Muitas vezes, vamos achando que é uma coisa e é outra, eu tinha quase certeza que no mínimo metade da turma diria que não gostava”*.

Para mim, assim como para a professora da turma, foi uma surpresa o resultado dessa enquete. Então, retomando a temática de início do ano, combinamos que poderíamos fazer uma enquete sobre os comportamentos violentos que aconteciam na hora do recreio, pois, conforme a professora, todo dia havia problemas. Eles acordaram de observar a hora do recreio e as coisas que aconteciam durante a semana com a professora.

6.4.14 08/06/2016

Cheguei à escola como de costume, mas, provavelmente devido ao frio, somente oito alunos, sorridentes, e a professora me aguardavam na biblioteca. Embora eu tivesse o sentimento de que pouco acrescentava em alguns momentos, em outros, sentia que o fato de escutar e dar voz naquelas duas horas era muito importante para eles.

Observo que, quando se sentem realmente escutados e, conseqüentemente, valorizados em sua fala, tornam-se mais silenciosos e atentos, conseguindo evidenciar um real sentimento de pertencimento ao grupo. Nesses momentos, noto nitidamente que a agitação vai diminuindo e que eles seguem as regras combinadas, tais como: aguardar o colega falar com o dedo levantado sem fazer intromissão, não dar gargalhadas em momentos inadequados e ficar atento ao relato do outro, relacionando-o com o assunto abordado no momento.

Nesse dia, entretanto, eles estavam agitados de um modo diferente, querendo falar todos ao mesmo tempo, pois tinham a necessidade de apresentar as observações que fizeram durante o recreio. Iniciei o grupo perguntando a eles como tinha sido realizar aquela observação. É importante ressaltar que, antes, a professora

titular da turma já tinha combinado com eles que, durante dois dias, ela daria um tempo de recreio extra, demonstrando assim sua colaboração com o trabalho.

O aluno Ivan expôs: *“Bah, professora, eles parecem uns loucos correndo, se pegando a pau...”*. Natanael complementou: *“Segunda, um guri do terceiro ano deu um soco na boca de outro que sangrou, daí o Davi teve que separar”*.

Diante disso, comentei:

“- É mesmo, Davi? Que legal que você separou; me conta como foi?”

- É sora, eles estavam lá se matando a pau, o gordinho se aproveitou, ainda bem que eu sou rápido”.

A professora perguntou, então, se Davi sabia o motivo da briga, obtendo a seguinte resposta: *“É que eles começaram a brigar na vila e se encontraram aqui, porque aqui alguém separa, lá não”*. A professora parabenizou Davi, que esboçou um lindo sorriso. Guilherme disse: *“Vi também que jogaram pedra, areia”*. Vitório, aluno portador de deficiência, disse, então: *“Empurraram na fila de frescura”*.

Depois, foram surgindo outras manifestações de violência: atropelar alguém de bicicleta, fazer coisas do banheiro, dar carão, não voltar do recreio, roubar o lanche do outro e fazer *bullying*. Como o tempo era curto, resolvi dar a eles folhas de ofício para escreverem ou representarem as ações citadas.

Enquanto passava pelas classes, realmente fiquei muito preocupada com a leitura e a escrita daquelas crianças. Pela primeira vez, constatei efetivamente o que já vinha observando de modo indireto: muitas são semialfabetizadas mesmo cursando o quinto ano.

Perguntei, então, para a turma se todos os alunos da escola (aproximadamente 120) também tinham essas reclamações em relação ao recreio, obtendo a seguinte resposta de José Carlos: *“Sora, vamos fazer uma enquete?”*.

Todos concordaram com a proposta, de modo que definimos que no dia 22 os alunos da turma 51 passariam nas outras turmas pedindo aos alunos que identificassem cinco coisas que mais os incomodavam no recreio. Durante a semana, a professora Letícia iria elaborar com eles as questões da enquete (Figura 14).

Figura 14 – Instrumento elaborado pelos alunos com a professora e a pesquisadora

Enquete sobre o recreio escolar

Marque com um (x) cinco coisas que me deixam inseguros, tristes, com raiva no nosso recreio:

- () Palavrões, xingamentos
- () Brigas de soco e pontapés
- () Bicicleta que atropela
- () Jogarem pedras e areia
- () Usar a bola para machucar, não brincar
- () Não voltar para a aula no final do recreio e a professora tem que sair atrás
- () Apelidos e perseguição (bullying)

Fonte: elaboração própria.

6.4.15 16/06/2016

Não houve aula porque, nesse dia, foi realizado o conselho de classe. No início da semana, a professora Letícia enviou-me um WhatsApp me avisando que não teríamos o encontro em função do conselho. Embora eu estivesse com muita vontade de participar, não me senti à vontade para isso, pois fui informada, e não convidada.

6.4.16 22/06/2016

Era um dia nublado e frio quando cheguei à escola e as crianças estavam prontas na biblioteca, como sempre me aguardando. Seria o dia que eles iriam aplicar a enquete. O instrumento já havia sido elaborado com as observações dos alunos durante o recreio, juntamente com a colaboração minha e da professora.

De forma muito organizada, o próprio grupo dividiu-se em duas partes, de modo que um grupo seria acompanhado pela professora Letícia e o outro seria acompanhado por mim. É importante ressaltar que a presença tanto minha quanto da professora serviu apenas para dar suporte ao grupo, pois este já evidenciava condições de liderar a atividade de forma independente.

As crianças estavam ansiosas e agitadas, porém alegres. Seria a primeira vez em que iriam desenvolver uma atividade com colegas de outras turmas. Relembramos, então, sobre a dificuldade de ocupar um novo papel e combinamos que não poderia haver risos inapropriados, empurrões, gritaria nos corredores, piadinhas, entre outras condutas inapropriadas.

Tanto eu quanto a professora titular reforçamos muito a importância de uma conduta exemplar, pois, caso contrário, os professores que iriam nos receber não dariam credibilidade ao nosso trabalho. A professora explicou o que era credibilidade.

As crianças rapidamente se articularam e colocaram seus jalecos, e fomos aplicar a enquete nas turmas (Figura 15). Chamou-me atenção o quanto o grupo, ao vestir seu jaleco e responsabilizar-se por uma atividade, teve uma postura totalmente diferente de quando está em sala de aula: um cuidava do comportamento do outro, evidenciando o comprometimento com a atividade.

Era notório o quanto o grupo, por meio de movimentos de ajuda mútua, estreitava seus laços afetivos: os alunos estavam sintonizados para desenvolver a atividade proposta e elaborada por eles. Naquele momento, não houve a necessidade de intervenção minha nem da professora titular. Eles estavam se tornando aos poucos mais autônomos, pois haviam assumido sozinhos a responsabilidade pela tarefa.

Durante a aplicação do instrumento da pesquisa nas salas de aula, eles coordenaram a atividade e explicaram o motivo de estarem ali, explicando como havia surgido o tema para fazer a enquete e relatando suas observações acerca do recreio. Mencionaram, então, os vários atos de agressão e vandalismo observados, exemplificaram ações de violência e citaram um caso em especial, o da casinha da pré-escola, que eles arrumaram junto com a direção para os pequenos e que os maiores destruíram na mesma semana.

Figura 15 – Aplicação da enquete pelos alunos da turma 51



Fonte: acervo da autora.

Narraram para as turmas dos anos anteriores (terceiro e quarto ano) o quanto ficaram chateados com esse ato de destruir a casinha, o qual acabava não valorizando as coisas boas. Os “pesquisadores mirins” apropriaram-se da palavra, dizendo que perderam a vontade de arrumar os brinquedos, pois uma coisa que era para ser legal, na outra semana, já estava quebrada. Cabe salientar, ainda, que conseguiram falar acerca dessa situação sem expor nomes de culpados.

Após, voltamos para a biblioteca (local onde o grupo se encontra) e perguntamos aos alunos como se sentiram. Ouvimos as seguintes respostas:

“Muito bom, me senti importante [risos]”. (Ivan).

“Legal, né, sora. Como eu gostaria que meus professores me tratassem assim”. (José Carlos).

“Sabe, sora, aquele menino da quarta série loirinho, olha só, ele ainda não sabe ler. [O próprio Davi lê precariamente, mas, para o menino a quem aplicou a enquete, leu perfeitamente, trazendo estranheza para a professora]”. (Davi).

Durante todo o tempo, referiam-se aos pequenos com carinho e muita paciência, relatando que poderiam ajudá-los mais em suas dificuldades. Relataram também que muitos alunos falaram sobre a questão do *bullying* e que eles acham muito importante esclarecer o que é o *bullying* e discutir as situações que acontecem no pátio.

6.4.17 29/06/2016

Nesse dia, diferentemente das outras quartas-feiras, ao chegar à escola, encontrei na biblioteca (local onde nos encontrávamos) a professora da classe e toda a equipe diretiva, formada pela diretora, vice-diretora, orientadora e supervisora, aguardando-me. Cheguei tranquila, pois tínhamos planejado fazer com o grupo o

levantamento da enquete e, juntamente, um gráfico para depois discutir possíveis soluções ante os dados levantados.

Percebi as crianças extremamente entristecidas – provavelmente já havia começado o “sermão” e o julgamento antes da minha chegada. Após meu bom-dia, as crianças responderam baixinho com a cabeça baixa e, logo em seguida, iniciou ali o que eu denomino “surra mental”.

A diretora, totalmente transtornada, relatou que estavam me aguardando para expor o que havia acontecido no dia anterior na aula de Artes. Em resumo, a fala foi a seguinte (gritando muito):

“Tu acreditas, Adriana, que ontem a professora de Artes fez uma aula maravilhosa para eles, trouxe tintas, bolo, e eles, mal-agraçados, estragaram todo o trabalho, fizeram guerrinha com tinta, sujaram todas as paredes, a professora saiu chorando. Eles querem ser o quê? Serem traficantes? Carroceiros? Passar a vida coletando lixo? [Importante ressaltar que, naquela turma de 13 alunos, somente dois não tinham em sua família alguém da lista referida pela diretora]”.

Senti-me péssima. Tive realmente vontade de chorar. Estávamos ali entre cinco ou seis adultos e 13 crianças que, tendo em média dez anos de idade, estavam sofrendo uma intimidação.

Naquele momento, consegui entender melhor a afirmação de alguns autores de que a escola pode ser um local enlouquecedor. Após a fala da diretora, pedi licença e solicitei que o grupo relatasse o acontecido, já que meu papel naquela escola, além de (e como) pesquisadora, era proporcionar a escuta e ajudar os alunos a lidarem com os conflitos (é provável que a direção tenha se decepcionado comigo, talvez na esperança de que eu avalizasse aquele discurso). Tive o cuidado de não desestabilizar sua autoridade e, refletindo rapidamente – já tinha presenciado situação similar quando visitei uma escola em Brasília, que utiliza a mediação de conflitos como uma forma de combate à violência na escola –, lembrei: parece que ou você é a favor da direção ou a favor do aluno. Oportunizar a escuta e o diálogo consiste em proporcionar o protagonismo e essa ação quebra o “poder”, incomodando aqueles que ocupam posições hierárquicas superiores.

Assim, antes de passar a ouvi-los, solicitei a presença da professora de Artes, sempre ressaltando que devemos falar as coisas que pensamos sobre as pessoas na sua frente, e assim aconteceu. A professora de Artes foi chamada e, ao chegar, sentou-se ao meu lado, momento em que expliquei a proposta e ela agradeceu pela oportunidade de estar ali.

O aluno João Pedro começou o relato:

“Foi assim, sora Adriana, a gente estava fazendo o trabalho de Artes, o meu era sobre o pica-pau, a gente nunca tinha usado tinta, só lápis de cor, daí a sora trouxe o material e cada um ficou em um canto fazendo o seu trabalho”.

Perguntei: “Até aí tudo bem? Vocês gostaram?”. Todos disseram que sim. Então perguntei para cada um qual era o seu desenho e, aos poucos, foram falando. Após, indaguei a professora sobre a mesma questão, e ela respondeu afirmativamente, dizendo que até aquele momento eles estavam bem comportados, como ela nunca tinha visto.

Como o Leonardo estava com o dedo levantado para falar, foi o próximo a se pronunciar:

“Então, sora Adriana, o Davi deixou o lápis cair e, quando levantou, bateu na mesa e virou a tinta verde e a sora Solange mandou ele limpar. Ele foi, só que não limpou direito, daí ela mandou de novo ele limpar, ele foi já resmungando. Como a gente conhece o Davi e sabe que ele é esquentado, a gente pediu para a prô se a gente poderia ajudar ele, e ela não deixou”.

A professora pediu a vez: “Não deixei porque vocês iriam todos sair e não voltar, como sempre. E, na verdade vocês têm medo do Davi, ele faz vocês de bobo”. Resolvi não comentar e pedi para Alessandra continuar, obtendo a seguinte resposta: “Quando a sora não deixou a gente ajudar, o Davi empurrou a cadeira e a classe no chão e saiu. A prô foi atrás dele, então começou a bagunça”.

Naquele momento refleti rapidamente e concluí que não poderia me indispor com a direção, então falei:

“Pois é, pessoal, vocês perceberam que o clima estava ficando tenso e sabiam que poderia piorar se cada um ficasse no seu canto fazendo seu trabalho. Quando o colega começou a guerrinha de tinta, poderiam chamar alguém para pelo menos amenizar o conflito; vocês lembram que já falamos muitas vezes sobre impulso. A professora ficou muito triste, fez um trabalho com tanto carinho, vocês perderam o trabalho que estavam se dedicando, sujaram roupas e materiais de colegas e como poderão ser mediadores, se os próprios conflitos de aula não conseguiram resolver?”

Eu sabia que estava dando um discurso moralista, mas, naquela situação, não havia muita saída. A diretora tomou a palavra e iniciou a falar em altos brados novamente, ditando regras e inclusive incentivando que os pais batessem nos filhos. Afirmou, ainda, que iria chamar o conselho tutelar, pois entendia que aquilo era vandalismo, coisa de marginal.

Novamente silencieei. Dentre tantas coisas, o que mais me chamou atenção foi atitude do aluno João Pedro, que, na semana anterior, havia até ajudado uma colega a escrever. O menino ficou de cabeça baixa e não falou nada durante toda a ocasião, o que durou em torno de duas horas. Nós, educadores, sabemos que duas horas para crianças e pré-adolescentes são muito tempo. Depois que todos saíram, aproximei-me dele e disse que estava ali e que, caso quisesse falar algo, tínhamos um canto só nosso para ele poder desabafar. Ele respondeu: *“Não, sora, deixa assim”*.

Tive vontade de abraçá-lo e assim o fiz. Aquele silêncio explicava muita coisa, principalmente ódio, que representava mil palavras e ações, pois o Davi era o melhor amigo dele e estava suspenso.

Tal situação me fez lembrar os autores que tenho estudado, quando afirmam que uma circunstância de indisciplina pode proporcionar uma situação de violência. Refleti, então, sobre a forma que a escola se posiciona ante um cenário que, sinceramente, penso que poderia ter sido trabalhado de outra maneira – os alunos não estavam sendo naquele momento liderados pelo Davi, mas queriam terminar a atividade e tentaram realmente resolver o conflito. Obviamente, não expressei minha opinião para a diretora, pois isso iria desautorizá-la, e aquele não era o momento.

Após todo aquele festival de maus-tratos, as crianças foram embora, e todos os demais, inclusive eu, fomos à festa junina dos professores, todos sorrindo e dançando (sinceramente nem nos hospitais psiquiátricos vejo algo tão esquizofrênico).

6.4.18 06/07/2016

Nesse dia, não houve encontro do grupo, pois a escola estava fazendo dedetização.

6.4.19 13/07/2016

Cheguei à escola e soube que a professora titular não viria, pois sua filha estava doente. Embora não costumasse fazer o grupo sozinha, ficaríamos muito tempo sem nos ver, já que, na semana seguinte, entrariam em férias. Falei com a direção, e eles me autorizaram a realizar o encontro sozinha.

Terminei com os alunos a enquete que ela havia deixado e levantei com eles uma parte das questões. No restante da aula, eu fiz uma foto deles que havia sido solicitada pela minha orientadora.

Soube, então, um pouquinho da história de vida de cada um e pedi para que escrevessem coisas que julgavam como importantes nas suas vidas. Para minha surpresa, eles se negaram a escrever, pois queriam desenhar. Conversamos sobre isso, e eles mencionaram que não sabiam ler nem escrever direito e que ficavam com vergonha de escrever.

Questionei um pouco essa vergonha, e eles me disseram então: *“Ah, tem uns carinhas lá do Papa [referindo-se à escola próxima] que já sabem ler e escrever no sexto ano, e a gente não sabe”*. Percebi que essas situações os deixavam envergonhados, agressivos e violentos.

Nesse dia, a atividade com o grupo teve uma duração menor, pois era aniversário da diretora. Aproveitei a oportunidade para deter-me na escola e entender como funciona o sistema de avaliação da instituição. A supervisora, um tanto constrangida, relatou-me que a escola segue o sistema da secretaria municipal, ou seja, é considerada *ciclada*. Assim, só pode reter alunos no terceiro ano, mas a

direção resiste à retenção mesmo nesta etapa, aprovando as crianças mesmo sem condições para seguir para o ciclo seguinte. Com isso, os alunos só podem ser retidos no final do sexto ano. Mas, como a escola Dom Pedro I só tem até o quinto, eles seguem para outra escola com um nível baixo de aprendizagem, ou seja, com grande defasagem. A direção justifica a escolha, afirmando que a escola vive uma situação especial de inclusão social.

Busquei saber mais sobre escolas que seguem o sistema ciclado e descobri que existem de fato algumas divergências em torno do assunto. Mas, em resumo, é possível concluir que o princípio da organização em ciclos de três anos significa oportunizar aos alunos mais tempo (e mais oportunidades) para aquisição dos objetivos curriculares, o que não quer dizer aprovar alunos sem o atingimento do conhecimento mínimo previsto ao longo deste período. Maior tempo sem a necessária competência pedagógica de nada adianta para a obtenção de êxito na aprendizagem.

Outro argumento a ser questionado é o fato de que, ao incluir crianças desfavorecidas socialmente, a escola estaria sendo poupada de fazer as devidas exigências no processo avaliativo de seus alunos. Há um grande equívoco nessa interpretação: estes alunos, ao contrário, precisam de uma qualidade ainda maior nas propostas pedagógicas que lhe são oferecidas, pois, desfavorecidos pelo contexto familiar, deverão encontrar na escola a única oportunidade para aquisição de saberes formalmente constituídos, além de, quiçá, oportunidade de formação para a cidadania.

6.4.20 20 a 27/07/2016

Esse período foi destinado às férias escolares dos alunos.

6.4.21 03/08/2016

Devido às dificuldades encontradas quanto ao entendimento do sistema de ensino por ciclos, consultei minha orientadora acadêmica sobre possibilidade de realizar uma palestra abordando questões que envolvessem avaliação e, inclusive, o caso da Escola da Ponte⁵, que ela havia visitado e conhecia a proposta de perto.

⁵ Para maiores informações sobre esse sistema de ensino, é possível consultar o site da instituição: www.escoladaponte.pt.

Coincidentemente, na ocasião, a própria escola entrou em contato comigo solicitando uma palestra para o início do segundo semestre. A professora Beatriz e eu planejamos, então, a palestra, que posteriormente foi muito bem avaliada pelas professoras e pela equipe diretiva (Figura 16).

Figura 16 – Palestra



Fonte: acervo da autora.

6.4.22 10/08/2016

Nesse dia, a aula foi cancelada, pois os professores estavam paralisados devido ao parcelamento dos salários.

6.4.23 17/08/2016

Desde a volta às aulas, ainda não havia encontrado as crianças nem conversado com a professora titular. Devido à chuva intensa que ocorrera na madrugada, as ruelas ficaram inundadas como sempre, impossibilitando o acesso das crianças à escola. Somente uma aluna da turma 51 compareceu, mas foi enviada de volta para casa, já que a instituição, como é de praxe, não insere o aluno em outra atividade ou mesmo em outra turma.

De minha parte, aproveitei a manhã para conversar com a professora titular da turma. Muito chateada e constrangida, ela verbalizou sua decepção acerca da falta de respeito ao trabalho dela e ao nosso inclusive. Relatou que, durante as férias, foi decidido que a turma 51 teria uma professora estagiária (jovem e moradora da comunidade) e que, quando questionou a direção sobre o motivo de ser a turma 51 que receberia a professora estagiária, recebeu a seguinte resposta da equipe diretiva: *“É a turma que tem menos alunos, e estão saindo da escola”*. Por essa razão, a

direção achou que os encontros de nosso grupo deveriam passar a acontecer quinzenalmente.

Refletindo sobre essa situação, associada a demais observações que vinha fazendo, levantei a seguinte hipótese: a escola já teria desistido dessa turma, formada de crianças que ainda não conseguem ler nem escrever de acordo com o nível previsto pela SMED? Continuando o diálogo com a professora, esta afirmou que a chegada da estagiária trouxe mais prejuízo do que benefício à turma, pois o fato de ser uma jovem da comunidade fez com que as crianças não a reconhecessem como uma figura de autoridade, ou seja, como professora. As crianças chamavam-na pelo apelido conhecido na comunidade, fato que, obviamente, criou um clima constrangedor.

Diante disso, fiquei refletindo: não seria diferente se tivesse havido um trabalho de preparo e introdução cuidadosa dessa jovem na escola? Se tivessem desenvolvido junto às crianças certo sentimento de alegria e orgulho pelo fato de a comunidade ter alguém que, em breve, seria diplomada como professora? O que Paulo Freire diria acerca de tudo isso?

Segundo o relato da professora titular (sobre a atuação da professora estagiária), as crianças andavam irritadas e agressivas, reclamando da desorganização e do fato de que não foram consultadas sobre essa mudança. A partir dessa situação, decidi que deveria saber mais acerca do desenvolvimento das atividades curriculares dos alunos, conhecendo o dia a dia da turma, seu horário diário, sua grade de atividades e tudo mais que forma o conjunto de seu currículo. Foi então que tive acesso ao quadro exposto a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Horário das disciplinas

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matemática	Artes	Grupo de pesquisa	Matemática	Hora do conto
Matemática	Artes	Grupo de pesquisa	Português	Música
Português	Ed. física	Reunião prof.	História	Horta
Português	Ed. física	Reunião prof.	Geografia	Cultura afro

Fonte: dados da pesquisa.

Pelo que se depreende, durante a semana a turma tem, além das disciplinas inerentes ao currículo, alguns períodos com atividades diversificadas: biblioteca, horta, cultura afro, música e artes. Não há, entretanto, um trabalho interdisciplinar. A professora titular não acompanha as atividades realizadas, o que, obviamente, ocasiona certa descontinuidade no conjunto do trabalho. Somente nas segundas e quintas-feiras, ela trabalha com a turma durante uma manhã inteira de aula.

A mim pareceu que a escola não entende bem o objetivo de trabalhar de forma interdisciplinar. Ouso dizer que essa escola parece um tanto “perdida” quanto à efetivação de sua proposta pedagógica, que existe no papel e que se assemelha a das demais escolas do município. Também chamou minha atenção o fato de que, na “hora do conto”, quem lê é a bibliotecária, o que até pode ser adequado; entretanto, esse é o único momento dos alunos na biblioteca. Não verifiquei nenhum incentivo para que as crianças leiam ou retirem livros para levar para casa.

Em síntese, e não sendo pedagoga, ousou afirmar que um dos fatores que contribuem para a baixa aprendizagem desses alunos reside basicamente na falta de um planejamento real, que envolva e comprometa a escola como um todo. Ou seja, um planejamento a ser construído coletivamente, englobando inclusive a comunidade de pais, a fim de que as metas se tornem não só claramente explícitas, mas também percebidas como “nossas”.

Em relação à conversa que estabeleci nesse dia com a professora titular, percebi que, aos poucos, ela parece estar “abandonando o barco”. E, para ser sincera, também tive esse desejo. Combinamos que na quarta-feira seguinte, tentaríamos recomençar o encontro de grupo que passaria a ser quinzenal, conforme determinações da direção.

6.4.24 24/08/2016

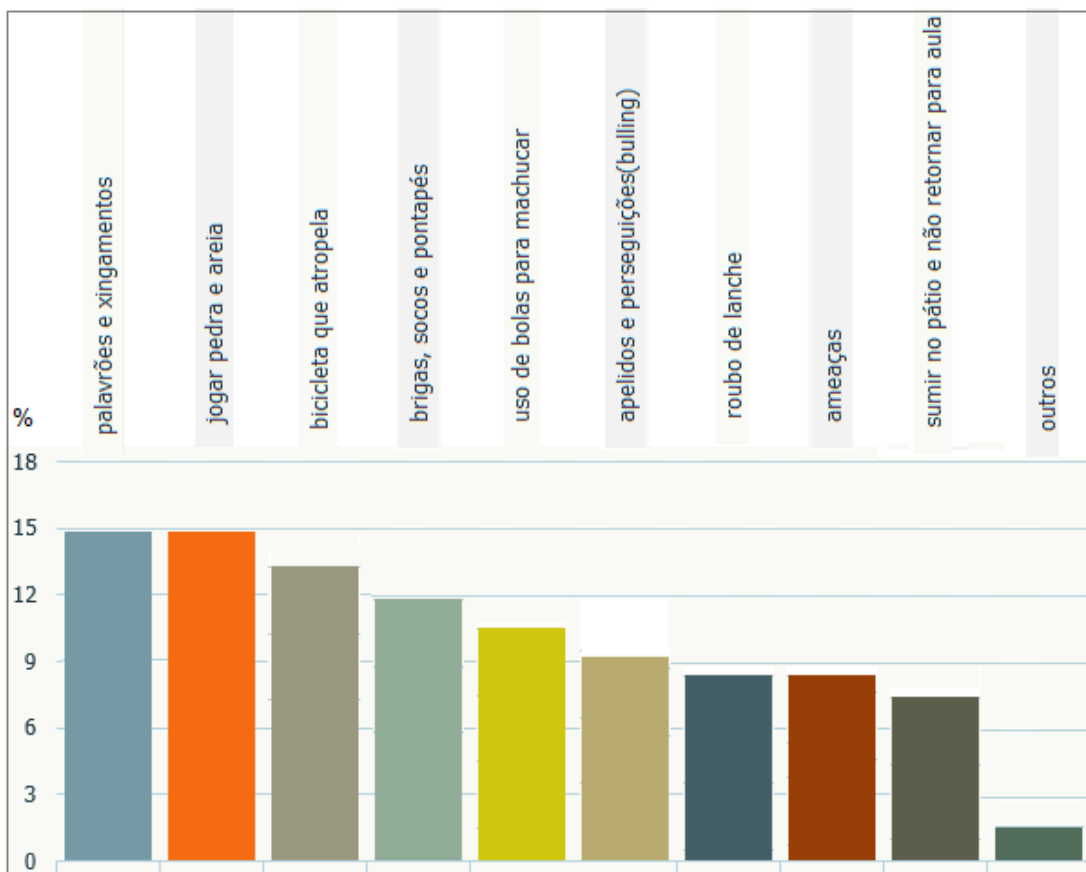
A cada quarta-feira, sentia-me como um mágico que não sabia o que poderia sair da cartola – é dessa maneira que hoje percebo minha ida à escola Dom Pedro I. A única e grande diferença é que o mágico sabe tudo o que há na cartola e sabe também que, caso algo não der certo, outro truque de mágica poderá surtir efeito. Eu, entretanto, nunca sabia o que iria encontrar. E não há mágica que consiga amenizar tantas descontinuidades – tanto em nosso planejamento como grupo quanto nas

demais atividades que a escola propunha levar em frente. Tudo parecia corroborar para o alto índice de faltas e de abandono da escola.

Há mais de cinco semanas que não me encontrava com as crianças! Lá chegando, soube que as nossas atividades iriam somente até as 10 horas. Após, haveria uma passeata: manifestação contra o parcelamento do salário dos professores. Soube também que usaríamos a sala de aula, pois haveria uma atividade extra na biblioteca, nosso tradicional espaço de convivência nas quartas-feiras.

Ao encontrar o grupo, fui muito bem recepcionada, com beijos, abraços e falas da saudade. Iniciamos as atividades com eles relatando como foram as férias. Depois, rapidamente falei dos imprevistos e do motivo de os nossos encontros passarem a ser quinzenais, para, então, apresentar o gráfico indicando o levantamento da enquete que eles fizeram junto com a professora titular (Figura 17).

Figura 17 – Gráfico da enquete



Legenda: outros = “quando as professoras xingam no recreio e coisas feias no banheiro”.

Fonte: dados da pesquisa.

Dando continuidade às atividades, indaguei por que achavam que o xingamento havia aparecido em primeiro lugar. João Pedro disse: “*É que entre a gente, e também a sora, estão sempre nos xingando*”. A aluna Juliana complementou: “*É porque vocês estão sempre se empurrando*”.

A professora Leticia deu, então, um exemplo, afirmando que às vezes realmente ocorriam xingamentos, mas que eles tinham dificuldades de seguir regras, e perguntou: “*Alessandra, por que você está sem uniforme hoje?*”. Ela respondeu: “*É porque eu não gosto de usar, sora*”.

E, nesse mesmo instante, algo totalmente inesperado aconteceu: durante a fala da aluna, uma mãe invadiu a sala de aula, abriu a porta violentamente (parecia drogada) e disse aos berros (fiquei apavorada, nunca tinha visto isso antes): “*Olha, professora, era só pra dizer que o Davi tem uniforme, ele não veio porque é um mal educado, marginal, eu trabalho para dar tudo a ele...*”. Todos ficaram quietos, e Davi retrucou: “*É, todo mundo sabe o teu trabalho levando homem para dentro de casa*”.

Ela então avançou em direção a ele e bateu no seu rosto em plena sala de aula. Ele também a agrediu... A professora e eu tentamos encerrar o episódio, apartando mãe e filho. Eu saí com o Davi da sala para acalmá-lo, e a professora foi ajudar. Enquanto isso, as demais crianças ficaram em pânico.

Depois de acalmar o Davi, voltamos. Falei que, infelizmente, conflitos aconteciam, mas que existiam maneiras de resolvê-los e que este era um dos meus objetivos ali: ensinar a evitar situações de agressão usando o diálogo e a negociação. Disse, ainda, que sabia que era difícil, mas, se tudo se resolvesse com agressão, como seria o mundo?

A professora complementou minha fala e conversou sobre a passeata que haveria após as 10 horas, justificando o protesto pelo fato de que os professores do município tinham recebido somente 10% do salário. Após, fez a seguinte intervenção: “*Imaginem, vocês, se todos os professores, ao invés de protestar, fossem bater no prefeito, o que iria acontecer? Resolveria o problema?*”. O aluno Guilherme disse: “*Não, sora! Ocorreria uma guerra*”.

Ela disse, então, que tínhamos formas de resolver conflitos e que naquele dia, por exemplo, iríamos nos unir com as outras escolas e a comunidade para explicar a situação para os pais, pedindo também ajuda. Após esse relato, resolvi fazer um momento lúdico: dividi o grupo em dois e fiz o sorteio de palavras – o grupo que

conseguisse lembrar e cantar uma música com a palavra sorteada ganhava a disputa. Incluí a professora estagiária na atividade, que colaborou na organização dessa brincadeira, aliviando a tensão do momento.

A professora estagiária Verônica ficou muito impressionada com o quanto as crianças se concentravam ao jogar. Percebeu que, por meio de atividades lúdicas, ela poderia ensinar com mais tranquilidade e prazer. A professora titular e eu constatamos que, após a participação da professora estagiária nesse momento lúdico, o grupo começou a aceitá-la melhor. Tendo isso em vista, conversamos com as crianças e passamos a integrá-la em alguns momentos nas quartas-feiras.

Às 10 horas, conforme combinado com a equipe diretiva, fomos todos convidados para a manifestação na comunidade (Figura 18). Cabe registrar que, nesse momento, como pesquisadora, percebi-me mais próxima da comunidade, passando por vielas que eu não conhecia.

Conforme a passeata percorria seu trajeto, era visivelmente crescente o número de pais apoiando a escola, o que fez com que eu me certificasse cada vez mais do quanto a escola ocupa um papel importante nessas comunidades tão excluídas e vulneráveis. Na ocasião, aproveitei a oportunidade e fiz uma pequena entrevista com uma mãe que estava acompanhando a manifestação:

“- Oi! Me chamo Adriana e faço uma pesquisa na escola Dom Pedro I. O que a senhora está achando da manifestação?”

- Eu acho importante apoiar os professores, tenho filhos nesta escola há muitos anos, até ano passado eles ficavam todo o dia na escola, e a gente podia trabalhar tranquila. Agora só tem um turno, no outro ficam na rua, e a gente tem que trabalhar, nem se sabe aonde e com quem eles andam.

- Qual a importância da escola para você e para a comunidade?”

- Pra mim é tudo, sou mãe de oito filhos, e todos passaram por essa escola e vou ti dizer: sem a escola não sou ninguém, a escola me ajuda em tudo, tudo o que eu preciso vem da escola, e a gente que é pobre é a única coisa que pode fazer nosso filho ter uma vida melhor”.

Figura 18 – Passeata dos professores na comunidade



Fonte: acervo da autora.

Nesse dia, não tive dúvidas: essa escola estava adoentada. A entrada da mãe do Davi em sala de aula, agredindo o menino física e emocionalmente, para mim foi o símbolo do “surto psicótico da escola”. O que me levou a pensar assim? O fato de o episódio ter acontecido e não ocasionar espanto algum para os demais adultos da escola. O mais preocupante disso (fato que estou denominando como uma espécie de patologia escolar) é que tanto as professoras quanto a equipe diretiva pareciam não perceber a gravidade de tal acontecimento. Essa e outras situações são consideradas dentro da normalidade no cotidiano da escola estudada, e talvez não seja somente nesta unidade escolar.

Fiquei refletindo: e se fosse um traficante ou qualquer outra pessoa que entrasse na turma e matasse a todos nós? Estava ali a banalização da violência, inclusive por parte da equipe diretiva. Todo esse tumulto aconteceu, e tudo seguiu normalmente, como se nada houvesse ocorrido. No entanto, quando um aluno derrubava um vidro de tinta, queriam chamar o conselho tutelar.

6.4.25 31/08 a 21/09/2016

O último dia de aula das escolas municipais ocorreu em 24 de agosto, pois, devido ao parcelamento dos salários, os funcionários municipais, incluindo professores, resolveram entrar em greve. É importante ressaltar que a decisão sobre a greve dependia de cada escola. Como a maioria das escolas realizou votação, algumas optaram por funcionar normalmente, e outras decidiram trabalhar com horário reduzido. A única escola do município que optou por greve total foi a escola Dom Pedro I, com o compromisso de recuperar as aulas posteriormente (Figura 19).

Na época, conversei com a direção por telefone, que confirmou que a maioria dos professores resolveu fazer greve total. Nessa mesma conversa telefônica, fiquei sabendo que, nos últimos dez anos, essa era a segunda vez que acontecia greve dos professores (antes havia somente paralização).

Cabe registrar que os professores não estavam comparecendo à escola para discutir suas questões; somente a equipe diretiva comparecia, fazendo revezando entre os funcionários. Perguntei, então, à direção se não seria um momento propício para repensar os motivos da greve ou a dignidade e os direitos da profissão docente, por exemplo, e talvez discutir o que acontecia no contexto da escola e nos arredores ou currículo, avaliação e outros quesitos que interferiam no andamento das atividades em geral. Obtive a resposta de que a maioria dos professores era de Porto Alegre e que, se viesse até a escola, mesmo não atendendo alunos, o movimento não se configuraria como greve; por isso, ficariam em suas casas até a greve acabar. E complementou lembrando que havia o horário das quartas-feiras para reuniões pedagógicas, em que poderiam discutir essas questões.

Como pesquisadora que encontrou nessa escola o espaço para tentar desenvolver um projeto, considerei importante não avançar na conversa. Mas o que me deixou mais preocupada foi o fato de a escola ficar com o portão cerrado até mesmo para pais que quisessem ali chegar buscando explicações. E também pensei nas crianças: a maioria delas ficaria sem as principais refeições, que são o café da manhã e o almoço que fazem na escola.

Figura 19 – Escola durante a greve



Fonte: acervo da autora.

Hoje compreendo que a escola pesquisada, naquele momento, encontrava-se em um caos completo. Observei grande desmotivação dos professores e da equipe diretiva e presenciei um total abandono e descaso pela educação. Acredito que o desfecho da greve e a proximidade da eleição municipal tenham aumentado ainda mais o desamparo do governo local e a falta de acompanhamento das escolas pela SMED.

Conforme notícias que se ampliavam na comunidade e também no jornal do município, durante as semanas de greve, muitas situações de violência aconteceram na periferia, como o extermínio da família do aluno Davi, pela disputa do tráfico local. Pensando nisso, percebo-me questionando: o que pode a escola fazer? Como a escola – que deveria ser um lugar de alegria, troca e aprendizagem – pode tornar-se um local de pouca acolhida? Não estaria a escola, de certo modo, reproduzindo cotidianamente outra violência, aquela denominada violência simbólica?

6.4.26 28/09/2016

“Pai, afasta de mim esse cálice”. (BUARQUE, 1968).

Após um mês longe do grupo, aguardava ansiosamente pela quarta-feira. Já havia organizado determinado material didático a fim de discutir com o grupo como

poderíamos dar continuidade ao trabalho iniciado antes da greve. A atividade tinha como objetivo dar retorno às demais turmas da escola sobre o levantamento da enquete, realizada meses atrás.

Na tarde do dia 27/09, contudo, recebi um WhatsApp da professora titular da turma, avisando-me que não haveria grupo no dia seguinte. Diante de minha indagação sobre as razões de mais esse “desencontro”, ouvi: *“Haverá uma reunião das professoras com a comunidade sobre a recuperação das aulas após a greve”*.

Ingenuamente, expressei meu desejo de participar da reunião. Considerava que seria importante ficar a par das combinações, a fim de organizar meu trabalho com as crianças, assim como o andamento da pesquisa. A professora, após informar-se junto à equipe diretiva sobre a possibilidade de minha presença na reunião, mandou nova mensagem, comunicando de forma muito gentil que a equipe diretiva não achava necessário minha presença naquele momento, pois provavelmente a reunião com os professores seria bastante tumultuada e minha presença poderia intimidar o grupo.

Entendi a mensagem subliminar. De fato, a minha atuação (ou mesmo minha presença) nos assuntos em parceria com a gestão escolar não era bem-vinda. Essa situação me levou a recordar dos tempos do regime militar, bem como de algumas canções como a referida na epígrafe que abre esta subseção: tratava-se de um recado simbólico.

6.4.27 05/10/2016

“Vou ficar
Ficar com certeza
Maluco Beleza”. (SEIXAS, 1977).

Mais uma semana se passou e novamente fui surpreendida com a notícia de que não haveria possibilidade de desenvolver atividades com o grupo, devido ao conselho de classe, determinado pela Secretaria de Educação como obrigatório para todas as escolas do município, independentemente da greve. Dessa vez, fui avisada por meio de recado em minha secretária eletrônica, aumentando ainda mais meu sentimento de menos valia. Embora quisesse participar do conselho de classe, nem cogitei tal hipótese. Na verdade, fiquei até com receio de perguntar se seria possível.

Imediatamente, lembrei-me das crianças e de suas expectativas frustradas diante de outro desencontro. A passagem do tempo e o acúmulo dos registros em meu caderno de campo levaram-me a refletir sobre outro tipo de violência permeando o contexto escolar, aquela violência que não faz ruído, mas que, de uma forma ou outra, impede que novas alternativas se concretizem efetivamente. De quem era a culpa? Talvez não se tratasse de culpa, mas da falta de uma vontade política para fazer mudanças, para sair da mesmice. Não seria a ausência de um projeto de escola que quisesse fazer efetivamente diferença na vida dessas crianças que estaria contribuindo para tal situação? Tratava-se, de fato, do não cumprimento da função básica de uma escola que atua justamente em um contexto onde os alunos mais precisam dela.

Então, novamente, coloquei-me no lugar das crianças: qual seria a saída senão reproduzir esse clima de mil outros jeitos por dentro expressos por intermédio da violência, real ou simbólica?

6.4.28 12/10/2016

Nesse dia, não houve encontro em virtude do dia de Nossa Senhora Aparecida, feriado nacional.

6.4.29 14/10/2016

“Esse silêncio todo me atordoia
Atordoado eu permaneço atento”. (BUARQUE, 1968).

Após a interrupção das atividades com o grupo por sete semanas (inclusive em função de feriados, mas não somente por isso), conversei com minha orientadora acadêmica sobre minha apreensão em relação a tal descontinuidade. Relatei o quanto isso prejudicava o trabalho desenvolvido, gerando, conseqüentemente, uma quebra de vínculo com a turma, que reforçava o sentimento de abandono e prejudicava o andamento da pesquisa. Ela orientou-me, então, a fazer uma reunião com a equipe diretiva, explanando a minha preocupação com o andamento da pesquisa e lembrando o cronograma da universidade e os prazos acadêmicos a serem cumpridos.

Diante disso, liguei para a equipe diretiva, e marcamos a reunião, durante a qual a diretora afirmou que *“este ano em especial aconteceram muitas coisas que ficaram fora do alcance da escola, como a greve dos professores, por exemplo, de 30 dias”*. Disse também que tal situação nunca havia acontecido na cidade antes e que agora eles tinham um cronograma a seguir, já que tal fato *“atrasou muito o conteúdo programático a ser repassado”*. Acrescentou ainda que, para tentar recuperar o tempo perdido, também ficaram espaçadas as aulas de horta, conto, música e cultura afro, assim como o projeto que, *“infelizmente, terá que passar a ser quinzenal”*. Durante o diálogo, informei ser importante que os encontros do grupo acontecessem no mínimo mais cinco vezes antes de encerrar o ano letivo, ainda que em outro dia que não às quartas-feiras. A diretora demonstrou compreender a situação e desculpou-se; combinamos, então, que, caso ocorresse algo inesperado em uma das quartas-feiras previstas, minha entrada em sala de aula seria garantida em outro dia. Findamos assim a reunião.

6.4.30 19/10/2016

“E se a tempestade não passar, dance na chuva”. (Autor desconhecido).

O dia iniciou com uma chuva torrencial, e, devido à falta de saneamento básico, as crianças não tiveram como comparecer à escola: nessas ocasiões, as ruas ficam alagadas, e, na maioria das vezes, as casas, imersas. Mesmo sabendo que novamente não haveria possibilidade para o encontro com o grupo, fui à escola e tive a oportunidade de conversar com a professora titular sobre o prosseguimento dos trabalhos e também sobre a reunião realizada com a equipe diretiva.

A professora relatou seu desânimo e sua falta de vontade de ir à escola. Falou do quanto se sentia desvalorizada na profissão, em todos os sentidos, desde a falta de respeito do governo municipal em relação ao pagamento parcelado, até sua decepção com a equipe diretiva que fazia *“conchavos políticos nas reuniões de professores”*. Narrou o quanto as interrupções atrapalhavam os alunos que, por sua própria condição de vida, necessitam tanto de uma atenção especial que em geral não tinham em casa que a escola, para muitos, era considerada como *“salvadora de uma vida miserável”*. Novamente, expressou o quando a entrada da professora estagiária

na turma durante o segundo semestre, sem combinação prévia, vinha dificultando cada dia mais o desempenho dos alunos – a professora estagiária revelava muita insegurança, além de não contar com supervisão de sua instituição de formação.

Entre tantas “dores”, a professora verbalizou também a vergonha que estava sentindo, pois sabia que eu realizava um trabalho sério e que, no primeiro semestre, nós estávamos conseguindo avanços significativos. Deixou bem claro que, inúmeras vezes, relatou para a direção que não compreendia o motivo pelo qual eu não poderia participar das reuniões, já que estava ali para acrescentar, mas nunca obtive resposta convincente. Nesse momento, também pude expressar meu sentimento ante tudo o que estava acontecendo, explicando o modo como às vezes me questionava até que ponto o projeto com as crianças atrapalharia o andamento da escola, inclusive avaliando a cada semana se eu havia feito algo inadequado.

Compartilhar esse sentimento com a professora foi muito bom. Ela, emocionada, pediu desculpas e confessou que na última vez se negou a enviar um WhatsApp desmarcando novamente o encontro, motivo pelo qual no dia 05/10 recebi somente um recado na secretária eletrônica, diferentemente das outras vezes em que a própria professora entrara em contato comigo. Esse momento fortaleceu minha relação com a professora titular, relação que sempre foi adequada, mas que a partir daquele instante parecia mais próxima. Após nossa conversa, ela resolveu usar sua autoridade como responsável pela turma e também pelo nosso trabalho, assumindo mais posicionamento perante a direção. Assim, auxiliou na organização de um novo cronograma, dando continuidade também ao planejamento dos encontros seguintes.

Dessa nossa conversa, ficou acordado que eu iria à escola quinzenalmente nos dias a seguir indicados e que, em princípio, desenvolveríamos as seguintes atividades:

- a) 26/10 – minha retomada com a turma após dois meses e meio de afastamento e continuidade do trabalho da enquete, que já estava pré-elaborado. O grupo, entretanto, teria o poder de alterar o que julgasse importante para o desdobramento das atividades, conforme sua vivência e escuta. Dessa forma, estaríamos retomando novamente possibilidades de protagonismo;

- b) 09/11 – entrada dos alunos do grupo nas turmas de primeiro e segundo ano. Os alunos seriam divididos em dois subgrupos, um acompanhado pela professora titular, e o outro, pela pesquisadora. Nas salas de aula, as turmas e professoras do primeiro e segundo ano já estariam avisados de que naquele dia haveria uma atividade diferente, liderada pelos alunos do quinto ano (turma 51);
- c) 23/11 – mesmo planejamento previsto para o dia 09/11, porém agora com o terceiro e quarto anos. As atividades seriam diferentes de acordo com a faixa etária e a característica das turmas;
- d) 07/12 – fechamento da atividade e relatos sobre como os alunos sentiram-se liderando uma atividade. Nesse momento, também se pretendia organizar com eles como iriam relatar para a equipe diretiva essa experiência. Além disso, seria realizada uma avaliação sobre como perceberam o trabalho em geral, desde o início do ano até o final. Outra possibilidade seria fazer um seminário, convidando a secretária de educação e a orientadora da Unisinos.
- e) 21/12 – seminário de apresentação do projeto à equipe diretiva, a ser realizado pelas crianças.

6.4.31 28/10/2016

“- Essa morte foi morte morrida ou morte matada irmão das almas?
- Essa morte foi matada em uma emboscada...”. (MORTE E VIDA SEVERINA, 1981).

Após dois meses e meio sem ver as crianças, era o momento do nosso reencontro. Como fazia muito tempo que não nos víamos, foi disponibilizada uma hora a mais para realizar a atividade com o grupo. Como de costume, não sabia o que aconteceria nesse encontro.

Diferentemente das outras vezes, senti as crianças distantes de mim, como se algo tivesse quebrado nosso vínculo. Não esperava nada muito diferente, pois os sentimentos de abandono, menos valia e descontinuidade eram constantes naquela comunidade escolar.

Estavam calados e não me olhavam nos olhos como antes. Percebi que precisava falar da minha saudade e que deveria dar explicações sobre o meu

“desaparecimento”, além de explicitar minha frustração ante as situações que fugiam de meu alcance para evitar tanto tempo longe deles.

Esse grupo tinha um funcionamento muito interessante, pois, quando não gostavam de determinada aula, faziam boicote por meio de risos, deboches e empurra-empurra, levando a professor à indignação e, às vezes, ao conflito direto. Quando estavam magoados ou ressentidos com algo, o boicote aparecia via silêncio e cabeça baixa, modo como fui recepcionada.

Dei continuidade ao encontro dizendo que existiam coisas que não precisávamos de palavras para expressar, pois nosso corpo falava por si, mas que, mesmo assim, colocaria algumas palavras no chão, que talvez explicassem como eu estava me sentindo; disse, ainda, que cada um deles também poderia colocar, se tivesse vontade, palavras ou desenhos que expressassem como estava se sentindo. É importante ressaltar que a professora titular não se encontrava presente no grupo, pois estava orientando a professora estagiária.

Colocando no chão, além de folhas em branco, algumas folhas coloridas de papel, recortadas em tiras, e canetas de diversas cores, escrevi três sentimentos que me inquietavam naquele momento: saudade, angústia e medo. Aos poucos e muito timidamente, eles foram escrevendo ou pedindo para o colega ajudar a escrever. Em meio a um silêncio que perpetuava como nunca visto antes por mim naqueles encontros, surgiram as seguintes palavras: morte, dor, alegria, raiva, fugir, vingança, solidão e ir embora.

Eu já havia combinado previamente com a professora titular que, nos momentos que falássemos de emoção, a professora estagiária não participaria, devido ao vínculo e à confiabilidade do grupo com quem desde o início estive com eles. Estávamos no meio da tarefa quando a professora titular chegou sorridente e disse: “*E aí, pessoal, o que estão fazendo????*”.

Foram unânimes em olhar para mim, agora fixamente e de forma ainda mais silenciosa. Existia no ar uma cumplicidade no grupo, de modo que me senti desafiada e disse: “*Professora, estamos falando dos sentimentos que vivenciamos no meu período de ausência*”. Então, acrescentei: “*Vocês querem que a professora Letícia fique conosco neste momento?*”. Olharam para ela e disseram: “*Agora não!!!!*”.

A professora ficou muito sem jeito, parecia estar muito surpresa com aquela reação deles, pois sempre foram muito carinhosos com ela, e o mesmo também

ocorria da parte dela em relação a eles. Confesso que também não estava conseguindo interpretar aquela reação.

De maneira muito profissional, sábia e educada, a professora falou:

“Compreendo pessoal, faz muito tempo que vocês não têm contato com a Adri, e sei o quanto sentiram a falta dela e dos momentos que ela proporciona para vocês. Estarei na sala dos professores, se precisarem de mim estarei lá. Saiu sorridente, tendo uma atitude plenamente adequada, não levando a circunstância para o lado pessoal”.

Tive o desejo de perguntar qual o motivo de eles não quererem a presença dela naquele momento, já que sempre participou de todos os outros encontros em que falamos de sentimento. Entretanto, resolvi não questionar, pois provavelmente a resposta apareceria no andamento da atividade. Dando continuidade ao trabalho, iniciei falando sobre a palavra “saudade”; disse o quanto senti a falta deles, que esperava ansiosa todas as quartas-feiras, aguardando aquele nosso momento, em que, além de falar sobre os nossos sentimentos, também brincávamos e aprendíamos muito uns com os outros. Falei, então, sobre os outros dois sentimentos que havia citado, a “angústia” de como seria recebida e o “medo” de ser rejeitada por eles. Disse, ainda, que o fato de ter ficado ausente todo esse tempo não havia sido uma escolha minha e expliquei, colocando data por data no quadro, os fatos que aconteceram, deixando claro que eram fatores externos ao meu desejo. Complementei dizendo que infelizmente tínhamos de aprender a lidar com a frustração e com as mais diversas situações que a vida nos impunha, apesar dos sentimentos de impotência e dor. Larguei minhas faixas no chão, afirmando novamente que, se caso alguém quisesse expressar seus sentimentos, poderia fazê-lo.

Aos poucos, fui percebendo seus corpos mais relaxados, iniciando as conversas paralelas. Provavelmente no momento em que expliquei detalhadamente as datas e os fatos ocorridos, eles sentiram-se respeitados, e assim, aos poucos, observei a volta do vínculo que estava quase quebrando.

Logo após a minha fala, o Davi imediatamente pegou a faixa e escreveu “morte”, “raiva”, “vingança” e “saudade”. Eu já ficara sabendo que há três semanas um grupo de traficantes rivais tinha entrado na casa dele, durante a madrugada, e

matado o pai, o irmão e o tio. O Davi só não foi morto porque um dos traficantes disse que ele era uma criança – ele presenciou todas essas mortes e foi o único que se salvou da chacina. Eu soube do acontecido por meio do jornal da cidade, já que a escola somente me comunicou no meu retorno.

Ele disse, então: *“Tu tá sabendo né, sora, o que aconteceu? [Suas lágrimas começaram a rolar] Mataram toda a minha família, estou com raiva, quero vingança, estou com muita saudade deles”*. Era a primeira vez que o Davi falava do assunto na escola, pois ninguém havia sido capaz de conversar com ele ou de me chamar – penso, mais uma vez, sobre a violência da escola: nada foi feito ou dito, deixando aquele menino em sofrimento.

O grupo novamente silenciou; agora o silêncio era de dor. Agachei junto ao Davi e o acalentei, peguei sua mão e sugeri que cada colega falasse algo que gostaria de dizer e não teve oportunidade. Fiquei no meio do grupo abaixada, como se fosse um pino de relógio: com uma mão segurava a mão do Davi e com a outra fazia a ligação com cada colega. Esse foi um momento muito emocionante. Novamente, não sabia quem eu era, se mais pesquisadora ou mais psicóloga. Deixei meu instinto falar mais alto, pois naquela ocasião penso que o mais importante era dar voz para todos eles, independentemente do meu papel ali no grupo.

As palavras e frases foram saindo:

“Davi, você não está sozinho, você tem a nós”. (Alessandra).

“- Sei o que você está passando, já passei por isso, conta comigo”. (Leonardo).

“Força cara!!!!”. (Natanael).

“Tira esta ideia de vingança, isso não leva a nada, Deus te poupou a vida, pensa nisso!!!!”. (José Carlos).

“Cara, tu sabe o que aconteceu com o meu irmão ao tentar vingança, pensa que tens ainda tua mãe e mais duas irmãs pequenas, que precisam de ti...” (Iago).

“Força, irmão”. (Vitório).

“Não consigo falar, sora”. (disse Juliana e começou a chorar).

Quando chegou o momento do João Pedro falar, melhor amigo do Davi, ele largou a minha mão, levantou e deu um grande abraço do amigo, dizendo: *“Meu, eu sou teu irmão e não vou te perder...”*. Todos nós nos emocionamos muito.

Após aquele momento, perguntei o que faríamos agora. José Carlos, que é filho de pastor, sugeriu rezar. Então rezamos todos em círculo e de mãos dadas. Em seguida, João Pedro quis cantar um *funk* que ele e o Davi cantam nos momentos de dor. Os colegas juntaram-se a eles cantando uma parte da música ou acompanhando o ritmo com batidas. A letra da canção escolhida, denominada “Ex 157”, é apresentada a seguir:

Desde menor que eu cresci
 Formei na boca
 Disposição, muleque doido, vida loka
 Ganhei dinheiro
 Ganhei fama e poder
 E o destino nós sabemos qual vai ser
 Mas que saudade dos amigos que se foram
 Nessa rotina do vai encontra depois
 E na cadeia pode crer que o coro come
 Lá tu aprende a virar sujeito homem
 A minha mãe vivia só no sofrimento
 E cada dia aumentava o seu tormento
 Quando eu matava e roubava era rotina normal
 E todo dia minha foto saia la no jornal
 A recompensa que pagavam era mais de 1 milhão
 Pelo meu corpo ou minha cabeça jogada num lixão. (FILHÃO, 2013).

Continuando a atividade, Alessandra pegou a faixa em que constavam as palavras “saudade” e “ir embora” e disse:

“Sabe, sora, nós estamos muito chateados com a professora Letícia. Depois que a professora estagiária chegou, ela nem fica na sala de aula, às vezes fica um pouco no fundo. Nós já sabemos muito pouco, temos colegas que ainda não conseguem nem ler e escrever, e os guris não

respeitam a professora estagiária, ela tenta, mas não consegue. Sinto saudade da nossa prô e tenho vontade de ir embora”.

Lembrei-os que tínhamos uma combinação, de que sempre que íamos falar de alguém era importante que essa pessoa estivesse presente, pois, caso contrário, seria fofoca, o que não era produtivo. Questionei se alguma vez já haviam falado isso para a professora, e todos foram unânimes em dizer que não. Mediante essa resposta, perguntei se eles me autorizavam a chamá-la, explicando que todos tinham direito de defesa e que a professora não tinha bola de cristal. Riram e concordaram em chamá-la.

Quando a professora chegou, já estavam bem diferentes, mais sorridentes e de cabeça erguida. Ela, então, sorriu e disse:

“Estou com ciúmes. Quando cheguei, nem falaram comigo. Depois que a Adri entrou, estão todos faceirinhos. Vou mandar vocês todos os dias para RECRIAR [Instituto Recriar - espaço de saúde mental em que trabalho como psicóloga clínica], para ver se melhoram o humor [risos]”.

Com essa brincadeira, novamente constatei o quanto a professora titular era madura emocionalmente e tinha um bom entendimento acerca do meu papel. Solicitei que eles falassem para ela o que fizemos, pois era parte integrante do nosso grupo, assim como os motivos pelos quais não quiseram sua presença no primeiro momento.

“Sabe, né, sora, nós te amamos!!, mas, desde que a professora estagiária, chegou a senhora nos abandonou, não fica aqui com a gente, os guris todo o tempo ficam tirando ela para boba, e ela não faz nada; nem dá mais vontade de vir a aula...”. (Juliana).

“Ela não sabe dar aula, errou até umas continhas...”. (Leonardo).

“Sora, tu acredita que ela copia para o Vitório porque ele é muito demorado?”. (Davi).

Atentamente, ela ouviu cada um. Em nenhum momento, sua expressão foi de represália, mas, sim, de extremo respeito. Após as colocações dos alunos, expôs a situação para eles mais ou menos com as seguintes palavras:

“Pessoal, vamos retomar: até as férias de julho, estava tudo indo bem. Quando eu voltei, tive a notícia que receberia uma professora estagiária; na verdade, questioneei a direção o motivo de ser a minha turma. Não tenho nada contra ela, todos nós para tornarmos bons profissionais temos que estagiar, mas, como vocês estavam com algumas defasagens, eu não gostaria de ter professora estagiária na minha turma neste momento, pois vocês também têm outras disciplinas que são importantes também, mas acabam prejudicando muito o conteúdo básico de vocês, mas aqui eu sou empregada e recebo ordens. A direção justificou que vocês foram escolhidos por serem uma turma menor e do último ano da escola, acharam que ela deveria ficar na nossa turma. Concordo com vocês que tenho falhado em não ficar sempre em sala de aula, mas ela precisa ficar sozinha com vocês também, senão como ela irá assumir uma turma no ano que vem, quando estará já formada como professora? Infelizmente, muitas vezes eu tenho que ajudar na elaboração das aulas, pois a orientadora dela nunca veio aqui. Vocês também podem colaborar, ela é jovem, imatura, inexperiente, mas tem boa vontade. Vocês poderiam ter falado comigo, e nós poderíamos ter marcado uma reunião com ela, como estamos fazendo agora. Depois teve greve e tudo que vocês já sabem, mas ainda temos tempo de rever nossas ações”.

Então, após decidirem fazer uma reunião com a professora estagiária durante a semana, eles contaram rapidamente para a professora sobre o trabalho das emoções. Ela lamentou não ter participado e disse ao Davi que sempre estaria ali para ajudá-lo no que fosse necessário.

A professora e eu mostramos para eles o material que tínhamos pré-montado, a fim de dar continuidade ao trabalho da enquete. A ideia seria que eles fossem às salas de aula, como fizeram no dia do levantamento dos dados, e demonstrassem por meio do gráfico os resultados obtidos. Em um segundo momento, realizariam uma

discussão dos dados e aplicariam uma atividade lúdica sobre o assunto abordado: ações violentas no recreio.

Expressamos ao grupo que nosso desejo inicial era que eles fizessem sozinhos, com a nossa ajuda, o planejamento da atividade, mas que, infelizmente, devido à falta de tempo, havíamos iniciado um esboço da atividade, o qual eles poderiam modificar se quisessem. Rapidamente se reuniram em pequenos grupos e mudaram alguns itens. Combinamos, também, dividir o grupo para entrada nas salas de aula, de modo que um grupo ficaria comigo e outro ficaria com a professora titular. Entretanto, quem iria desenvolver a atividade seriam eles, como fizeram anteriormente, uma vez que sinalizaram ter gostado muito de estar na posição de “professor”. Como o tempo estava esgotando, a professora Letícia ficou responsável por informar maiores detalhes durante a semana sobre como aconteceria o trabalho. Para finalizar esse dia, que foi bastante pesado, porém rico, a professora disse que gostaria de ouvir o *funk* cantado por eles. Sorridentes, cantaram e fizeram o som com muita disposição.

6.4.32 09/11/2016

Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho. (QUINTANA, 2016).

Resolvi iniciar o relato desse encontro com essa frase do nosso grande poeta Mário Quintana, pois resumia bem minha passagem como pesquisadora na escola Dom Pedro I: as dificuldades em trabalhar em uma escola de periferia são muito grandes, e o caminho é cheio de pedras, lombadas e inundações, mas, se não existissem esses desafios, não seria “eu” o passarinho, que acredita que todos nós podemos nos reinventar a cada momento. Nesse dia, tive a certeza de que, quando nós, profissionais da educação, escutamos com a alma e permitimos que as crianças e os adolescentes expressem suas ideias e emoções, eles tornam-se mais fortes e protagonistas da sua própria história, independentemente da sua classe social ou situação socioafetiva.

Ao chegar à escola, encontrei uma turma novamente vibrante, como acontecia antes das férias de julho. Eles estavam sorridentes e barulhentos, mas aos poucos

foram ficando calmos e organizados. Sentaram em círculo e colocaram seus jalecos, um colaborando com o outro e assumindo uma postura de “professor mirim”. Mesmo a professora e eu estando presentes, pouco fomos solicitadas; percebi eles mais independentes. Relembramos, então, as combinações acerca de atitudes e tiramos as dúvidas que alguns ainda tinham.

Seis alunos, acompanhados da professora Letícia, foram desenvolver o trabalho no primeiro ano. Ao chegarem à sala de aula, relembraram à turma o trabalho iniciado no primeiro semestre, que versava sobre as ações violentas no recreio. Após apresentarem e discutirem os dados do gráfico, solicitaram aos alunos do primeiro ano que pintassem de azul as ações positivas e de vermelho as ações negativas (Figura 20).

Figura 20 – Atividade desenvolvida junto aos alunos do primeiro ano



Fonte: acervo da autora.

Acompanhei cinco alunos para realizar a atividade no segundo ano, que, apesar de ter a mesma proposta de explicar os dados da enquete, devido à diferença de faixa etária e grau de maturidade, era diferente: os alunos deveriam recortar de revistas e jornais as ações positivas e negativas que aconteciam no recreio e também poderiam, se quisessem, fazer montagens (Figura 21). Esse grupo teve um pouco mais dificuldade para realizar a atividade, pois as crianças deveriam usar cola e tesoura e procurar as ações em revistas.

Figura 21 – Atividade com alunos do segundo ano



Fonte: acervo da autora.

Mesmo com essas dificuldades, eles conseguiram cumprir a tarefa. Notava-se a felicidade dos alunos da turma 51 em ajudar os menores, pois estavam, nesse momento, desempenhando um papel importante em suas vidas: estavam deixando de ser os “alunos-problema” para serem os alunos “admirados e solicitados pelo seu saber”. Após o término das atividades, o grupo reuniu-se para falar sobre sua experiência (Figura 22).

O grupo que desenvolveu a atividade no primeiro ano verbalizou o seguinte:

“Muito divertido, eles são um amor, só que pintam tudo errado”. (Juliana).

“Legal, né, sora, mas eles são muito atrapalhados, estão sempre quebrando a ponta do lápis”. (Leonardo).

“Gostei, ensinei um menino a pintar dentro da linha, ele pintava de qualquer jeito, era relaxado [fala de um dos mais desorganizados da turma 51]”. (Vitório).

“Eu também gostei, mas estão sempre chamando a gente, não sabem esperar [risos]”. (Guilherme).

“Eu amei!!!! Agora tenho a certeza que quero ser professor”. (Ivan).

Já o grupo que desenvolveu a atividade no segundo ano disse:

“Foi legal, mas eles são muito atrapalhados”. (José Carlos).

“Eu também gostei, mas não tinham tesoura, a cola era aguada, eles sujaram tudo”. (Natanael).

“Eu só não gostei muito porque tive que ficar em um grupo só de meninas, elas são muito mimimi; eu ajudei mais o menino, se acham demais já com aquele tamanho...”. (João Pedro).

“Bah! Prô, agora eu entendo a greve, foi legal ajudar eles, mais é muito cansativo, eles não parar de falar e ficar pedindo ajuda...”. (Henri).

“Adorei o trabalho, só que, na próxima vez, é melhor a gente levar o material. Aqui na nossa turma a professora Letícia guarda tudo, lá eles tinham que esperar para repartir a tesoura e isso atrapalhou muito...”. (Alexandra).

Figura 22 – Feedback das atividades desenvolvidas



Fonte: acervo da autora.

Infelizmente, devido ao curto espaço de tempo, não conseguimos conversar sobre as respostas dadas, mas combinamos que iríamos retomar a atividade no início do encontro que ocorreria dia 23/11.

6.4.33 23/11/2016

“Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento”. (BUARQUE, 1968).

No dia 22/11, véspera de minha ida à escola, recebi uma mensagem via WhatsApp: “*Bom dia Adri, te espero amanhã na escola às 7:30 em ponto. Bjos pró Letícia*”. Como já conheço a professora titular, sabia que, pela forma que havia escrito aquela mensagem, algo tinha acontecido, e ela estava indignada.

No dia seguinte, pontualmente estava eu lá às 7h30min, embora as atividades sempre iniciassem às 8h30min, pois as crianças tomavam café antes. Quando a vi, estava estampado em seu olhar a insatisfação sobre algo acontecido no dia anterior. Enquanto as crianças tomavam o café, ainda que de forma meio apressada, a professora expôs o acontecido. Relatou que, devido ao parcelamento do 13º salário e ao já ocorrido parcelamento do salário nos meses anteriores, a escola iria paralisar novamente naquela quarta-feira, dia 23/11. Narrou ter sido comunicada apenas no dia anterior, mas, considerando que já havia uma combinação com a escola e os docentes e que estava escrito no painel na sala dos professores que as crianças tinham um trabalho a realizar, teve de posicionar-se de forma mais firme com a equipe diretiva. Assim, ficara definido que as crianças da turma 51 iriam desenvolver a atividade mais cedo nas séries combinadas (3º e 4º ano) e às 9 horas seriam dispensadas. Por isso, ela havia proposto que eu fosse mais cedo à escola que de costume.

Novamente me calei, pois sabia o quanto a professora estava decepcionada com a falta de valorização por parte da equipe diretiva quanto ao projeto e quanto às combinações que haviam sido feitas. Perguntei, então, sobre o aluno Davi, e ela disse que ele estava em uma instituição de proteção a vítimas e que não sabia de maiores informações. Naquele instante, lembrei-me do último encontro, em que fizemos todo um trabalho de luto e em que “prometi” não o abandonar. Essa situação acabou me deixando atordoada, mas novamente calei. Repetidamente, o ciclo de descontinuidade e não possibilidade de levar em frente o projeto perdurava.

Embora a professora titular estivesse comprometida em realizar a tarefa, fiquei com a sensação de “tarefa pela tarefa”, em que se perderia o brilho e o encantamento do protagonismo que a atividade proporcionaria aos alunos se realizada com o tempo adequado. Além disso, a situação do aluno Davi era somente mais uma história de tragédia, o que me fez compreender melhor certo endurecimento afetivo que alguns professores que atuam nas escolas de periferia acabam desenvolvendo. Embora a professora titular fosse bastante afetiva, naquele momento estava ela mais focada em desenvolver a atividade do que proporcionar escuta às crianças sobre o fato de o colega não mais estar com o grupo.

Confesso ficar perplexa com essa dinâmica. Acredito que algumas escolas de periferia acabam incorporando o perfil da comunidade, onde “uma morte é só mais uma morte” e situações que, para mim, são de extrema gravidade passam a ser consideradas “normais”.

Diante disso, refleti: até que ponto a frase “Dou minha palavra” faz sentido? As regras, combinações e organizações básicas não se mantêm. Não seria esse um dos motivos que faz com que o traficante seja alguém tão respeitado dentro da comunidade, pois, mesmo de forma violenta, sua “palavra tem valor”? Conforme narrado pelas próprias crianças em outros momentos no grupo, quando o traficante promete algo, dando sua palavra, ele realmente cumpre, nem que seja por intermédio de atos violentos que levam à morte. As famílias, na maioria das vezes, acreditam mais no tráfico, por cumprir o prometido, do que na escola ou nas políticas públicas, que produzem incertezas e desestabilizam ainda mais as famílias que já apresentam configurações disfuncionais.

Aprendi com a situação do Davi que jamais darei a minha palavra para algo que não dependa unicamente de mim, pois penso ter perdido a credibilidade tanto do Davi quanto do grupo: prometi, em um momento de grande emoção, que não o abandonaria, e o grupo acompanhou-me, fazendo uma promessa que não teríamos como cumprir...

Após o café, as crianças prontamente se organizaram, vestiram seus jalecos, e, como na semana anterior, um grupo ficou comigo, e o outro, com a professora Letícia. Estavam colaborativos, porém mais silenciosos, e, a todo o momento, a professora titular apressava-os: tinham de “*terminar a tarefa antes das 9 horas da manhã*”.

Diante disso, parte do processo que considero mais importante, como retomada das situações ocorridas na semana anterior, reflexões sobre o desenvolvimento da tarefa aplicada nas turmas anteriores e reforço das combinações para as próximas turmas, não foi realizada. Deixei, então, que a professora titular assumisse a coordenação da “tarefa”, pois reconheço minha “incapacidade” de realizar atividades por si mesmas, sem refletir sobre o sentido do que está sendo feito. Coloco a palavra tarefa entre aspas, pois ela só faz sentido se houver um propósito, o que, naquele momento, parecia não existir.

Sendo assim, solicitei que ela coordenasse o grupo naquele dia, pois, devido à escassez do tempo, estava receosa de não conseguir realizar o combinado em tempo hábil. Prontamente, a professora reuniu o grupo e disse:

“Então, pessoal, hoje temos que ser rápidos, porque infelizmente às 9 horas teremos que encerrar o grupo, pois haverá uma reunião extra com as professoras, vocês já sabem, não é: nada de empurrões e gritos”.

De forma pouco democrática, a professora dividiu o grupo em dois, sem perguntar se eles gostariam ou não de ficar com determinada turma, retirando deles o principal objetivo do trabalho, que seria o de proporcionar o poder decisório, exercitando a escuta e estimulando o diálogo. Silenciosamente, de forma diferente do outro encontro, obedeceram e foram cumprir a “tarefa”.

Naquele momento, ressonava dentro de mim a palavra “protagonismo”: como ser protagonista de algo a respeito do que não se pode opinar? Pude constatar o quanto essas crianças eram oprimidas também no ambiente escolar, ainda que a proposta de trabalho tivesse como objetivo dar voz a elas.

Essa prática é considerada tão “normal” que obedeceram e realizaram a tarefa de forma muito satisfatória e até felizes, se assim posso dizer, pois, mesmo sendo algo imposto e acelerado, os “professores mirins” expressavam sua satisfação por meio de sorrisos e atenção aos alunos menores, novamente se empoderando da tarefa e do papel que estavam exercendo (Figuras 23 e 24).

Figura 23 – Atividade dirigida aos alunos do terceiro ano



Fonte: acervo da autora.

Observei o quanto já estavam mais autônomos em suas funções: chegaram nas salas de aula, apresentaram-se e dividiram os alunos das turmas visitadas em grupos. Circularam entre eles e trabalharam em equipe, sem qualquer intervenção da professora da turma visitada, minha ou da professora titular.

Figura 24 – Atividade dirigida aos alunos do quarto ano



Fonte: acervo da autora.

Atentamente, notei o movimento do grupo e percebi que estavam menos motivados que na semana anterior, como já esperado. João Pedro, silencioso, olhava-me como se quisesse falar algo – acredito que era sobre a saída do seu melhor amigo

da comunidade, mas não houve tempo para que ele expressasse seu sentimento a respeito do acontecido, pois, assim como eu, nosso olhar compartilhava a mesma dor, e o silêncio novamente falou por si só.

Após realizar a tarefa, ainda conseguimos ter dez minutos para falar acerca de como havia sido o trabalho. Ouvimos, então, as seguintes respostas:

“Foi tri, sora, pena que não tivemos mais tempo”. (Leonardo).

“Legal, mas a tarefa de hoje era mais fácil, deveria ser mais difícil”. (Juliana).

“Bah, sora!! Tem criança do 3º ano que sabe ler e escrever melhor que a gente”. (João Pedro).

“Bem legal, mas nas cruzadinha tivemos ajudar”. (Henri).

“Eu também achei legal, eles são bem comportados, nos obedeceram e levantavam a mão quando tinham dúvida, bem diferente da gente!!! [risos]”. (Natanael).

Como bateu o sinal, tivemos de interromper os relatos, com a ideia de retomar a atividade no encontro seguinte. Após recolher os materiais, a professora do 3º ano fez o seguinte comentário na sala dos professores:

“Parabéns, meninas! Fiquei impressionada com a postura e comprometimento dos alunos do 5º ano com a atividade, eles estavam irreconhecíveis; conheço bem a turma, eles foram meus alunos no ano passado, como estavam calmos, organizados e independentes... Eu sempre digo: o problema não está nas crianças. Infelizmente acabamos neste roda viva burocrática e não proporcionamos para eles coisas diferentes”.

A professora do 4º ano concordou, dizendo: “*é verdade, também fiquei surpresa*”. Logo a diretora chegou e chamou o grupo de professores para a reunião, encerrando assim, às 9 horas da manhã, mais um dia de aula das crianças.

6.4.34 14/12/2016

“Coração na boca, peito aberto vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando”.
(GONZAGUINHA, 1980).

Fiz o relato acerca desse dia com o peito sangrando – sempre achei que escola era um lugar de crianças sorrindo, com corre-corre, empurrões e ansiedades de final de ano. Jamais imaginei encontrar no ambiente escolar a morte como um tema tão presente.

Ao chegar à escola, carregando um *pen drive* com 180 fotos das crianças para que selecionássemos algumas para exposição (prevista para mostrar à comunidade nosso trabalho), recebi a notícia de que mais uma família da turma 51 havia sido exterminada e que só três alunos do grupo estavam na escola nesse dia.

Conforme o relato da professora titular na sala dos professores, no decorrer do final de semana do dia 14/12/2016, traficantes rivais entraram na comunidade e mataram os pais e um tio do aluno Vítorio. Ele, como o Davi, por ser criança, foi “preservado” da morte física, porém não poupado da morte emocional ao ver seus pais e seu tio serem executados na sua frente, e, da mesma forma que o colega, foi recolhido ao sistema de proteção à vítima.

Mesmo sabendo dessa tragédia, resolvi entrar na sala de aula, mas nenhuma palavra foi dita: o silêncio que agora assombrava era o do medo e pavor. As famílias não estavam deixando seus filhos irem à escola; temiam pela guerra do tráfico.

Nesse dia, somente eu falei. Disse que sabia o que havia acontecido e que o silêncio também tinha me invadido. A professora da turma abriu espaço para escuta, dizendo: “*Sei, pessoal, que mais uma vez perdemos a família de um colega, mas vamos pensar em algo de bom que tenha acontecido este ano*”.

O silêncio continuou, e foi então que intervi: “*Professora Letícia, tem momentos que precisamos do silêncio do luto, que nada temos para falar e ficar quietinhos é tudo o que queremos, não é?*”. Somente então os alunos se manifestaram por meio de

gestos com a cabeça, movimentando-a para cima e para baixo e concordando com a minha fala. Aproveitei o momento e questionei: “*Vocês acham que temos clima para continuar o trabalho e ver as fotos para a exposição?*”.

Em meio àquele silêncio total, recebi, em uníssimo, a resposta: “*Não!*”. Sendo assim, ficou evidente que não haveria clima para desenvolver qualquer atividade naquele dia ou nas semanas seguintes.

Com um clima de tensão e medo no ar, sabia-se que a comunidade estava cheia de “olheiros” (soldados do crime organizado). Assim, após encerrar o encontro com o grupo, soube que, em reunião fechada, a equipe diretiva resolvera cancelar todas as atividades por alguns dias e analisar estratégias com a secretaria de educação para finalizar o ano letivo.

Ao sair da escola, relatei por mensagem de voz via WhatsApp o fato ocorrido para minha orientadora. Dialogando, fui aconselhada a encerrar minhas atividades com o grupo na escola, pois, como pesquisadora, corria riscos físicos, emocionais e profissionais, já que trabalho há muitos anos na cidade e sou uma profissional conhecida. Ela orientou-me a refletir e, se possível, teorizar acerca das vivências registradas no caderno de campo, assim como escrever uma carta para o grupo caso este voltasse a se encontrar como turma. Decidi, também, escrever uma carta para cada aluno e entregá-la juntamente com uma foto nossa, que retrataria momentos de diálogo, ação e protagonismo.

Pela segunda vez, como uma mãe que sofre o aborto de seu filho, tão amado, esperado e querido, senti que os encontros com o grupo foram sendo, de algum modo, abortados. Encerro esses registros para deter-me, a seguir, na reflexão sobre o conjunto do trabalho. Na busca de uma analogia, sinto que saio sangrando, embora mais amadurecida, construindo novos saberes e tentando teorizar sobre a experiência como acadêmica que optou por uma metodologia que antes desconhecia.

Assim, após alguns dias vivendo uma espécie de luto, continuei a refletir sobre a temática da violência na escola. Ou, quem sabe, seria mais adequado dizer da violência da escola?

7 ASPECTOS MERECEDORES DE ANÁLISE

“Se quiseres o arco-íris, tens que suportar a chuva...”. (Autor desconhecido).

Quando optei pelo assunto violência na escola como tema da dissertação de mestrado, tinha como base inúmeros relatos que escutara em atendimentos clínicos. Por meio das solicitações de “intervenção”, gestores educacionais solicitavam à Secretaria da Educação apoio à escola e, conseqüentemente, às professoras, na busca de possíveis alternativas de solução para as situações de violência na escola. Por intermédio de convênio entre a prefeitura da cidade em que ocorreu a pesquisa e a organização não governamental em que atuo, fiz diversas palestras e desenvolvi programas sobre tais questões. Hoje reconheço que, em nenhum momento anterior, consegui dimensionar tão concretamente os desafios que agora, ao mergulhar no cotidiano de um contexto escolar específico, constatei.

Hoje, analisando os registros no caderno de campo, após 17 meses participando semanalmente (na medida do possível) na escola Dom Pedro I, observando cenas e cenários quase inacreditáveis e experienciando os mais diversos sentimentos, verifico que não foram poucas as vezes em que me senti impotente para buscar saídas coerentes, tanto no que concerne aos princípios que regem minha postura quanto aos propósitos que motivaram o projeto desde o início.

É impressionante como somos influenciados pela mídia e por comentários do senso comum. Quando escutava ou lia sobre violência escolar, uma única cena se passava em minha mente: alunos com armas e canivetes na mão, envolvidos em furtos, brigas de socos e outras manifestações similares, tais como alunos agredindo professores com socos e pontapés, atirando classes, quebrando materiais e/ou depredando a escola. E, obviamente, alunos sendo taxados como marginais.

Além disso, filmes hollywoodianos com “professores salvadores” (“Sociedade dos poetas mortos”, “Escritores da liberdade”, “Meu mestre minha vida”, entre outros) colaboraram para minha convicção de que o professor tudo consegue. Hoje concluo que esses filmes descrevem apenas algumas facetas do universo escolar e que a mídia não se distancia muito dessa abordagem. A escola em que se desenvolveu esta pesquisa tem elementos de violência, mas longe está desses cenários padronizados. Há, entretanto, outras violências nem sempre explícitas fisicamente.

Assim, em meio a tantas observações e vivências, passo, a seguir, a analisar o contexto geral da instituição pesquisada. Obviamente, nem todos os dados são retomados, pois cada aspecto referido mereceria um capítulo para tratar de toda a sua complexidade.

Início discorrendo sobre o cotidiano da comunidade em que a escola está inserida: crime, tráfico de drogas, prostituição, desmanche de carros e comércio ilegal de objetos roubados. Como se pode verificar na descrição dos relatos, as crianças reproduzem no seu brincar cenas vivenciadas no seu dia a dia, além de costumes já incorporados, como falar alto, usar palavras inadequadas em determinados momentos, apresentar dificuldades para o diálogo, usar ações agressivas como forma de defesa e demonstrar a dificuldade para respeitar limites e seguir regras.

As famílias, em sua grande maioria, são chefiadas por mães e irmãos mais velhos que já estão envolvidos no tráfico. A figura materna é frágil, tem baixa escolaridade e, quando trabalha fora, fica muito tempo longe de casa, não conseguindo acompanhar o filho na escola ou no seu dia a dia. A figura paterna, muitas vezes, é inexistente ou pode até estar na penitenciária. Como consequência, as crianças ficam sozinhas com irmãos adolescentes, que não proporcionam os cuidados básicos como alimentação, higiene e proteção.

Quanto à escola, entre outras observações, verifiquei que as atividades das crianças não são expostas nas paredes: os painéis estão sempre bem decorados e escritos com letras cursivas bem desenhadas, confeccionados pelas professoras, evidenciando, assim, a pouca participação dos alunos nesse aspecto. Na sala dos professores, é visível uma total desmotivação em relação a questões educacionais – professoras queixando-se dos alunos e não acreditando em suas potencialidades. Como a maioria das professoras trabalha há algum tempo na escola (em média oito anos), elas conhecem bem a realidade da comunidade, referindo-se a alguns alunos como “aquele menino será como o irmão, que hoje é marginal”.

Constatarei que, embora a equipe diretiva não aprove comportamento docente considerado inadequado, prefere não entrar em conflito a tal ponto de dar a entender que a professora sempre tem a razão, mesmo quando humilha o aluno. Aquele professor que se revela mais questionador é claramente excluído do grupo, não sendo convidado para as festas particulares dos professores, por exemplo. Caso fizer

colocações que venham a divergir da direção, o professor é ouvido, porém não escutado.

Várias vezes identifiquei (de forma subliminar), na sala dos professores e em algumas reuniões em que foi permitida a minha presença, o *slogan* da ditadura civil militar de 1964 – “Brasil, ame-o ou deixe-o” –, uma vez que amar é sinônimo de aceitar as leis definidas pela direção; caso contrário, é melhor deixar a escola. Testemunhei, também, o quanto a maioria dos professores se desorganiza emocionalmente, manifestando-se por meio de gritos, insultos e crises de raiva, principalmente diante de uma ação considerada como de indisciplina. De certo modo, o ciclo vivenciado nos lares das crianças repete-se em sala de aula.

De fato, quanto ao corpo docente, talvez merecesse um capítulo à parte, mas, não sendo esse o foco principal desta pesquisa, quero apenas considerar que, em determinadas situações (conforme os relatos comprovam), as atitudes de algumas professoras poderiam ser associadas ao que Codo (1999) denominam adoecimento institucional ou Síndrome de Burnout. Em síntese, trata-se de um tipo de estresse ocupacional que pode acometer profissionais envolvidos com atividades que exigem atenção direta, contínua e altamente emocional. Segundo tais pesquisadores, as atividades educacionais estão entre as profissões mais vulneráveis, ocasionando exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, de modo que esses profissionais tendem a se autoavaliar de forma negativa. Interessante destacar que, no caso das professoras envolvidas nas situações críticas observadas, estas, aparentemente, não demonstram autoimagem negativa; pelo contrário, concentram no aluno a razão de toda a situação-problema acontecida.

Diante disso, caberia perguntar: será que essas profissionais se sentem felizes consigo próprias ou satisfeitas com a escolha profissional que um dia fizeram? E se na escola fossem instigadas a darem continuidade ao seu próprio processo formativo, buscando constante atualização e, quem sabe, apoio psicológico para enfrentamento de situações difíceis ao lidar com crianças que demandam tanta paciência e compreensão? E se na escola fossem desafiadas a exercer um protagonismo constante, atuando no planejamento de modo cooperativo e auxiliando nas decisões discutidas democraticamente? Nestes casos, haveria ou não condições para um clima geral mais humano e mais propício para que a instituição cumprisse sua função social?

Ao longo desses momentos na instituição, testemunhei o quanto o processo de democratização é praticamente inexistente no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, conforme já aludido, fui observando que uma espécie de violência simbólica se instala quase mansamente, sem deixar de ser violência e sendo até, quem sabe, mais destrutiva. Refletindo sobre isso, algumas vezes reporte-me aos escritos de Arendt, em especial à sua obra aqui datada 2009, quando trata de relações entre poder e violência, encarando-os como opostos e afirmando que, onde um domina, o outro está ausente. A violência, segundo ela, instaura-se em espaços políticos quando os indivíduos são silenciados, ou seja, impedidos de dizer a sua palavra e de se afirmarem como sujeito no plano da ação. A escola, como instância política, pode revelar – e nesta pesquisa revelou – esses e outros aspectos merecedores de reflexão.

Em se tratando de lentidão, igualmente moroso é o processo de atualização pedagógica. Para ilustrar, lembro-me de um vídeo sobre a falta de investimento na educação, relacionando o fenômeno com as evoluções tecnológicas que aconteceram há 100 anos: o vídeo registra exatamente o que, de certo modo, vi na escola e que tento expressar por meio da Figura 25:

Figura 25 – Evoluções tecnológicas

 <p>Telefone em 1916</p>	 <p>Telefone em 2016</p>
 <p>Carro em 1916</p>	 <p>Carro 2016</p>
 <p>Escola em 1916</p>	 <p>Escola em 2016</p>

Fonte: elaboração da autora.

Por meio dessa figura, busco simbolizar o quanto a maioria das escolas ainda continua adotando as mesmas formas de ministrar as aulas, colocando os alunos em

filas, utilizando a antiga lousa e mantendo métodos de avaliação ultrapassados, sem considerar as diversidades e particularidades de cada aluno. Chama atenção também a presença de situações inaceitáveis para o ambiente educacional – como a invasão de uma mãe interrompendo a sala de aula aos gritos e batendo no filho diante da professora e dos colegas ou o fato de as crianças serem humilhadas publicamente por determinada professora – não ser motivo de indignação e exigência de discussões e encaminhamentos. Tais circunstâncias fazem lembrar Menezes (2007, p. 23) quando diz: [...] “quem é tratado como gado ou fera, enquadrado em carteiras perfiladas ou coletivamente abandonado em pátios áridos, mais facilmente vai se comportar como gado ou fera”.

Merece destaque, também, a falta de continuidade em projetos iniciados, além de uma proposta curricular toda recortada em disciplinas sem planejamento integrado, colaborando para a defasagem no ensino básico de cada ano. Como se pode constatar na turma 51, ou seja, no quinto ano, a maioria dos alunos era semialfabetizada, não conseguindo fazer as quatro operações matemáticas básicas. Esse fato, quando questionado, é justificado pela equipe diretiva com base no argumento de que se trata de uma escola de inclusão social. Em outras palavras, é como se crianças desprovidas de recursos financeiros fossem também limitadas em sua capacidade de aprender. Além disso, pelas observações assistemáticas realizadas, perpassa a ideia de que não há preocupação maior com o gesto de atrair e manter os alunos na escola – a evasão aparentemente não constitui problema para a equipe diretiva, o que faz lembrar mais uma vez os dados da pesquisa de Rolim (2016b): “jovens com baixa escolaridade também têm as mais altas taxas de vitimização por homicídios, o que cai fortemente entre os que terminam o primeiro grau”.

Em meio a tantos aspectos críticos, é preciso não esquecer as conquistas verificáveis, apesar das descontinuidades no que se refere ao cronograma previsto (Apêndice B). Mesmo assim, objetivamente foi possível constatar o crescimento dos alunos no que diz respeito aos modos de se posicionar no grupo e de colocar suas opiniões. As agressões verbais foram dando lugar ao diálogo. No dia da entrevista informal ou mesmo nas conversas espontâneas em meio às atividades de grupo, eles diziam gostar do trabalho que então se desenvolvia, pois ali podiam falar e ser

escutados. Afirmaram sentir-se valorizados quando foram protagonistas (em especial quando desenvolveram atividades junto a turmas dos alunos mais novos).

Ficou evidente, ainda, o modo como foram assumindo maior protagonismo ao procurar a direção, fazendo queixas e/ou buscando esclarecimentos. Ainda a esse respeito, foi perceptível não só a satisfação por assumirem atividades junto aos alunos mais novos, mas também o comprometimento em executar tais tarefas com responsabilidade, conforme previamente acordado.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a mediação de conflitos e o protagonismo discente estão diretamente relacionados, pois se trata de um processo interdependente, exigindo de todos os atores do contexto escolar uma grande mudança nos modos de pensar e, conseqüentemente, de agir. Para Costa (2000) – e conforme comprovado pela pesquisa-ação aqui relatada –, o protagonismo discente na escola, enquanto prática pedagógica, favorece a aquisição de valores, criando condições e espaços para um convívio estimulante e necessário para a formação de crianças e jovens autônomos, solidários, participativos. Tais encaminhamentos demandam, obviamente, uma prática pedagógica alicerçada em maneiras diversas e criativas de incentivar a participação do aluno nas aulas, integrando-o no processo de ensino-aprendizagem e valorizando seus saberes, o que supõe uma prática pedagógica compartilhada e dialogada.

Entretanto, é grave o fato de que essas crianças, no final do ano letivo, mesmo sem ter obtido o conteúdo mínimo do quinto ano, como é de praxe, serão encaminhadas para a outra escola (que atende do sexto ao nono ano). Lá, ao evidenciarem suas dificuldades, provavelmente sofrerão comparações e discriminações. Por decorrência, facilmente integrarão as estatísticas de evasão escolar, repetindo novamente o ciclo de negligência e desamparo e impulsionando, assim, o aumento da criminalidade juvenil, conforme pesquisas realizadas por Rolim (2016).

Durante a permanência na escola pesquisada, em especial nos primeiros encontros, observei a dificuldade de comunicação dos alunos, provavelmente porque nas famílias o diálogo é substituído por violência física e/ou emocional e o processo de escuta não é praticado, sendo traduzido por gritos e xingamentos. Guardadas as proporções e conforme já referido, também a equipe diretiva e os professores, muitas

vezes, assumem posições autoritárias, não proporcionando momentos de diálogo e discussão reflexiva.

Em meio a tantas nuances, também é importante citar o difícil acesso das crianças à escola em dias de muita chuva, impossibilitando o seu comparecimento às aulas. Além de suas moradias ficarem inundadas, a região é desprovida de saneamento básico adequado.

Como se verificou por meio dos relatos, no ano de 2016 houve mais um agravante – a greve de 30 dias dos professores municipais. A escola campo de pesquisa foi a única no município cujos votos pela greve com portões fechados chegaram a 90%, devido ao parcelamento e atraso do salário, deixando muitas crianças sem café da manhã, lanche e almoço.

Cabe frisar: o professor tem todo o direito de lutar por seus direitos, sendo a greve uma decisão democraticamente assumida, com seus ônus e bônus. Chamou atenção, entretanto, o fato de, com exceção da diretora, todas as demais integrantes do corpo docente, ao longo de 30 dias, deixarem de comparecer à escola para discutirem questões relativas ao movimento grevista e demais assuntos que lhes diziam respeito. Segundo a direção, elas permaneceriam em seus lares, pois todas moravam distantes da escola. Há, ainda, outro fator a ser questionado: a escola permanecer com as portas cerradas, quando algumas mães talvez buscassem informações, seria adequado? Incluído entre essas facetas, está o que se ouviu na cidade: a Secretaria de Educação, neste ano eleitoral, teria redirecionado profissionais da área pedagógica, que acompanhavam e assessoravam as escolas, para outras funções, como a de “auxiliar” na campanha eleitoral, propiciando, assim, um verdadeiro território sem lei, onde cada direção escolar encaminhava as questões pedagógicas de acordo com sua orientação política partidária.

Obviamente, tal fato causa indignação. Entretanto, como já verificado ao longo das páginas até aqui produzidas, outros tantos que acontecem no interior da escola também deveriam provocar esse sentimento. Durante minha permanência na instituição, pude constatar nitidamente o quanto o poder de decisão esteve centrado na diretora, mesmo que por diversas vezes sua equipe e/ou as professoras dela divergissem. Finalizando esses destaques pinçados entre tantos outros que poderiam ser elencados, parece ficar demonstrado a importância da linha de gestão assumida por uma direção e sua equipe diretiva: o quão seria importante fazer valer um projeto

democrático, comprometido com os propósitos essenciais da escola, ainda mais quando esta se encontra inserida em um contexto social tão preocupante como esse?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A vida nos ensina que a cada etapa sinalizando o fecho ou o encerramento de um processo, de fato outro se descortina”. (Autor desconhecido).

A epígrafe acima resume muito apropriadamente o pensamento que ocorre quando o prazo acadêmico exige encerrar o percurso iniciado. Em outras palavras, é chegada a hora de colocar o ponto final em um conjunto de reflexões provocadas a partir da experiência vivida nesses últimos recentes anos. Diante de tal necessidade, o pensamento resiste, e as teclas embaralham-se. Como dar fecho a tantas aprendizagens reelaboradas, a tantos conhecimentos construídos e reconstruídos? Como finalizar vivendo ainda tantos sentimentos e emoções? Como encerrar quando somente agora algumas dúvidas começam a desanuviar, porém, ao mesmo tempo, gerando tantas outras incertezas e questões desafiadoras? Talvez a única alternativa seja encarar o final como um novo começo, entendendo estas considerações como “finais por enquanto”, ou seja, como considerações provisórias até uma próxima pesquisa que lide com o tema.

Assim, neste momento, decido olhar para o que foi o propósito inicial do trabalho, na tentativa de avaliar até que ponto as questões que haviam sido elaboradas conseguiram ser respondidas. Além disso, pretendo comentar brevemente acerca do exercício como pesquisadora em primeira viagem no barco da pesquisa-ação.

De início e por diversas vezes, confesso que conflitei internamente com a minha prepotência: imaginava que, tendo um bom suporte teórico, associado a minha não tão curta experiência como professora e psicóloga clínica, realizar esta pesquisa não seria tão desafiador. Hoje, contudo, preciso reconhecer a importância da humildade intelectual na vida acadêmica. Assim, sob o ponto de vista metodológico, é imprescindível iniciar estas considerações afirmando que uma das principais lições que aprendi foi observar, escrever e refletir, dialogando internamente com minhas emoções e tentando associar os acontecimentos vividos com o que autores lidos me estavam dizendo. Tal atitude, contínua e, na medida do possível, sistemática, ajudou a manter o rigor metodológico necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Fui aprendendo também, conforme já assinalara Franco (2005), que a

modalidade pesquisa-ação, além de não se constituir empreitada tranquila para pesquisadores iniciantes, não pode jamais ser um processo aligeirado. Tais ideias me acompanharam sempre, já que o fator tempo pode fazer diferença significativa, tanto o tempo de contato com o grupo e sua sequência como o tempo longitudinal – o que faz pensar o quanto talvez teria sido possível vivenciar, aprender e, quem sabe, transformar na escola se o projeto tivesse continuidade por mais alguns anos (havia inicialmente um remoto desejo de, pouco a pouco, seduzir outras professoras a se envolver em atividades similares às que foram desenvolvidas com essa turma específica de alunos). Hoje, embora atravessada por minha subjetividade, avalio que, na medida do possível, as adaptações feitas no método foram adequadas, especialmente considerando as circunstâncias e o fato de envolver crianças, fazendo surtir alguns efeitos significativos no atingimento dos propósitos traçados. Esses resultados confirmam em parte as asserções de Thiollent (2002), quando insiste que essa modalidade de pesquisa consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas que motivaram o projeto.

Entre inúmeras outras lições aprendidas, destaco a seguinte: cada escola constitui um mundo em sua singularidade, mesmo que esteja localizada na mesma região e atenta à mesma clientela. Cada escola supõe múltiplos e complexos aspectos que poderão ou não possibilitar um ambiente saudável de aprendizagem e convívio social.

Quanto às questões desencadeadoras da pesquisa, estas podem ser analogicamente identificadas como holofotes instalados ao longo do caminho, sinalizando aqui e ali obstáculos a desviar ou, muitas vezes, iluminando onde encontrar energia para prosseguir. Nesta etapa final, elas são revisitadas a fim de, a partir de todo o percurso investigativo, buscar possíveis respostas. Cabe frisar, porém, que se trata de respostas que necessariamente não esgotam o conjunto de interrogações e incertezas, já que estas – ainda bem – continuaram brotando como desafios no campo fértil da pesquisa.

Uma das questões principais que desencadeou o projeto pode ser assim traduzida: como a violência se manifesta na escola campo da pesquisa? Os dados registrados permitem responder que, diferentemente do esperado, a maior violência se manifesta por meio das relações interpessoais no contexto escolar. A violência ocorre na relação das professoras com os alunos, seja na falta de escuta ou na

ausência de não vínculo entre as atividades curriculares e as reais demandas dos alunos. Os alunos imploram um olhar diferenciado, já que a escola é uma referência para eles, que esperam lá encontrar uma especial acolhida. A violência mais ameaçadora não foi ver alunos se digladiando, mas presenciar a violência latente ou, se assim preferirmos, a violência simbólica.

Cabe ressaltar que nos momentos em que se processa a violência simbólica o aluno, mesmo oprimido por alguma atitude autoritária e violenta de uma professora, nem sempre se opõe, pois nem sempre se percebe como vítima, podendo inclusive considerar a situação natural e inevitável. Bordieu e Passeron (1992) são autores importantes que ajudam a melhor interpretar esse processo, identificando sua operacionalização justamente através da ação pedagógica, tanto por esta apresentar conteúdos e propostas didáticas distantes da realidade concreta dos alunos, como pelo autoritarismo exercido nas relações em sala de aula.

Ouso afirmar que a violência predominante identificada na escola campo de pesquisa foi a violência simbólica, praticada principalmente pelas professoras e pela equipe diretiva, por meio da falta da escuta e da ditadura imposta, não dando voz para as crianças. Além disso, ouso incluir nessa categoria de violência o baixo empenho das docentes em geral, deixando de preparar aulas mais vinculadas ao dia a dia dessas crianças. O mais grave é que, às vezes de forma inconsciente, as professoras carregam a convicção de que essas crianças, por serem de periferia, não têm condições para aprender como os alunos mais providos socialmente, o que as leva a igualmente deixar de investir em processos de ensino pedagogicamente adequados e desafiadores.

Portanto, ao longo da pesquisa, a violência maior não se evidenciou nos moldes daquela inicialmente esperada (agressões físicas e psicológicas entre as crianças), mas na violência trazida pelas falas dos alunos sobre o que viam e viviam na comunidade. Assim, as situações comumente identificadas como “briga de soco”, violência física na escola, na maioria das vezes eram decorrência de alguma situação conflituosa da comunidade. As corriqueiras “briguinhas” iniciam com provocações fora do ambiente escolar, no entorno próximo, vindo a ter consequência dentro do ambiente escolar. Isso me levou a fazer uma associação livre com a literatura ou reportagens que tratam de gangues formadas nos presídios: dentro do ambiente escolar, as crianças vindas de vários pontos da comunidade ali se encontram, criam

algumas afinidades entre si, formam grupos e decidem resolver suas rixas no pátio da escola, em especial durante o recreio.

Como decorrência das hipóteses iniciais deste trabalho, que supunha uma grande incidência de conflitos cotidianos no pátio e nas salas de aula, outras questões foram colocadas, tais como: diante de situações conflitantes, quais são os encaminhamentos comumente adotados pela direção e pela professora da turma em que a pesquisa aconteceu? De que modo as crianças são ouvidas nas circunstâncias consideradas como violência na escola e da escola? São ouvidas de fato?

A resposta pode ser resumida em poucas assertivas, sempre embasada nos materiais coletados e nos registros do caderno de campo: nas vezes em que algum comportamento foi considerado por alguma professora como fora dos padrões aceitáveis, o aluno era levado diretamente à sala da direção, sem muita conversa e deixado lá, enquanto que a professora voltava novamente para a sala de aula. Raras vezes, observei a situação sendo resolvida dentro da sala de aula. Além desse encaminhamento, também constatei outro, já conhecido na cultura de escola: mandar o aluno de volta para casa ou, em algumas ocasiões, colocá-lo à espera do pai ou responsável que o viesse buscar. Diante disso, é possível depreender o sentimento dessas crianças, manifestado em alguns momentos das discussões no grupo, uma vez que, ao chegar em casa, uma das consequências previstas dessas situações é alguma forma de castigo, incluindo severas agressões físicas.

Nos encontros de grupo, quando relatavam situações de conflito ocorridas na sala de aula confrontando a professora e eram questionados acerca do motivo pelo qual não tinham falado com a professora ou a direção antes, respondiam de imediato: *“Para quê? Ela não escuta, o que adianta a gente falar?”*. Tal reação faz lembrar as colocações de Sposito (2004) quando afirma que a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Ou seja, no momento em que alguém não consegue dialogar, agride.

Em resumo, segundo as observações que fiz em mais de um momento, os alunos não são ouvidos como deveriam ser. Por isso que as quartas-feiras eram tão esperadas: era esse o momento em que eles poderiam se manifestar e serem escutados não só por um adulto, mas também entre eles mesmos, atitude em geral pouco encontrada em seu ambiente de origem, onde a prática do diálogo pouco acontece. Conforme também se verificou pelos relatos de cada encontro, em especial

pelas manifestações e atitudes dos alunos, estes, quando se sentiram realmente escutados e, conseqüentemente valorizados em sua fala, ficaram atentos também à fala dos outros, conseguindo evidenciar um real sentido de pertencimento ao grupo, isto é, sendo protagonistas, que é quando – como disse a aluna Juliana para a diretora – “*a gente se torna o ator principal como em uma novela*”.

Quanto à outra indagação orientadora dos passos da pesquisa, esta dizia respeito a possíveis alternativas que pudessem ser propostas como apoio para uma gestão em busca da mediação de conflitos e/ou de outras situações-problema. Após o caminho percorrido, ousou dizer, entretanto, que primeiramente devem vir outras importantes questões: a escola deseja fazer mediação de conflitos? A escola, sua equipe gestora e seu corpo docente pretendem escutar o aluno? Há espaço e vontade para uma direção democrática? Convencida estou de que tudo começa por aí. Como pensar em mediar conflitos e evitar violência se a maior violência, embora não explícita, encontra-se na cultura escolar como um todo, no autoritarismo incorporado pelos adultos, na falta de confiança nas potencialidades de cada aluno e no currículo formal totalmente desintegrado do contexto real? Diante de dúvidas tão contundentes, surge outra muito mais relevante porque é transversal ao conjunto deste trabalho: quais procedimentos sugerir à equipe diretiva? Concluo afirmando que não há uma única resposta para essa questão, a não ser partir de ações radicalmente democráticas. Da mesma forma, concluo perguntando se seria adequado convidar a direção e corpo docente para, coletivamente, analisarmos o que este trabalho tentou trazer à tona.

Considerando que a instituição escolar, apesar de não ser o que deveria, ainda é um lugar seguro e saudável para muitas crianças e suas famílias, por que não fazer dela um espaço de efetiva aprendizagem e de formação para uma cidadania consciente? Se não houver uma equipe diretiva disposta a efetuar um trabalho que exige tempo, estudo, organização e continuidade, seria possível concretizar essa utopia?

Finalizando, é preciso insistir: a mediação escolar, buscando uma escola comprometida com sua intrínseca função social, supõe processo, que, como tal, exige vontade política e trabalho coletivo; exige uma caminhada contínua e preche de entusiasmo por parte de quem a lidera. A equipe diretiva, sem dúvida, é fundamental. Desta forma foi pensado o projeto inicial deste trabalho, e é assim que continuo

acreditando: primeiramente, é preciso reconhecer sentimentos e facilitar que eles sejam explicitados, para depois aprender a dialogar e aprender a se colocar. Em seguida, aprender a posicionar-se diante dos demais, com adequação, dizendo a sua palavra, respeitando o outro e esperando sua vez, mas sabendo que, de fato, terá sua vez e talvez muitas vezes. Em continuidade, é necessário demover demais professores, envolver demais turmas, chamar a direção escolar para o diálogo, trocar ideias, conquistar novos espaços e provar que a alegria e a solidariedade podem, sim, fazer parte da escola. Tal clima pode fazer com que exista um currículo oculto de maior eficácia do que o currículo formal, inclusive fazendo este sofrer influência daquele.

Complementando tais alternativas, outra possibilidade, de dimensão para além da escola, seria se da SMED partisse uma proposta de curso para professores interessados em fazer mediação escolar envolvendo os próprios alunos como protagonistas. A grande maioria dos docentes desconhece esse encaminhamento, que poderia ser transformado em atividade de formação docente, desde que para aqueles realmente interessados, os quais posteriormente poderiam ampliar experiências em suas escolas. Espero que essas e tantas outras iniciativas integrem pensamentos e desejos de muitos educadores.

Talvez um tom mais duro e, em parte, pessimista tenha transparecido como mais intenso ao longo destas páginas. Confesso que, muitas vezes, quase capitulei, mas não gostaria de incentivar a desesperança. Por isso encerro aqui, declarando: sim, acredito na instituição escolar, tanto como educadora quanto como psicóloga. Como filha de pais semianalfabetos, avós analfabetos e bisneta de escravos e residindo metade da minha vida em periferia, guardo significativos momentos ao lembrar as escolas por onde andei. Como professora, igualmente recordo preciosas experiências. E, principalmente, depois desta inesquecível experiência de pesquisa, tenho a certeza de que um trabalho altamente comprometido pode ser desenvolvido no ambiente escolar, proporcionando às crianças de baixa renda e em situação de vulnerabilidade poderosas oportunidades para construção de trajetórias diferenciadas em suas vidas futuras, como sujeitos e cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. **A Violência e a Escola: O Caso Brasil**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS. Frase de Alice no País das Maravilhas. 2010. Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase-filme/1569>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- ANDRADE, C. D. de. **Carlos Drummond de Andrade**: “No meio do caminho No meio do... São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/MjgzMDQ2/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1995.
- ANSER, M. A. C. I.; JOLY, M. C. R. A; VENDRAMINI, C. M. M. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-81, 2003.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BATTAGLIA, M. do C. L. **Mediação escolar**: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.rogeriana.com/battaglia/mediac01/mediac01.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2008.
- BELAND, K. R. A Schoolwide Approach to Violence Prevention. In: HAMPTON, R. L.; JENKINS, P.; GULLOTTA, T. P. (Orgs.). **Preventing Violence in America**. Califórnia: SAGE, 1996.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 225-250.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRITO, C. S.; SANTOS, L. G. Indisciplina e violência na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA – ESBP, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10719-10729.

BUARQUE, C. **Cálice**. [S.l.], 1968. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. **Baralho das emoções**: acessando a criança no trabalho clínico. Novo Hamburgo: Editora Sinopsys, 2013.

CERISARA, A. B. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, n. especial, p. 07-10, jul./dez.1999.

CHAPLIN, C. **Charles Chaplin**: Durante a nossa vida: Conhecemos pessoas... São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/MTEwMzY3/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: Questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHRISPINO, Á. Gestão escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo, prevenir e enfrentar a violência entre jovens?** Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

COSTA, A. C. G **Protagonismo juvenil**: Adolescente, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-58.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FILHÃO, Mc. **Ex 157**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-filhao/ex-157.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

FORMENTI, L. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2011.

FORSTER, M. M. dos S.; FRANCO, M. A. A pesquisa que se constrói em cooperação. In: BROILO, C.; GILBERTO, I. **Grupos de pesquisa: Diálogos e parcerias**. Santos: Editora Universitaria Leopoldianum, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S (Orgs.). **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 23).

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Professora sim, tia não: cartas de quem ousa a ensinar**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 68-76, nov. 1991.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GOMES, C. A. et al. **A Violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2013.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GONZAGUINHA. **Sangrando**. [S.l.], 1980. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/sangrando.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Escola: Espaço de violência e indisciplina. Nas redes da educação. **Revista Eletrônica da Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, v. 1, n. 2 p. 1-9, 2006.

JUNIOR, G. **É uma pena não viver** – Uma biografia de Rubem Alves. São Paulo: Editora Planeta, 2015.

MARQUES, I. R. Gestão democrática da educação. Os projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul. /dez. 2014.

MELLO, S. L. **Violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MENEZES, L. C. A violência, a escola e você. **Nova Escola**, São Paulo, v. 204, p. 20, ago. 2007.

MINION. In: GOOGLE. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=minion&rlz=1C1VFKB_enBR650BR651&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjvzNiwnubLAhUCgpAKHYVRCUgQ_AUIBygB&biw=1366&bih=667#imgrc=pH42IIhnF40MtM%3A>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MOORE, C. W. **O processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORTE E VIDA SEVERINA. Direção Walter Avancini. Rio de Janeiro: TV Globo, 1981. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MthmmdJgQXY>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

NETO, A. A. L. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. s164-172, 2005.

OLIVEIRA, M. das G. P. **Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Cambridge: Blackwell, 1993.

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

QUEM somos. In: UNIVERSIDADE Católica de Brasília. Disponível em: <<https://www.ucb.br/textos/2/98/QuemSomos/?sIT=8>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

QUINTANA, M. **Mario Quintana**: Poeminho do Contra Todos esses que aí... São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/Mjk3NQ/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

REGO, T. C. R. **A origem da singularidade humana**. Análises e hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky. 1998. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RISTUM, M. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

ROLIM, M. **A formação de jovens violentos**: estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Editora Appris, 2016a.

_____. **Bullying**: O pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROLIM, M. **Diante da barbárie**. [11 dez. 2016]. Entrevistador: Marco Weissheimer. Porto Alegre, 2016b. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/no-brasil-onde-a-escola-falha-o-crime-e-bem-sucedido-a-escola-exclui-e-o-crime-acolhe/>>. Acesso em: 29 mar. 2017. Entrevista concedida ao Jornal O Sul.

ROSS, M.; RIGBY, K. **Bullying in schools**: and what to do about it. Bristol: Kingsley, 1996.

SALES, L. M. de M.; ALENCAR, E. C. O. de. Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/file/1681.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

SEIXAS, R. **Maluco Beleza**. [S.I.], 1977. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/maluco-beleza.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School Bullying**. Insights and perspectives. London: Routledge, 1994.

SOLBERG, M. E.; OLWEUS, D.; ANDRESEN, I. M. Bullies and victims at school: are they the same pupils? **British Journal of Educational Psychology**, New Jersey, v. 77, p. 441-464, Jun. 2007.

SOUZA, P. M. L. Agressividade em contexto escolar. **O Portal dos Psicólogos**. [S.I.], 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**: São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-104, 2001.

THIOLLENT, M. **Método da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TORRES, E. Com matadores de aluguel, facção dos Bala na Cara vira “firma do tráfico” na Região Metropolitana. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 30 maio 2013. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2013/05/com-matadores-de-aluguel-faccas-dos-bala-na-cara-vira-firma-do-traffic-na-regiao-metropolitana-4154429.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

VAN CLEAVE, J.; DAVIS, M. M. Bullying and peer victimization among children with special health care needs. **Pediatrics**, Illinois, v. 118, n. 4, p. e1212-1219, Oct. 2006.

VEZZULLA, J. C. **Teoria e prática da mediação**. Curitiba: IMAB, 1998.

WAISELFISZ, J. J. Educação: blindagem contra a violência homicida? **Caderno temática nº 1 mapa da violência**, Recife, 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/07/educ_blindagem2.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores ideias práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMERMAN, G. I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICE A – PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

(continua)

Nome	Idade	Relação com criminalidade	Relação com escola	Outras observações
Alessandra	13 anos	Pai preso	Gosta da escola, mas acha desorganizada, pois os professores xingam e humilham os alunos. <i>“O professor mais legal é aquele que escuta e brinca com a gente”.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Veio de outra escola (outro município) - Boa escrita, leitura e interpretação - Boa cognição - Muito sexualizada - Afetiva e colaborativa com os professores
Ivan	12 anos	Tio e alguns primos presos e outros “já soltos”.	<i>“- A escola é legal só algumas professoras são chatas, xingam o cara, sem ele fazer nada”.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aparenta ser mais infantil do que os demais - Agressivo quando contrariado - Inúmeras faltas - Lê e escreve precariamente
Davi	13 anos	Tios, primos e mãe (esta saiu do tráfico no ano anterior). O pai no ano de 2016 foi morto em uma chacina em que o aluno foi o único sobrevivente.	<i>“O legal da escola é encontrar o pessoal e a prô titular, os outros professores xingam a gente, chamam de marginal”.</i> Acha a escola fraca.	<ul style="list-style-type: none"> - Alto grau de agressividade e relatos de ações de violência dura fora do ambiente escolar. - No início dos grupos, tinha certa admiração pelo crime e, após a chacina, queria vingança. - Não terminou o ano letivo, pois foi para a “proteção à vítima”. - Conhece detalhes do crime; é agressivo, porém, quando escutado, demonstra um pedido de socorro, que a escola não dá.
Guilherme	12 anos	Tio está preso	Gosta, diz que só quando são xingados fica com raiva, pois ele não faz nada e também entra no “rolo”.	<ul style="list-style-type: none"> - Muito silencioso - Demonstra medo em falar, qualquer assunto relacionado ao cotidiano familiar ou da comunidade.

APÊNDICE A – PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

(continuação)

Henry	11 anos	Não tem familiares com relações de criminalidade.	Muito boa, sendo considerado pela escola como o aluno ideal. Boas notas. Família muito participativa. Apoia os professores quando estes “praticam violência silenciosa com os colegas”, dizendo: “ <i>vocês agem como marginais mesmo</i> ”.	- Família bem estruturada, que foi viver na comunidade devido ao desemprego do pai. Antes estudava em outra escola do município. Boa leitura, escrita e interpretação. - Pais valorizam o estudo (ambos têm ensino médio). - Falante até demais – o grupo sempre alertava ele sobre o perigo de falar em excesso e dar nome às pessoas. - Muitas vezes, o grupo rejeitava-o por sair do padrão da comunidade: sempre limpo e organizado e com os temas feitos. Era considerado o puxa saco dos professores.
José Carlos	11 anos	Não tem familiares com relações de criminalidade.	Boa, embora relate achar a escola fraca e os professores agressivos e estúpidos, os quais não escutam os alunos nem a direção. Reclama que só falam, mas não fazem nada. Tem boas notas, faz os temas e é muito tranquilo.	- Família bem estruturada – os pais têm um mercadinho na comunidade. - Evita entrar em conflitos e cuida o que vai falar; diz ter medo por morar ali e o pai ter comércio (fica claro o quanto os pais orientam a ele não falar nada sobre o cotidiano da comunidade). - É muito amigo do grupo e sempre ajuda os colegas menos favorecidos.
João Pedro	13 anos	Pai, tios e primos – o pai está preso atualmente. Visita o pai “no central”.	Muito difícil, a escola considera-o como um futuro marginal. Ele é explosivo e realmente tem ações violentas. Porém, quando escutado, assim como seu melhor amigo Davi, é muito participativo e líder inclusive. Diz que odeia a escola e só gosta da professora titular e da pesquisadora, pois o resto do corpo docente o vê como um criminoso. Muita dificuldade na escrita e leitura, fato de que tem vergonha.	- Família muito desorganizada, com muito uso de drogas. - Fala com intimidade sobre o crime organizado – idolatra os “patrões do crime”, carros, correntes de ouro e mulheres bonitas. - Só tem medo de ser morto e deixar a irmã e a mãe, pois se sente responsável por elas; caso contrário, “penso” que já teria entrado no crime.

APÊNDICE A – PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

(continuação)

Juliana	12 anos	Tio.	Considerada boa aluna, tem muitas faltas, lê e escreve medianamente. Os professores não se queixam dela, porque ela não “incomoda”. Pessoalmente me preocupo com esse silêncio dela. Odeia os meninos e veste-se como menino. Quando questionada sobre a escola, só diz “legal”.	<ul style="list-style-type: none"> - Mora somente com a mãe e ajuda na reciclagem no turno inverso da escola. - Fala tão pouco que parece ter desenvolvido um “mutismo seletivo” não só no grupo. A professora relata que, mesmo com ela que tem bom vínculo, pouco fala. Responde sempre com a cabeça, mas é bastante atenta nos relatos.
Leonardo	13 anos	Tem dois irmãos presos atualmente.	Considerado um aluno mediano pela escola, reclama da agressividade dos professores que usam xingamentos que humilham. Diz “ <i>Prefiro nem falar nada, eles não escutam mesmo; só falo aqui no grupo</i> ”. Relaciona-se bem com colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - Mora com mãe, tios, avós e outros. - Gosta muito de colaborar nos projetos e nas ações propostas pela professora ou pela escola.
Natanael	12 anos	Tio.	Diz odiar aquela escola, fala mal dos professores e colegas e da falta de comunicação da escola. Diz que a escola exige deles aquilo que não faz. Reclama que qualquer coisa a escola chama a família, e ele apanha.	<ul style="list-style-type: none"> - Mora com a avó somente, não fala sobre a mãe e o pai. - É muito agressivo – soube pela escola que é muito agredido fisicamente pela avó. Apanha de relho até sangrar. - Muita dificuldade de vínculo (acredito que, no grupo, seja o mais difícil; sinto ódio no olhar dele)

APÊNDICE A – PERFIL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

(conclusão)

Vitório	13 anos	Dois irmãos e a mãe.	Pouco se manifestam e, quando isso acontece, é por meio de brigas ou risos inapropriados. Porém, se sentar individualmente com ele, conseguem-se algumas evoluções.	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno com retardo grave (aluno de inclusão). - Assim como o Davi, no final do ano letivo, invadiram a sua casa e torturaram alguns primos e tios. - Ele e o pai foram poupados, sendo ambos retirados da comunidade e encaminhados para a proteção a vítimas. Esse assunto, como outros, não é discutido. Depois desse episódio, a escola fechou por alguns dias, e, conforme combinação com minha orientadora, interrompi o grupo.
Iago	11 anos	Um tio e um primo.	Diz que gosta pouco da escola e odeia algumas professoras, mas gosta da titular. Tem muitas faltas e grandes defasagens.	<ul style="list-style-type: none"> - Participa pouco do grupo, mas, quando é chamado a participar e a atividade chama atenção, gosta. Em alguns momentos, quando contrariado, fica “emburrado”, negando-se a fazer a atividade.

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

Mês	Datas	Atividades desenvolvidas	Nº de encontros previstos	Nº encontros realizados	Observações
Mar	09/03 16/03 23/03 30/03	Reunião com equipe diretiva Reunião com os pais Atividade com o grupo Não houve encontro de grupo	4	3	Pesquisadora (assalto)
Abr	06/04 13/04 20/04 27/04	Atividade com o grupo Não houve encontro Atividade com o grupo Atividade com o grupo	4	3	Qualificação projeto Unisinos
Mai	04/05 11/05 18/05 25/05	Atividade com o grupo Atividade com o grupo Não houve encontro Atividade com o grupo	4	3	Professora titular ausente
Jun	01/06 08/06 15/06 22/06 29/06	Atividade com o grupo Atividade com o grupo Não houve encontro Aplicação da enquete Reunião com direção e alunos	5	4	Conselho de classe
Jul	06/07 13/07 20/07 25/07	Não houve encontro Levantamento da enquete Recesso escolar (previsto) Recesso escolar (previsto)	2	1	Dedetização na escola
Ago	03/08 10/08 17/08 24/08 31/08	Formação docente Não houve encontro Não houve encontro Análise gráfico enquete Não houve encontro	5	1	Paralização professores Chuva intensa crianças sem acesso Greve dos professores
Set	07/09 14/09 21/09 28/09	Não houve encontro Não houve encontro Não houve encontro Não houve encontro	4	0	Greve dos professores
Out	05/10 12/10 19/10 26/10	Não houve encontro Não houve encontro Não houve encontro Retomada ativ. com o grupo	4	1	Conselho de classe Feriado Nacional Chuva intensa (crianças sem acesso)
Nov	02/11 09/11 16/11 23/11 30/11	Não houve encontro Atividade desenvolvida pelo alunos em outras turmas Não houve encontro Atividade desenvolvida pelos alunos nas turmas restantes Não houve encontro	5	2	Feriado Nacional Encontros passaram a ser quinzenais Não era a minha quinzena
Dez	07/12 14/12 21/12	Não houve encontro Atividade com o grupo Não houve encontro final	3	1	Conselho de classe Escola amedrontada (tráfico)
TOTAL			40	19	

ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE ESTUPRO COLETIVO

(continua)

26/05/2016 17h58 - Atualizado em 27/05/2016 14h33

Vítima de estupro coletivo no Rio conta que acordou dopada e nua

Revista 'Veja' teve acesso a parte do depoimento da adolescente. Um suspeito do crime foi identificado, segundo a Polícia Civil.

Do G1 Rio

OKA jovem de 16 anos que foi violentada por, pelo menos, 30 homens, em uma comunidade da Zona Oeste do **Rio de Janeiro**, deu detalhes sobre as agressões que sofreu em depoimento à Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática (DRCI), ao qual a revista 'Veja' teve acesso.

A adolescente teria ido até a casa de um rapaz com quem se relacionava há três anos, no último sábado (21). Ela se lembra de estar a sós na casa dele e só se lembra que acordou no domingo (22), em uma outra casa, na mesma comunidade, com 33 homens armados com fuzis e pistolas. Ela conta no depoimento ao qual a "Veja" teve acesso, que estava dopada e nua.

A jovem conta ainda que foi para casa de táxi, após o ocorrido. Ela admitiu que faz uso de drogas, mas afirmou que não utilizou nenhum entorpecente no sábado (21).

Na terça (24), ela descobriu que imagens suas, sem roupas e desacordada, circulava na internet. A jovem contou ainda que voltou à comunidade para buscar o celular, que fora roubado.

Ela passou por **exames de corpo de delito** no Instituto Médico-Legal nesta quinta (26) e foi levada para o Hospital Souza Aguiar, no Centro, onde passou por exames e tomou um **coquetel de medicamentos** para evitar a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis.



Adolescente de 16 anos deixa o hospital Souza Aguiar com a mãe após estupro coletivo no Rio (Foto: Gabriel de Paiva/Agência O Globo)

ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE ESTUPRO COLETIVO

(conclusão)

'Vídeo é chocante', diz avó

Segundo a avó da adolescente, ela teria sofrido um apagão durante os abusos. **“O vídeo é chocante, eu assisti.** Ela está completamente desligada", diz a avó. "Ela tem umas coleguinhas lá, mas nessa hora nenhuma apareceu", disse a avó da adolescente em entrevista à rádio CBN, após saber que a neta pode ter sido violentada por cerca de 30 homens. De acordo com a avó, a garota foi localizada por um agente comunitário e levada para casa.

De acordo com a avó da menina, ela costuma ir para comunidades desde os 13 anos e, às vezes, passa alguns dias sem dar notícias. Ainda segundo a avó, a garota é usuária de drogas há cerca de quatro anos. No entanto, segundo ela, nunca recebeu notícias de que a neta tenha sido vítima de outros abusos. A jovem é mãe de um menino de 3 anos.

A Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática (DRCI) informou que ela já prestou depoimento sobre o crime. Dois homens que postaram imagens da adolescente nua e desacordada em uma cama foram identificados, mas não tiveram os nomes divulgados para não atrapalhar as investigações. **Um suspeito de praticar o crime também já foi identificado pela Polícia Civil.**

O Delegado Alessandro Thies, responsável pelas investigações, pede ao cidadão que tenha qualquer informação que possa auxiliar na identificação dos autores que entre em contato através do endereço de e-mail: alessandrothiers@pcivil.rj.gov.br.

Os policiais também estão investigando alguns dos comentários postados sobre a situação da jovem.