



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CFH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA HUMANAS
(PPGICH)
DOUTORADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Ana Cristina Marques de Oliveira

ITINERÁRIOS DE (IN)DISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS E CONFLITOS ESCOLARES:
narrativas de vivências e r-existências no território escolar

Florianópolis
2022

Ana Cristina Marques de Oliveira

ITINERÁRIOS DE (IN)DISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS E CONFLITOS ESCOLARES:
narrativas de vivências e r-existências no território escolar

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção de título de doutora em Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Miriam Pillar Grossi, Dra.
Coorientadora: Profa. Eunice Maria Nazarethe Nonato, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Ana Cristina Marques de
ITINERÁRIOS DE (IN)DISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS E CONFLITOS
ESCOLARES: : narrativas de vivências e r-existências no
território escolar / Ana Cristina Marques de Oliveira ;
orientadora, Miriam Pillar Grossi, coorientadora, Eunice
Maria Nazarethe Nonato, 2022.
191 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Ciências Humanas. 2. Indisciplina. 3. Violências .
4. Conflitos Escolares. I. Grossi, Miriam Pillar. II.
Nonato, Eunice Maria Nazarethe. III. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

Ana Cristina Marques de Oliveira

ITINERÁRIOS DE (IN)DISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS E CONFLITOS ESCOLARES:

narrativas de vivências e r-existências no território escolar

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Janine Gomes da Silva, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Mareli Eliane Graupe, Dr.(a)

Universidade do Planalto Catarinense

Prof.(a) Maria Gabriela Parenti Bicalho, Dr.(a)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Ciências Humanas

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr.(a) Miriam Pillar Grossi

Orientador(a)

Florianópolis, 2022

Este trabalho é dedicado a cada docente das Escolas Públicas de Educação Básica que sempre estimulam seus estudantes a ler o mundo, com suas complexidades, para que nunca se afastem das questões humanas e sociais.

AGRADECIMENTOS

Esta tese se configura como um estudo interdisciplinar e territorial que determina uma série de implicações. Para agradecer, exploro meus caminhos e vivências no sentido mais amplo desse termo, que é o geográfico, uma vez que os capítulos desta pesquisa foram construídos dos múltiplos lugares e saberes. Em cada um desses lugares, encontrei quem contribuísse com esperança para que este trabalho existisse. Início com a difícil tarefa de, sem ferir um compromisso ético, não esquecer nenhuma pessoa que cruzou meus caminhos durante este trajeto.

Meus agradecimentos somente podem começar por um único espaço, a escola pública que me acolhe com diretora e me acolheu como pesquisadora. Nessa instituição de ensino que se dispôs ao encontro, para partilhar experiências, inquietações e aspirações, encontrei um porto, de onde saíam e para onde voltavam, com liberdade, meus questionamentos.

A Diana, Águeda e Sâmia, minhas amigas de trabalho e que foram colo e abraço nas horas mais difíceis. Em meio a uma caminhada tortuosa, foram nelas que encontrei um porto de calma e afeto.

A todas as pessoas que fazem parte de minha história neste espaço educacional, as especialistas da escola, professores, equipe da limpeza e secretaria e toda equipe da SRE de Governador Valadares. O caminhar nesse ambiente de ensino é sempre mais inspirador, pois cada um se dispõe aos encontros para partilhar experiências.

A cada estudante desta escola, que me fazem r-existir e resistir enquanto educadora e pesquisadora. É exatamente por todas as diversidades que encontrei em cada discente, que me propus a escrever esta tese. Aos discentes dessa escola pesquisada, meu muito obrigada pela inestimável pluralidade de pensamentos que me propiciaram. Quero deixar registrado minha profunda gratidão a cada estudantes e professores que, nessa instituição de ensino dividiram desafios e esperanças de educação e de vida.

A minha mãe Ana Rita, que, pela força do amor e por sua luta contra a dominação, é minha maior fonte de segurança e firmeza. Aos familiares que, em condições adversas, ocuparam espaços importantes em minha formação, criticidade e toda luta contra as injustiças.

Aos meus filhos Maria Rita e Matheus, parte de mim, meus maiores amores da vida. Por eles e para eles, permeiam todo meu sentido e lógica de viver. Por vocês, Maria e Matheus, desejo sempre ser uma pessoa melhor e mais justa. Que eu possa compartilhar com vocês, sempre, meu amor, carinho e admiração.

Agradeço ao meu amor Flaviano, meu marido e meu amigo. Companheiro afetivo e efetivo, meu maior incentivador que me instiga constantemente com o seu amor humano demais. Meu muito obrigada por estar presente e ser presença incansável nesse período novo para mim e para nós. Obrigada pelo colo nos dias difíceis e por ser calmária quando eu sou tempestade. É muito bom ter ao meu lado quem também me quer ao seu!

Agradeço a minha orientadora, Miriam Grossi, que com sua inteligência, seu carisma, sua sabedoria e seu respeito ao outro enquanto ser humano foram responsáveis por grande parte nesse processo de amadurecimento e para que este trabalho chegasse até aqui. A liberdade que me proporcionou durante estes anos e todas as palavras com que me tratou, têm contribuído não apenas com minha formação acadêmica, mas com meu crescimento pessoal, além de trazer leveza ao trabalho que nem sempre nos encontra em nossa melhor forma.

Agradeço à minha coorientadora, Eunice Nonato, por suas palavras, por suas contribuições e por seus olhares cuidadosos com meu texto, antes tão imaturo. Eunice é uma pessoa de grande importância na minha vida acadêmica e pessoal, alguém que me resgatou, na época do mestrado, e, agora no Doutorado, quando eu quase desistia. Quero sempre expressar minha gratidão por ti, e todo significado e exemplo que Eunice tem para mim e para quem sou. Obrigada por me conhecer tão bem e por não desistir de mim.

Agradeço ao meu amigo, Edmarcius, pelo incentivo para enfrentar um curso de Doutorado; por me permitir acreditar que era possível; e, principalmente, por caminhar a meu lado a todo momento. Sem você não teria sequer iniciado este curso. Gratidão, meu amigo, por cada vez que precisei e suas mãos me abraçaram e impulsionaram. Tenho muito orgulho de ser sua amiga!

Agradeço aos amigos íntimos, que me conhecem além desta pesquisadora/diretora. Obrigada por estarem sempre perto, mesmo que geograficamente longe – antes, durante e depois deste Doutorado. Que continuemos reciprocando muitos dons pela vida afora.

Gratidão à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de onde tive a satisfação de ser estudante no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas/DINTER; a cada pesquisadora e pesquisador do NIGS, que compartilharam experiências grandiosas e que enriqueceram esta travessia com conhecimento e camaradagem.

À Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), que me permitiu trilhar este doutorado, como o mestrado e a graduação. Minha formação acadêmica foi traçada em cada caminhar desta universidade. Compartilho de grandes laços afetivos que me unem a esta instituição e me fazem querer seguir na vida acadêmica.

Agradeço ao Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES), na pessoa do Henrique, que não mediu esforços e abriu as portas de sua instituição para minha primeira experiência no Ensino Acadêmico Superior.

Aos amigos do Doutorado, a quem dedico um enorme obrigada pela amorosidade com que me acolheram, assim como pela afeição que permanece e ultrapassa distâncias.

Escrever esta tese foi um processo de crescimento cercado por diferentes pessoas que, ao longo dos últimos quatro anos, tornaram o meu caminhar mais leve. De modos diferentes, mas não menos importante, cada pessoa que cruzou meu caminho contribuiu expressivamente para que eu pudesse chegar ao fim deste processo.

A gratidão é um sentimento que faz parte da vida de todos aqueles que abrem o seu coração para o próximo, e sou grata por ter conseguido chegar. Meu sincero desejo é que esta tese seja instrumento de memória e de luta em favor de um debate público mais honesto sobre educação e de resistência contra todas as formas de violências.

O que vou fazer é, simplesmente, agradecer, explorar palavras e tratar de compartilhá-las.

Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas dizem dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não marcados”? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (LOURO, 2016, p. 77)

RESUMO

É inegável que as diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano da escola e se referem às múltiplas relações sociais que instituem as identidades que atravessam o espaço escolar e os processos de socialização e de saber. Nesse sentido, esta pesquisa considera a escola como um território de interações e lugares, em que estão presentes multiplicidades de significados e de silenciamentos, permeados por tensões fundamentais entre o singular e o plural, entre o particular e o universal. O objetivo geral do trabalho é compreender as situações de violências e conflitos, a partir das narrativas dos livros de ocorrências de uma escola pública de Governador Valadares/MG, tomando o espaço escolar como um território relacional que constrói e se (re)constrói simbolicamente nas relações sociais. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia de caráter qualitativo com uma revisão bibliográfica sobre (in)disciplinas, violências/bullying e conflitos escolares entre 2015 e 2021, e de uma análise documental das narrativas relatadas nos livros de ocorrências no mesmo período. A revisão sistemática, proposta por Maria Cecília Minayo (2002), e suas categorias de análises, permitiram explorar as formas de uma pesquisa científica, sem apagar a historicidade dos dados. A análise documental, em uma perspectiva etnográfica, baseou-se em Mariza Peirano (2014), e a análise das narrativas, em Eni Puccinelli Orlandi (2020) para compor a problemática dos discursos. Ao refletir sobre os itinerários/caminhos que aproximam ou distanciam os conceitos de (In)disciplina, violências e conflitos escolares, a pesquisa (re)pensa as re-existências de identidades que atravessam o cotidiano da escola e a importância de conceituar e identificar as situações de violências e conflitos para ressignificar o entendimento sobre (in)disciplina. O trabalho fundamenta-se em aportes teóricos sobre os estudos territoriais, adotando as contribuições de Rogério Haesbaert (2004, 2007); e Yi Fu Tuan (1983), que reconhecem o espaço como o produto de inter-relações, constituído de interações, como esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; estudos de gênero, embasado em Joan Scott (1995, 1989); Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2016) e Miriam Pillar Grossi (2004), que compreendem as violências de gênero no espaço educacional público como uma construção social que possibilita uma leitura territorial particular como campo de estudo promissor e dos processos educacionais de bell hooks (2013), Paulo Freire (1992) e Bernard Charlot (2001, 2012), que permitem analisar docentes e discentes a partir das dimensões sociais, identitárias e epistêmicas. Após análise das narrativas, os resultados demonstram que o território escolar desempenha papel protagonista na formação dos sujeitos e sua diversidade torna a escola um lugar rico de experiências. Porém os silenciamentos das violências contribuem para o fortalecimento de processos coloniais e desiguais. A leitura decolonial e interdisciplinar apresentada nesta pesquisa rompe a linha de fuga sobre os disciplinamentos que tanto atormenta e massacra docentes favorecendo uma re-leitura do lugar escola, por olhares menos hierarquizantes e capazes de refletir sobre as próprias relações com o poder e o saber.

Palavras-chave: (In)disciplina. Violências. Conflitos Escolares.

ABSTRACT

It is undeniable that differences and inequalities are part of the school routine and refer to the multiple social relationships that establish the identities that cross the school space and the processes of socialization and knowledge. In this sense, this research considers the school as a territory of interactions and places, in which multiplicities of meanings and silencing are present, permeated by fundamental tensions between the singular and the plural, between the particular and the universal. The general objective of the work is to understand the situations of violence and conflicts, from the narratives of the occurrence books of a public school in Governador Valadares/MG, taking the school space as a relational territory that builds and is (re)built symbolically in the social relationships. For this, the research was developed through a qualitative methodology with a bibliographic review on (in)disciplines, violence/bullying and school conflicts between 2015 and 2021, and a documentary analysis of the narratives reported in the occurrence books in the same period. The systematic review, proposed by Maria Cecília Minayo (2002), and its categories of analysis, allowed exploring the forms of scientific research, without erasing the historicity of the data. The document analysis, from an ethnographic perspective, was based on Mariza Peirano (2014), and the analysis of the narratives, on Eni Puccinelli Orlandi (2020) to compose the inquiries of discourses. When reflecting on the itineraries/paths that approach or distance the concepts of (In)discipline, violence and school conflicts, the research (re)thinks the re-existence of identities that cross the school routine and the importance of conceptualizing and identifying the situations of violence and conflicts to resignify the understanding of (in)discipline. The work is based on theoretical contributions on territorial studies, adopting the contributions of Rogério Haesbaert (2004, 2007); and Yi Fu Tuan (1983), who recognize space as the product of interrelationships, consisting of interactions, as a sphere of possibility for the existence of multiplicity; gender studies, based on Joan Scott (1995, 1989); Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2016) and Miriam Pillar Grossi (2004), who understand gender violence in the public educational space as a social construction that enables a particular territorial reading as a promising field of study; and bell hooks' educational processes (2013), Paulo Freire (1992) and Bernard Charlot (2001, 2012), who allow analyzing teachers and students from the social, identity and epistemic dimensions. After analyzing the narratives, the results show that the school territory plays a leading role in the formation of people and its diversity makes the school a rich place of experiences. However, the silencing of violence contributes to the strengthening of colonial and unequal processes. The decolonial and interdisciplinary interpretation presented in this research breaks the line of escaping of the disciplines that torment and massacre teachers, favoring a re-interpretation of the school place, by less hierarchical perspectives and capable of reflecting on their own relationships with power and knowledge.

Keywords: (In)discipline. Violence. School Conflicts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto aérea da escola pesquisada.....	24
Figura 2 – Figura geométrica.....	26
Figura 3 – Regime de estudos não presenciais.....	135
Figura 4 – “Se liga na Educação”.....	136
Figura 5 – Aplicativo Conexão Escola 2.0.....	137
Figura 6 – Plano de Estudo Tutorado.....	138
Figura 7 – Postagem nas redes sociais da escola comunicando a suspensão de aulas.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre Violência Escolar por área de Concentração.....	34
Tabela 2 – Teses e Dissertações sobre Violência escolar – CAPES (2015 -2021).....	36
Tabela 3 – Deliberações do Comitê Gestor do Plano de Prevenção – Comitê Extraordinário COVID-19 – Educação.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BO – Boletim de ocorrência

GOE – Grupamento Operacional Escolar

PET – Plano de Estudos Tutorado

REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: o despertar de uma pesquisadora/diretora.....	17
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1	RETRATO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES EM PESQUISAS BRASILEIRAS.....	31
2.1.1	Recortes de interpretação.....	33
2.2	LEITURA E ANÁLISE DOS LIVROS DE OCORRÊNCIAS.....	39
2.2.1	Percorrendo os Labirintos dos livros de Ocorrências.....	41
2.2.2	Mapeando as narrativas.....	43
2.2.3	Relato de experiências no período da Pandemia por Covid-19.....	48
3	DISCIPLINAMENTOS: caminhos que se cruzam ou se distanciam.....	50
3.1	VIOLÊNCIAS OU (IN)DISCIPLINAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	50
3.2	VIOLÊNCIA COMO FALTA DE PODER.....	62
3.3	VIOLÊNCIA É PODER?.....	69
3.4	O PODER GERA VIOLÊNCIAS.....	72
4	OCULTAMENTOS E REVELAÇÕES: os caminhos que se interligam e se desligam .	79
4.1	VIOLÊNCIAS E ESTRUTURA SOCIAL.....	79
4.2	VIOLÊNCIAS E SUBJETIVIDADES DE RESISTÊNCIAS E OMISSÕES.....	86
4.3	VIOLÊNCIAS E DIVERSIDADES RELACIONAIS.....	91
4.4	VIOLÊNCIAS QUE PRODUZEM E REPRODUZEM AS (IN)TOLERÂNCIA.....	96
4.4.1	As (in)tolerâncias no território escolar.....	97
5	VIOLÊNCIAS E LINGUAGEM: um território de silenciamento.....	100
5.1	TERRITÓRIOS DOS SABERES E O PENSAMENTO DECOLONIAL.....	101
5.2	VIOLÊNCIAS E A INDISSOCIABILIDADE ESPACIAL.....	103
5.3	R-EXISTÊNCIAS NO/DO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	110
5.3.1	R-existir para resistir.....	112
5.3.2	R-existir para existir.....	120
6	PEDAGOGIA DA PANDEMIA: relatos de uma diretora/pesquisadora em tempos de isolamento.....	127
6.1	A PANDEMIA NO BRASIL E NO MUNDO.....	127
6.2	A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: da interrupção à recuperação?.....	130
6.2.1	O ensino remoto em Minas Gerais.....	131
6.2.2	Pedagogia da pandemia em Minas Gerais.....	135
6.3	PEDAGOGIA DA PANDEMIA: do território concreto ao território simbólico.....	139

6.3.1	As multiterritorialidades na perspectiva da experiência.....	145
6.3.2	O ensino durante a pandemia e as violências de gênero.....	150
6.3.3	O vírus ou a escola: O que é mais violento?.....	154
6.3.4	Um olhar que transforma vítimas em culpados.....	157
6.3.5	A família é culpada, a escola não.....	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: os caminhos para um final que não termina aqui.....	164
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE – MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES REFERENTE À	
	TEMÁTICA DE VIOLÊNCIA, BULLYNG E.....	172

1 INTRODUÇÃO: o despertar de uma pesquisadora/diretora

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Jorge Larrosa Bondia, 2002, p. 21).

Ser professora sempre esteve presente dentro de mim. Desde minha infância, pelo exemplo de ver a extraordinária professora que minha mãe era à época, acreditava que iria lecionar. Eu adorava ser estudante, e a escola, para mim, era um lugar de relações sociais amorosas e prazerosas. Assim, busquei formação, inicialmente, em um curso de bacharelado, e depois, na licenciatura como segunda titulação, a educação se fez em meus caminhos profissionais e acadêmicos.

Tenho formação na área das ciências da natureza, em química, para ser mais específica, e foi nas interdisciplinaridades, no mestrado em Gestão Integrada do Território (GIT) e no Doutorado em Ciências Humanas, que encontrei outras caminhadas e percursos. A entrada no Doutorado para muitos é a oportunidade de um crescimento acadêmico e profissional, mas para mim, foi, principalmente, uma (re)construção de conceitos, valores e de vida. O Doutorado me permitiu ter acesso a leituras e vivências que mudaram minhas relações e meu entendimento sobre as muitas Anas que circulam em mim.

Miriam Pillar Grossi (1992) fez-me refletir sobre a relação entre pesquisadora e pesquisada, inerente à própria relação subjetiva que marca cada trabalho de campo e das “experiências marcadas pela biografia individual de cada pesquisador.” (GROSSI, 1992, p. 8). Essas experiências se fazem presentes no intuito de apresentar a diretora, pesquisadora, mulher, mãe, divorciada, com 45 anos, em um novo e feliz relacionamento amoroso, que viveu por 18 anos um casamento opressor. E, apesar de tudo, sempre luto para que todas as formas de desigualdade sejam minimizadas, reparadas e faço de minha prática um foco de re-existência.

À frente da direção de uma escola pública de Governador Valadares/MG, com aproximadamente mil e quinhentos estudantes e cento e cinquenta funcionários, apresento esse território como meu campo de trabalho e pesquisa. Tenho a consciência de que neste território as desigualdades educacionais, sociais e de gênero se fazem presentes e apontam uma necessária reflexão conforme apresento, a seguir.

Em meio às relações estabelecidas nesta escola pública, proponho analisar a instituição como um território simbólico e relacional por uma abordagem mais antropológica da educação, tomando as pessoas em suas subjetividades e singularidades. Os processos de construção, organização e categorização do mundo darão sentido a esta tese, abrindo espaço para estudos de caráter interdisciplinar sobre as pessoas que se fizeram e fazem presente neste território escolar.

Minha relação de trabalho com esta instituição me fez arriscar nesta caminhada, que, na verdade, é a expressão de um trabalho árduo como educadora política, social, ideológica, crítica e, principalmente, feminista. Reconheço a escola como uma instituição social, que favorece a visibilidade e abriga uma pluralidade de culturas e de sujeitos. Com vários anos na vice-direção da escola e cinco anos na direção, pude repensar teorias e práticas pedagógicas acerca das temáticas das violências e da necessidade de se debater as questões das multiterritorialidades e das lutas de pautas sociais nos espaços escolares.

Nessas lutas e estranhamentos, as questões das identidades e territorialidades se fazem presentes para compreendermos que o território não deve ser visto, simplesmente, em sua materialidade, nem como um mero recurso analítico elaborado pela pesquisadora. O território escolar é também um espaço apropriado para a produção dessas identidades, subjetividades e simbolismos com certo lugar.

A instituição pública escolar, pelo viés do ensino básico como educadora/diretora ou do ensino superior como doutoranda/pesquisadora, me propicia, cotidianamente, vivenciar situações nas quais urge o diálogo entre educação e território escolar. Cada vez mais, as vivências na escola colocam a necessidade de discutir o entendimento das formas de violências e conflitos no trato com as desigualdades sociais e educacionais que estão, de certo modo, entranhadas no território escolar.

É inegável que as diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e remetem, em termos epistemológicos, às múltiplas relações sociais, sendo possível pensar a constituição de identidades que atravessam esse espaço e os processos de socialização e de saber. É inegável ainda as relações simbólicas e concretas nos inúmeros discursos e atitudes com os quais se convive na escola, que revelam “cenas que não se restringem ao seu dia a dia, mas que estão presentes em outros tempos e espaços na sociedade brasileira, configurando comportamentos racistas e discriminadores.” (SANDRA TOSTA, 2010, p. 237).

Nesse sentido, esta pesquisa e pesquisadora tomam a escola como uma complexa rede de interações e lugares, em que estão presentes multiplicidades de significados e de silenciamentos, permeados por tensões fundamentais entre o singular e o plural, entre o

particular e o universal. Por que não dizer uma rede de terror, dores, mas de realizações que o fazer uma tese me apresenta?

Em 2017, por um processo seletivo criterioso, fui aprovada para o Doutorado em Ciências Humanas e iniciei, a partir daí, um dos meus grandes desafios pessoais e um processo de redescoberta. A escrita da tese não foi, em momento algum, linear e contínua. Essa escrita foi uma constante ameaça e resistência. O sentimento era de um naufrágio, vivendo no caos, na incerteza de que seria impossível concluir este trabalho. Por muitas vezes, parei a escrita e me dei por vencida, mas muitas mãos me sustentaram e me fizeram retomar o texto.

Retomar a escrita da tese foi algo assustador. Confesso que fazer um doutorado, e fazê-lo em tempos de pandemia, foi algo que me trouxe muitas angústias. Após a qualificação em agosto de 2020, fui consumida por um desânimo total para a escrita do trabalho. Por muitas vezes pensei em desistir e abandonar o curso. Eu me sentia como se não tivesse habilidade e competência para fazer um curso de Doutorado. Aliás, ainda me sinto assim.

Muitas vezes, me fazia a pergunta: “*como vim parar aqui?*” ou “por que vim parar aqui?” Era uma falta de credibilidade em mim mesma. Ver e sentir o tempo passar, os prazos terminarem e o atraso na escrita da tese, me trouxeram muitos incômodos, mas não a ponto de uma mobilização, pois, sempre trazia à memória a minha incompetência como justificativa para tudo e, de certa forma, isso me acomodava.

Após um longo período de procrastinação, decidi que precisava me afastar das atividades da direção da escola por um mês (tirei férias-prêmio). Eu acreditava que pudesse me dedicar integralmente ao Doutorado. Eu não tinha a intenção de escrever uma tese nesse prazo, mas esperava reconfigurar os meus hábitos diários, focada em um único objetivo, a tese. A última reunião (virtual) com a coordenação do curso e os coorientadores foi importante para essa retomada, pois os meus prazos, como já previa, não seriam prorrogados. Assim, criei uma rotina de leitura e escrita importante para conseguir retomar a escrita desta tese.

Não posso deixar de compartilhar o que Grossi (2004) explica muito bem em seu artigo “A dor da tese”. Segundo a autora, escrever uma tese é um sofrimento, “a dor que a antecede, dor crônica, dor que é vivida por todos nós o tempo inteiro, a dor da escrita da tese, dor que se re-atualiza” (GROSSI, 2004, p. 223). Sabendo disso, organizei o material que utilizaria para escrita, imprimi alguns textos, retomei algumas leituras e me pus a escrever. Terminado o dia, estava exausta e mais angustiada ainda, sentia que não daria conta de uma demanda tão grande e começava a chorar, compulsivamente, até dormir. Cheguei a acordar na

madrugada com muita febre e dor. Estava sintomaticamente doente, tudo indicava uma infecção, fui ao médico e iniciei o tratamento.

Creio que a proposta teórica de Joyce McDougall (1996) sobre a relação do processo de criação artística com o inconsciente e o corpo, apresentada por Grossi (2004), confirma que o sofrimento expresso pelo corpo é uma das formas psíquicas mais recorrentes no processo de criação. Este sofrimento faz parte do próprio processo de criação, pois a tese dói, é solitária, mas nos reconstrói.

Por uns três dias, tive náuseas, dor no corpo, desânimo, perda de apetite e, apesar disso, mantive o foco e me dediquei com afinco às leituras e escrita. Percebi que é preciso “suportar a desconstrução individual e subjetiva que o processo criativo desencadeia em cada um de nós” (GROSSI, 2004, p. 225). A partir daí, tomei algumas decisões que penso contribuíram bastante para esse momento de escrita. Decidi me afastar das redes sociais (*Facebook, Instagram*), ficando apenas com o *WhatsApp*. Saí de todos os grupos de *WhatsApp* (institucionais/de trabalho) e grupos de amigos. Além disso, decidi não sincronizar os e-mails institucionais, evitando me envolver nos problemas da escola. Isso me ajudou bastante, pois passei a ter poucas distrações.

A minha coorientadora, Eunice Maria Nazareth Nonato, sempre falava: “você precisa priorizar sua tese, pois a direção da escola é passageira, e um doutorado é um caminho para uma nova vida”. Desse modo, pensando em minha orientadora e coorientadora, não posso deixar de reconhecer a importância das duas neste processo. Realmente não há tese sem orientador, e reconheço o lugar central que cada uma ocupa em cada palavra escrita nesta tese. Tenho certeza de que a retomada deste trabalho tem muito dos incansáveis telefonemas da professora Eunice e muito do olhar sensível da professora Miriam.

Por mais que eu escreva sozinha (objetivamente), nunca estou só (subjetivamente), pois carrego enraizadas em mim as Eunices e Mirians que assumiram um papel fundamental em minha vida, serão sempre minhas orientadoras e terão minha gratidão, reconhecimento e admiração. Por meio deste diálogo, compartilho esta tese com todas as pessoas corroboro o fato de como a dor de uma tese, que insistiu em resistir em mim, me faz hoje uma doutora.

Esta tese se apresenta sobre olhares do território escolar no campo dos estudos interdisciplinares. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na linha de Estudos de Gênero, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em parceria com a Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), o Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Ciências Humanas aproxima essas instituições

através de vozes e olhares em um movimento contra os limites e as fronteiras concretas e, além delas, simbólicas.

Ao refletir sobre os itinerários/caminhos que aproximam ou distanciam os conceitos de (In)disciplina, violências e conflitos escolares, proponho (re)pensar as re-existências de identidades que atravessam o cotidiano da escola e a importância de conceituar e identificar as situações de violências e conflitos para ressignificar o entendimento sobre (in)disciplina. Desse modo, este trabalho está fundamentado em aportes teóricos e metodológicos da educação, estudos territoriais e estudos de gênero; em uma pesquisa atropelada pela pandemia por COVID-19; e, nas experiências vividas e relatadas por docentes, discentes e, por mim, pesquisadora/diretora. Por meio das narrativas presentes nos livros de ocorrências, em análise nesta tese, atribuímos significados e (re)organizamos nossos espaços e lugares.

O ensino remoto que exigiu o mínimo de acesso de estudantes e professores a recursos tecnológicos e educacionais trouxe à tona uma (re)leitura do agravamento e das desigualdades educacionais. As reconfigurações do trabalho remoto, em momento de isolamento social, e as experiências vividas e apresentadas pelos docentes e estudantes são também nosso objeto de análise. Buscamos entender a natureza e a dinâmica do processo de desigualdade educacional que se faz e fez mais presente nos anos de 2020/2021. Acreditamos que esse processo poderá trazer importantes reflexões sobre a cultura de uma instituição excludente, porém, resistente. Como um espaço que favorece as inter-relações e as existências das multiplicidades, no sentido das pluralidades, reconheço o espaço escolar como campo de luta. Trata-se de uma política do lugar, em que as questões das desigualdades sociais e educacionais precisam ser (re)pensadas de forma decoloniais e das espacialidades e subjetividades.

Como diretora da escola pesquisada, detenho-me também nas reflexões sobre as implicações subjetivas desta posição de diretora/pesquisadora em um espaço de relações sociais, das quais faço parte institucionalmente. Nesse sentido problematizo, nesta tese, como são vividas e enfrentadas as situações de conflitos e violências na escola pesquisada, tomando o espaço escolar como um território relacional que constrói e se (re)constrói simbolicamente por meio das relações sociais.

Para tanto, este trabalho será desenvolvido por meio de uma metodologia de caráter qualitativa cujo procedimento será, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre violências/*bullying* e conflitos escolares, entre os anos de 2015 e 2021. Utilizamos uma revisão sistemática, proposta por Maria Cecília Minayo (2002) e suas categorias de análises, que nos permitem explorar as muitas maneiras de uma pesquisa científica, sem apagar a historicidade.

Em seguida, realizamos uma análise documental referente ao mesmo período das narrativas dos registros nos livros de ocorrências da escola pesquisada, em uma perspectiva etnográfica, de acordo com de Mariza Peirano (2014). Esses documentos abrigam marcas e inscrições que transformadas em narrativas concebem os registros como campo de práticas etnográficas. Assim, o território escolar é transformado em lugares de observação privilegiada, conforme a antropóloga Sandra Tosta (2009) defende, ele se transforma em linguagem.

No encontro com os livros de ocorrências, suas categorizações e problematizações, as contribuições de Ana Lúcia Silva Ratto (2007) foram fundamentais para compor a problemática diante dos discursos e silenciamentos, bem como do quando as questões disciplinares, espremidas pelas normas, sustentam o funcionamento dos livros de ocorrências e, ao mesmo tempo, trazem riquezas de elementos a serem analisados nas narrativas.

Essas narrativas com seus discursos e silenciamentos apontam, conforme Eni Puccinelli Orlandi (2020), caminhos sobre a incompletude da linguagem com o não dizer, procurando entender a materialidade simbólica específica dos silenciamentos e seus movimentos. “Para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio para além de sua dimensão política”. (ORLANDI, 2020, p. 29)

Pensar as narrativas e os silenciamentos, nas relações de gênero; os saberes e os sujeitos, no território escolar é parte de uma leitura da multiplicidade e da subjetividade, que, para se chegar ao universal, é preciso observar o particular minuciosamente. Nessa perspectiva territorial, adotamos as contribuições de Rogério Haesbaert (2004, 2007); Doreen Massey (2008); Yi Fu Tuan (1983) que reconhecem o espaço como o produto de inter-relações, constituído de interações, como esfera da possibilidade da existência da multiplicidade.

Sobre os sentimentos espaciais, adotamos uma leitura do território integrada em que o território é visto, “a partir de uma concepção de espaço como um híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura e entre materialidade e „idealidade“, numa complexa interação tempo-espaço”. (HAESBAERT, 2011, p. 79).

Para análise dos resultados encontrados, utilizamos uma leitura interdisciplinar, contando com as contribuições do campo da Sociologia da Educação, com base em Bernard Charlot (1995, 2000, 2002); Paulo Freire (1992); e bell hooks (2013). Esses autores nos permitirão analisar os sujeitos através de práticas de liberdade, a partir das dimensões sociais, identitárias e epistêmicas, pois toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo e com o outro.

Salientamos que a percepção do sujeito em relação ao saber só é possível se levarmos em conta a “singularidade das histórias e não projetar, nos indivíduos, características estabelecidas através de análise de uma categoria socioprofissional, de uma classe, de um grupo ambiente ou meio”. (CHARLOT, 1996, p. 49).

Por fim, utilizaremos uma abordagem, a partir dos estudos de gênero, embasado em Joan Scott (1995, 1989); Guacira Lopes Louro (1997, 1998, 2000); e, Grossi (2004) que nos permita compreender como as violências de gênero aparecem nesse espaço educacional público. Os estudos de gênero como uma construção social possibilita uma leitura territorial particular como campo de estudo promissor. Esses estudos proporcionam o entendimento do espaço territorial como espaço de experiência marcado pelos sentidos estabelecidos em relações individuais e coletivas.

Observamos que as feminilidades e masculinidades presentes nas escolas geram conflitos, sendo assim, as relações de gênero e as sexualidades são fundamentais para a compreensão das violências no território escolar. Desse modo, a partir da revisão bibliográfica e das narrativas nos registros dos livros de ocorrências antes, durante e pós-pandemia apontamos caminhos para o entendimento das violências e dos conflitos dentro da escola.

Reconhecendo o espaço ainda em construção, esperamos que esta tese seja uma contribuição teórica e política ao debate sobre o território escolar, como um espaço que envolve situações de violências e conflitos. Além disso, esperamos também que esse espaço seja um importante território de intervenção, conscientização, acolhimento e proteção, assim como de (re)existência e de gestão de conflitos, para se evitar a perpetuação de silenciamentos, preconceitos e discriminações.

O território escolar que desempenha papel protagonista na formação dos sujeitos e sua diversidade tornam a escola um lugar rico de experiências, mas também de desigualdades. A escola pública pesquisada agrega elementos culturais, econômicos, familiares e políticos na constituição dessa diversidade, formada por crianças e jovens oriundos de áreas empobrecidas, com marcas da segregação, da violência, da criminalidade e da desigualdade social.

Nesse cenário está inserida a escola pesquisada, que em 2022 atende a aproximadamente 1.500 alunos, distribuídos entre o ensino fundamental e ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Está situada em um bairro de classe média, considerando o panorama social da cidade, mas é permeada por contextos sociais diversos. Ela é composta por um corpo discente heterogêneo, oriundo de diversos bairros, o que dificulta o reconhecimento e pertencimento a uma comunidade local. É considerada, por mim, uma escola multiterritorial, não somente pelo espaço físico, mas, principalmente, por ser um território de vivências, onde as pessoas imprimem suas marcas cotidianamente, proporcionando novas leituras, à medida que a compreensão do mundo se modifica.

Destacamos que os estudantes e as estudantes que se encontram em situação de violências e conflitos escolares se apresentam, muitas vezes, também em situação de vulnerabilidade social. Neste trabalho, entendemos vulnerabilidade, segundo Miriam Abramovay (2002), como o resultado negativo da relação traduzida em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidades sociais dos atores.

Na escola pesquisa, docentes também em sua heterogeneidade carrega consigo traços da formação acadêmica, social, humana e econômica que determina sua identidade. Assim, as transformações das práticas docentes só são efetivadas na medida em que professores ampliam sua consciência sobre a própria prática, pois ser um professor, uma professora exige saberes, sensibilidade e criatividade para com as situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

Diante desse contexto, os discentes e docentes se apresentam, muitas vezes, com um desafio atrelado aos problemas disciplinares, de evasão escolar, de defasagem idade-série e reprovação escolar e por que não mencionar as desigualdades que culminam em exclusão educacional e social. Desse modo, compreender as violências e os conflitos escolares, bem como adotar uma leitura positiva, significa olhar o sujeito como social e singular que se mobiliza em direção ao saber.

O objetivo geral desta pesquisa tem como foco compreender as situações de violências e conflitos, a partir das narrativas dos livros de ocorrências, tomando a escola como um território relacional que constrói e se (re)constrói simbolicamente nas relações sociais.

Como as compreensões sobre violências e conflitos, em específico as violências escolares, são bastante diferenciadas, agrupo-as em torno de três itinerários/caminhos, que seguem as tendências e os caminhos teóricos apresentados na revisão bibliográfica. Esse agrupamento foi importante para o entendimento dos conceitos de violências que traçam todo meu percurso no caminhar desta tese.

Levando em conta a educação que se move em espaços onde brotam distintas manifestações e relações, subdividir as diferentes formas de violências e conflitos em três itinerários contribuiu para uma leitura decolonial das diferenciações/aproximações teóricas nos sentidos das formações discursivas. Essa possibilidade de análise evoluiu para interpretações distintas, porém de interligação de retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, tecendo as relações com o discurso.

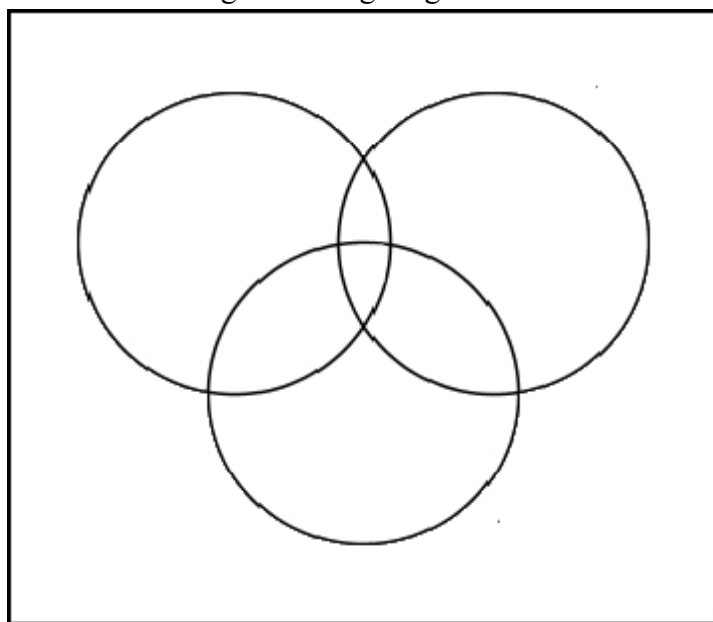
À vista dessas considerações, destacamos os objetivos específicos e as análises que foram fundamentais no decorrer da tese:

- Perceber a partir de revisão bibliográfica as discussões sobre violências e conflitos escolares no campo acadêmico brasileiro, no período de 2015 a 2021;
- Analisar, a partir do primeiro itinerário, as situações de (in)disciplina e violência e como elas são produzidas e reproduzidas socialmente na escola;
- Analisar, a partir do segundo itinerário, o recrudescimento da violência em todo o mundo capitalista e o entendimento de como a educação é afetada no bojo desse processo social;
- Refletir, a partir do terceiro itinerário, como as riquezas das diversidades e do pensamento decolonial valorizam a abordagem da multiplicidade e enfatizam os diversos modos de ler e vivenciar o território;
- Relatar os processos educativos em contexto da pandemia por Covid- 19 instaurada em 2020 no país, a partir da minha vivência como diretora/pesquisadora;
- Compreender a escola como um território simbólico e concreto de violências e conflitos e, ao mesmo tempo, um importante espaço de re-existência e gestão desses conflitos.

No momento em que nós pesquisadores e pesquisadoras nos propomos a escrever uma pesquisa e definimos caminhos/itinerários, muito se dá por nossas subjetividades. A partir daí, são instauradas reflexões críticas sobre as implicações que acabam sendo colocadas em análise. Desse modo, apoio-me na figura geométrica de intersecção, conforme apresentado, a seguir, para desmembrar as diferenciações/aproximações nos sentidos das formações discursivas.

O desenho é um modelo metafórico para sustentar a possibilidade de análise em que as pesquisas evoluem para interpretações distintas, porém se interligam pelo retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, tecendo as relações do discurso.

Figura 2 – Figura geométrica



Fonte: elaborada pela autora

Cabe salientarmos que esta tese é relevante e única, pois reflete os espaços que ocupo como diretora e pesquisadora e os processos de subjetivação presentes nos jogos das relações de poder e saber presentes no espaço escolar em que atuo. Além de me perceber neste processo, decerto chegarei a algumas considerações nesta tese, avançando com os argumentos que apresentarei no decorrer dos seguintes capítulos:

No primeiro e segundo capítulo, apresentamos a introdução e o caminho teórico-metodológico adotado para a revisão bibliográfica e para a pesquisa etnográfica das leituras das narrativas dos livros de ocorrências. O ponto central desta tese é discutir, de forma interdisciplinar, as violências e os conflitos que foram registrados nas pesquisas sobre a temática e descritas nas narrativas dos livros de ocorrências. Buscamos entender como essas narrativas foram produzidas e como seus entendimentos resultaram em um intenso diálogo e olhares positivos.

No terceiro capítulo, abordamos o caminho/itinerário que contempla os relatos das narrativas dos livros de ocorrências que tratam os distanciamentos e as aproximações entre disciplina e indisciplina com foco na lógica disciplinar que sustenta os livros de ocorrências e que afetam as pessoas e os discursos nos espaços.

No capítulo quatro, demonstramos uma análise crítica sobre os ocultamentos e revelações das violências e conflitos como constituintes das relações capitalistas. Nesse itinerário, os processos educacionais estão relacionados a uma sociedade de classe, repercutindo principalmente na vida individual e coletiva dos estudantes das classes menos favorecidas, vítimas de violências, preconceitos e *bullying*.

No quinto capítulo, a partir do campo das experiências, analisamos as violências e os conflitos, subjetivamente, bem como apresentamos o pensamento decolonial como uma

resistência epistemológica visível aos discursos hegemônicos e fundamental para a preservação dos próprios territórios em que os saberes são produzidos. Nesse capítulo, nosso foco continua no olhar da pesquisa, da pesquisadora e nas práticas de re-existências como resistir e existir.

No sexto e último capítulo, considerando o processo histórico vivido durante a escrita desta tese, relatei minha vivência como diretora/pesquisadora, no contexto da pandemia por Covid-19, durante os anos de 2020/2021, em uma perspectiva espaço-temporal. Dessa maneira, percebo que, dentro ou fora da escola, as violências e os conflitos são sofridos multilateralmente, reforçando negativamente o comportamento do estudante e de seus familiares, o que cotidianamente faz parte do processo educacional.

Por fim, tomo o território escolar pela perspectiva histórico-relacional e pelas implicações no cotidiano escolar, que fazem problematizar discursos e práticas naturalizadas, em meio às relações de poder e saber. Acredito que o cotidiano escolar entra pelos olhos e toma em suas mãos a experiência da pesquisa, fazendo-a pulsar afetos e uma escuta ativa para que possamos, de pé, no campo epistemológico, traçar caminhos que pausem o ritmo da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho de campo se faz pelo diálogo vivo e, depois, a escrita etnográfica pretende comunicar ao leitor (e convencê-lo) de sua experiência e sua interpretação. É hora, portanto, de levar a sério a linguagem que, afinal, une etnografia e teoria de forma indelével. Nesta parte final da minha apresentação, enfatizo a relação entre teoria, linguagem e etnografia, apenas com o intuito de provocação. Parto do pressuposto de que toda teoria antropológica tem como base, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção da linguagem. (PEIRANO, 2008, p. 06)

Neste capítulo apresentamos a pesquisa ITINERÁRIOS DE (IN)DISCIPLINA, VIOLÊNCIAS E CONFLITOS ESCOLARES: narrativas de vivências e r-existências no território escolar, bem como os elementos necessários à compreensão do nosso estudo. Como já mencionado, a intenção desta pesquisa é entender as situações de violências e conflitos, a partir das narrativas dos livros de ocorrências, tomando a escola como um território relacional, construído e (re)construído simbolicamente nas relações sociais e identitárias.

No percurso para esse entendimento, assumimos como hipótese que a não compreensão de conceitos e situações que envolvem disciplinamentos, violências e conflitos por docentes e discentes compromete as relações sociais e identitárias no território escolar, mantendo-se (pre)conceitos colonializados e enraizados no campo educacional.

Assim, utilizamos uma metodologia de cunho qualitativa, adotando uma revisão sistemática de teses e dissertações sobre a temática de violências e conflitos escolares nos anos de 2015 a 2021. Além disso, realizamos uma análise documental das narrativas dos livros de ocorrências da escola pesquisada e do meu relato como diretora/pesquisadora, no período da pandemia de Covid-19.

Ressaltamos que a reflexão interdisciplinar sobre a educação é justamente aquele tema de fundamental importância e precisa ser pensado a partir da relação da alteridade, pois, como afirma Neuza Gusmão (1997), que o fato de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, é fundamental para compreendermos um conhecimento que não é nosso.

A própria educação é interdisciplinar, pois, dada a complexidade para compreender os fenômenos, é preciso multiplicar os pontos de vista, a fim de não produzir visões distorcidas ou reducionistas. Nesse sentido chamamos a atenção para a etnografia como um modo particular de produção de conhecimento, que pode proporcionar novas possibilidades de olhar para a escola.

O material que analisamos e que, para mim, não se trata apenas de dados coletados, conforme Peirano (2014), torna-se importante para que pesquisadores das mais diferentes

vertentes queiram adotar essa “perspectiva etnográfica” (PEIRANO, 2008, p. 3). O arquivo é a instituição que canoniza, cristaliza e classifica, tornando-o acessível às gerações futuras. Os arquivos sinalizam, portanto, temporalidades múltiplas inscritas em eventos e estruturas sociais que, segundo Olívia Maria Gomes da Cunha (2004), podem ser transformados em narrativas. Os arquivos tornar-se-ão então territórios onde a história não é buscada, mas contestada.

Para Michel Foucault (1987), é preciso conceber os conhecimentos que compõem os arquivos como um sistema de enunciados, verdades parciais, interpretações históricas e culturalmente constituídas, sujeitas a leituras e novas interpretações. Ouvir o arquivo, entendendo os contextos sociais e simbólicos da sua produção, torna-o como campo etnográfico.

Se a possibilidade de as fontes “falarem” é apenas uma metáfora que reforça a ideia de que devemos “ouvir” e, sobretudo “dialogar” com os documentos que utilizamos em suas pesquisas (CUNHA, 2004), a interlocução é possível se as condições de produção dessas “vozes” forem tomadas como objeto de análise.

Para contribuir com o estudo da pesquisa qualitativa, utilizamos os conceitos propostos por André Cellard, Menga Ludke e Marli Andre (2008) que corroboram a ideia de que na educação a pesquisa qualitativa permite o contato direto do pesquisador com o ambiente, o que contribui para que a preocupação com o processo seja maior que com o produto.

A pesquisa qualitativa se preocupa, principalmente, em retratar a perspectiva dos participantes, pois “ao considerar os diferentes pontos de vistas dos participantes, os estudos qualitativos permitem entender o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo”. (CELLARD, LUDKE, ANDRE, 2008, p. 12).

A pesquisa qualitativa assume, nesta tese, também um cunho etnográfico, como característica geral. A escrita etnográfica moderna adquire status de “ciência no centro dos conflitos e antagonismos da expansão européia”, conforme Leite (2007). Desse modo, segundo a autora, a escrita etnográfica delinea uma intenção, o de narrar e desvendar modelos de ordenação no mundo.

Colocar a pesquisa qualitativa como parte integrante do sujeito-objeto e buscar dados em seu ambiente natural, de acordo com Arilda Schimdt Godoy (1995), é, portanto, a habilidade e experiência que o pesquisador precisa para a coletas desses dados. “Quando nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se

estabelecem no interior de organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. (GODOY, 1995, p. 12).

2.1 RETRATO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES EM PESQUISAS BRASILEIRAS

Para a realização deste estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa, a partir da metodologia conhecida como revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Para Minayo (2002), pesquisar é atividade básica da ciência em seu trabalho de reconstrução da realidade, vinculando pensamento e ação. “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2002, p. 17).

Pela acepção de Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), caminhamos na pesquisa de revisão bibliográfica como uma pesquisa de caráter inventariante, que busca identificar, descrever e realizar uma análise da totalidade de uma área da produção acadêmica. Também uma pesquisa que reflete sobre perspectivas e aspectos privilegiados da produção do conhecimento em determinado tempo, lugar e singularidades.

A metodologia de pesquisa conhecida como revisão bibliográfica é um levantamento de publicações sobre um determinado tópico, que após a catalogação, selecionamos os textos mais significativos, de acordo com critérios específicos pré-determinados para o estudo.

Inicialmente, coletamos o material por meio de busca eletrônica em um levantamento das publicações de teses e dissertações sobre violência escolar, nos anos de 2015 a 2021. Para essa busca, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como uma pesquisa exploratória. A consulta permitiu o acesso a muitos trabalhos, com maiores detalhes, pois esse é o ambiente onde se concentra as teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil.

Como proposta de construção de um dispositivo da interpretação, fizemos um recorte temporal, entre 2015 e 2021. Essa escolha se deve primeiramente à possibilidade de identificação das tendências e pesquisas correspondentes ao período de análise da minha pesquisa, o que traz contribuições teóricas-metodológicas significativas para esta tese. Além disso, ressaltamos que foram identificados trabalhos, em datas anteriores a 2015 que utilizaram a metodologia de revisão bibliográfica, tendo no campo dos descritores de pesquisa a mesma temática: violências escolares/ conflitos e bullying.

Diante disto, é relevante valorizarmos o que existe de pesquisas e estudos sobre a temática que permitem, assim, um percurso teórico sem início absoluto, nem final definitivo. Estudos em que a reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia se fazem

presentes no campo acadêmico. Nesse sentido, apresentamos algumas pesquisas que trabalharam com pesquisa bibliográfica sobre a temática do disciplinamento, violências/bullying e conflitos escolares.

A dissertação defendida por Larissa Leão de Castro (2015), cujo objetivo foi compreender a mudança conceitual da terminologia *bullying* e identificar como esse conceito revela e/ou oculta a violência nas escolas, utilizou como estado da arte a coleta de teses e dissertações sobre violência escolar e *bullying*, entre 2005 e 2012, por meio das produções científicas no Brasil.

A autora Patrícia de Melo (2015) discute, a partir da análise de artigos brasileiros, as contribuições da literatura para a abordagem dos conceitos de indisciplina, violência e ato infracional na escola, encontrados na base de dados *Scielo*, nos anos compreendidos entre 1998 e 2014. Amparada pela metodologia da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011), utilizou a pesquisa bibliográfica, buscando demonstrar que o avanço para a melhoria das relações na escola é mais promissor quando assumimos o caminho do diálogo.

No trabalho de Julia Elaine Diniz (2015), a autora aprofundou o entendimento do fenômeno violência em espaço escolar por meio de uma descrição analítica de pesquisas realizadas no período de 2001 a 2010 no Brasil. Para esse estudo, Diniz (2015) utilizou o banco de teses e dissertações e documentos de domínio público da UNESCO e do Ministério da Educação, empregando os descritores violência, violência simbólica, violência na escola e violência da escola.

Já na dissertação de Clayton Luiz Zanella (2016), foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica com análise de artigos, teses e dissertações sobre a temática *bullying* em produções acadêmicas brasileiras entre 2008 e 2018. Para o autor, o *bullying* é uma das manifestações de violência vigente em nossa sociedade e, sobretudo, nas escolas. Todavia, ainda há dificuldades na compreensão desse problema em função de sua complexidade.

Por fim, apesar de não ser localizado a partir do banco de teses e dissertações, é relevante destacar o trabalho de conclusão de curso de Lidiane Maria da Silva (2019). A autora fez um levantamento de revisão da literatura, a partir de teses e dissertações com a temática de violência escolar, entre os anos de 2005 e 2018. Na pesquisa da autora, foram localizados 390 trabalhos na área de conhecimento da Educação, sendo sete teses e 43 dissertações que se aproximaram do objeto de interesse da pesquisadora.

Uma vez que existem pesquisas de cunho de revisão bibliográfica, com referência e relevância sobre a temática violência escolar e *bullying*, em períodos anteriores a 2015,

pretendemos contextualizar e comparar as pesquisas que aconteceram entre os anos de 2015 e 2021 com o nosso estudo. Esse período corresponde à análise realizada nesta pesquisa, o que justifica, então, utilizarmos o recorte temporal para esse estado da arte.

Em face desse dispositivo de interpretação, há uma parte de responsabilidade de quem analisa, sendo importante reconhecer e valorizar que quem faz a análise, analisa sob sua ótica, imprimindo distintos recortes e reflexão interna. São os pressupostos e interesses epistemológicos que sustentam o desenvolvimento de diferentes perspectivas de análise a respeito de uma temática e que permitem, a partir da historicidade, a riqueza de cada pesquisa. Esse dispositivo de interpretação permite explorar uma pesquisa científica de muitas maneiras, sem apagar a historicidade, pois, conforme Orlandi (2020), tudo o que já foi dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, tem efeito sobre o que vai ser dito. Em outras palavras, não há uma pesquisa que não se relaciona a outras. O lugar, a partir do qual se fala, é constitutivo de uma ideologia.

2.1.1 Recortes de interpretação

Nos processos de relação do sujeito com a interpretação, fazemos um novo recorte por área temática e conhecimento. Com o início em setembro de 2021, foi realizada uma catalogação das pesquisas, a partir dos descritores: *bullying* e violência escolar, tomando Ciências Humanas e Multidisciplinar como grande área e Educação, Antropologia, Sociais e Humanidades e Interdisciplinar, como área do conhecimento.

Após essa catalogação, os resumos sobre disciplinamentos, violências/ *bullying* e conflitos escolares foram tomados, em princípio, como uma possibilidade exploratória de identificar as tendências para uma análise mais aprofundada. Desse modo, situamos para nosso estudo, a partir desse processo, uma primeira contemplação e interpretação.

No primeiro contato com os textos, identificamos 438 trabalhos publicados mediante a utilização dos descritores: disciplina escolar, violência escolar, *bullying* e conflitos escolares, sendo 271 dissertações de mestrado e 167 teses de doutorado, entre os anos de 2015 e 2021, distribuídas nas áreas de concentração de acordo com a tabela, a seguir:

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre Violência Escolar por área de Concentração – CAPES (2015-2021)

Área de concentração	Quantidade
Educação	360
Estudos de Gênero	07
Estudos Territoriais	13
Educação básica	44
Sociais e Humanidades	11
Antropologia	01
Interdisciplinar	01
Linguística	02

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Como as tendências se apresentaram de forma identificável e recorrente por meio das temáticas, da conceituação, da identificação, do enfoque teórico, da metodologia, dos tipos de pesquisa presentes, considerando Orlandi (2020), construímos nossos dispositivos analíticos com muita particularidade, a partir de questões que se colocam face aos materiais de análise. Desse modo, fizemos um terceiro e último recorte, buscando as pesquisas por grau de interesse e relevância com esta tese.

Após leitura dos títulos e resumos, selecionamos 35 teses e dissertações, cujas pesquisas apresentavam categoria de análise de forma macro e microssociológica, apropriando-se das percepções sobre violências e conflitos nas escolas brasileiras. A partir daí, foi construído o que Orlandi (2020) chama de montagens discursivas, que obedecem a critérios decorrentes da análise das pesquisas.

Das teses e dissertações analisadas, destacamos que 89% (31) são da área de concentração da Educação; 6% (02), da área de concentração da Linguística; 3% (01), da área de concentração de políticas públicas e formação humana; e, 3% (01), da área da Antropologia Social. Como já esperado, os trabalhos dos programas de Educação foram predominantes, porém é possível encontrar estudos sobre violência escolar em outras áreas do conhecimento, mostrando a relevância do tema além de uma leitura disciplinar.

Quanto à pesquisa institucional por regiões do Brasil, do total das 35 teses e dissertações identificadas, elas se encontram distribuídas em vinte e três universidades, localizadas em regiões diversas, destacando a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com sete trabalhos; e a Universidade Federal de Goiás (UFG), com quatro trabalhos defendidos. Em conjunto, os trabalhos são predominantes na região sudeste, com (19 trabalhos); e, por uma representatividade difusa, aparecem as regiões centro-oeste, sul e nordeste com os demais trabalhos.

Na lógica de que o exercício de pesquisar é caracterizado por métodos, técnicas e instrumentos operativos, referidos pela autora, torna-se primordial para o desfecho qualificado desta pesquisa a valorização da dimensão subjetiva da pesquisadora. Assim, o que importa, nesse momento, é a capacidade analítica do pesquisador, em face de sua responsabilidade teórica e escrita. Para interpretar os resultados, esses trabalhos foram mapeados e analisados, formando um discurso que se textualiza e o objeto simbólico começa a produzir sentido.

Dos 35 trabalhos selecionados, lemos, inicialmente, os resumos, e em seguida, integralmente, o trabalho. Analisamos os elementos presentes nos pressupostos epistemológicos dos autores mais referenciados e na fundamentação teórica da produção científica acadêmica das duas temáticas, o que nos possibilitou perceber como as violências escolares são/foram ou serão discutidas no campo acadêmico, bem como se essas discussões tratam a temática de forma interdisciplinar. Além disso, observamos quais autores, metodologias e conceitos utilizados embasaram a construção do discurso sobre violência escolar.

A partir dessa leitura, as produções acadêmicas analisadas foram catalogadas por meio de tabelas e gráficos, identificando a porcentagem de teses e dissertações (gráfico 01), apontando os autores e ano da defesa do trabalho (tabela 02), e apresentando uma visualização geral dos trabalhos (tabela 03), com título, instituição vinculada, objetivo geral, procedimentos metodológicos e conclusões. A tabela 03, devido a sua extensão, pode ser consultada no apêndice A.

Gráfico 1 – Porcentagem geral das Teses e Dissertações selecionadas, segundo nível de interpretação.

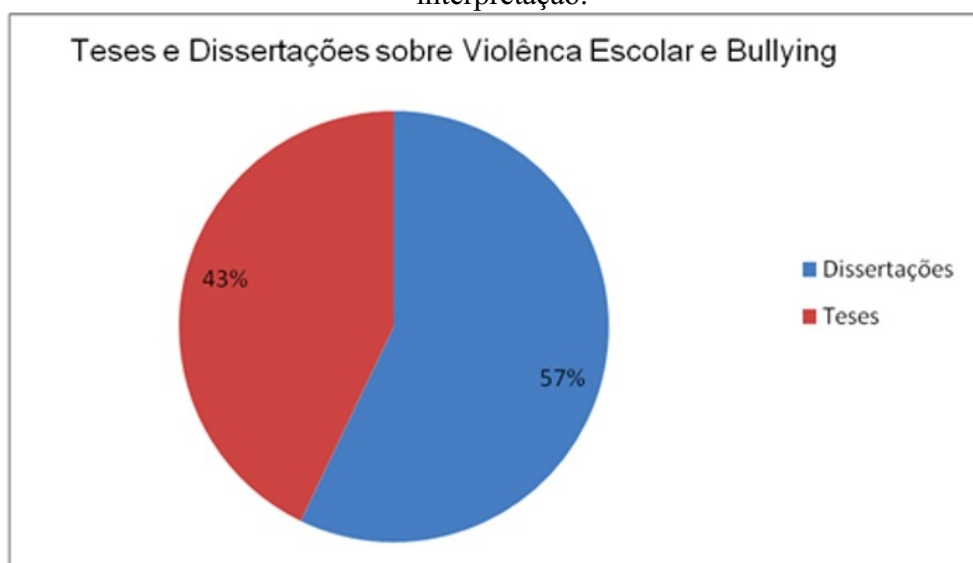


Tabela 2 – Teses e Dissertações sobre Violência escolar – CAPES (2015 -2021)

TIPO DE DOCUMENTO	QUANTIDADE	AUTORES
Teses	15	ESTEVES, Pamela Suellen da Motta (2015); MARSIGLIA, Tania (2015); MELLO, Patricia de (2015); CANGUCU, Katia Liliane Alves (2015); PEREIRA, Fernando Francisco (2016); RIBEIRO, Luiz Paulo (2016); SILVA, Lucas Eustaquio de Paiva (2016); LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins (2016); SILVA, Adriana Lira da (2016); RIBEIRO, Sonia Maria Lourenço Lucas (2017); MACHADO, Sandra Maria (2018); BAZZO, Juliane (2018); SILVA, Fabrine Leonard (2019); NASCIMENTO, Joao Bosco Brito do (2019); BALOGH, Ieda Rodrigues da Silva (2020).
Dissertações	20	MATOS, Kildilene Carvalho (2015); CASTRO, Larissa Leão de (2015); ORDONEZ, Cecilia (2015); DINIZ, Julia Elaine (2015); WASCHECK, Murilo de Camargo (2016); CHIORLIN, Marina de Oliveira (2016); JUNIOR, Marcos Jeronimo Dias (2016); ZANELLA, Clayton Luiz (2016); VERGNA, Ariel Cristina Gatti (2016); NOGUEIRA, Nayara Guimaraes (2016); COSTA, Silvia Regina de Jesus (2017); LIMA, Carla Mariana Saad de (2017); LEOPOLDINO, Elcio Rezek (2017); SOARES, Mariana de Assis (2018); CARVALHO, Deisiane Narry Souza (2019); FIDALGO, Adriano Augusto (2019); CARREIRA, Joao Luiz Cavalcante (2019); AMBROSIO, Poliana Matias (2020), LUIZ, Flávia Aparecida de Souza (2021); HAHN, Graziela (2021).

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Destacamos que dos 35 trabalhos sobre violência escolar e *bullying*, identificamos 20 dissertações e 15 teses que versam sobre a temática, sendo 54% (19 teses e dissertações) defendidas entre 2015-2016; 34% (12 teses e dissertações), entre 2017-2019; dois trabalhos defendidos em 2020; e, dois, datados de 2021. Destacamos ainda uma concentração de trabalhos nos anos compreendidos entre 2015-2019 e percebemos uma redução significativa de publicações sobre a temática ao longo dos anos¹.

Quanto à questão de gênero, observamos que 70% (24 teses e dissertações) foram escritas por autoras do gênero feminino, e 30% (11 teses e dissertações), escritas por autores do gênero masculino. Lembramos que a área de conhecimento versa sobre educação, interdisciplinaridade, sociais e humanidades.

No Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, o magistério passou de ocupação, majoritariamente, masculina, em meados do século XIX, para a ocupação feminina, no século XX. De fato, não só pela produção acadêmica sobre educação, mas no sistema de ensino, em especial, na educação básica, a presença feminina é majoritária e notória.

¹ Importante relatar que no ano de 2020/2021 o Brasil como os demais países mundiais viveram a PANDEMIA por COVID-19, o que pode justificar a queda das produções no ano destacado.

Não se trata apenas de uma questão quantitativa, mas, principalmente, qualitativa. Como afirma Juliane Bazzo (2018), a atuação docente se torna um ofício adequado à ocupação por mulheres, e não parecia ser necessário, do ponto de vista androcêntrico, oferecer bons salários, formação continuada e plano de carreira. Esses prejuízos incidem na atualidade também para os homens professores do ensino básico, dada a compreensão do ofício em si mesmo como feminino e, portanto, pouco valorizado.

Queremos aqui destacar qualitativamente também o crescimento de autoras femininas de produções científicas brasileiras. No ano de 1972, conforme dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), existiam 121 mulheres matriculadas nos cursos de doutorado no Brasil, correspondendo a aproximadamente 20% do total de estudantes. Três décadas depois, a fração de mulheres que recebem bolsas de estudo, concedidas pelo órgão, nos cursos de doutorado é de aproximadamente 50% dos estudantes, o que reforça o quantitativo significativo de pesquisadoras brasileiras não só em temáticas da educação, mas em todas as áreas do conhecimento.

Quanto à diferenciação de pesquisas em relação às temáticas violência escolar e *bullying*, encontramos 23 dissertações e teses que tratam, especificamente, sobre violência escolar e 12 trabalhos que tratam sobre *bullying*. Os trabalhos que discutem *bullying* estão sempre permeados por palavras e conceitos sobre violência, o que não ocorre nos trabalhos sobre violência escolar. Nesses estudos, a palavra *bullying* já inexistente. Os Gráficos 2 e 3, a seguir, apresentam os dados para melhor visualização dessas diferenciações:

Gráfico 2 – Tipos de pesquisa presentes nos estudos sobre bullying, segundo o nível de interpretação

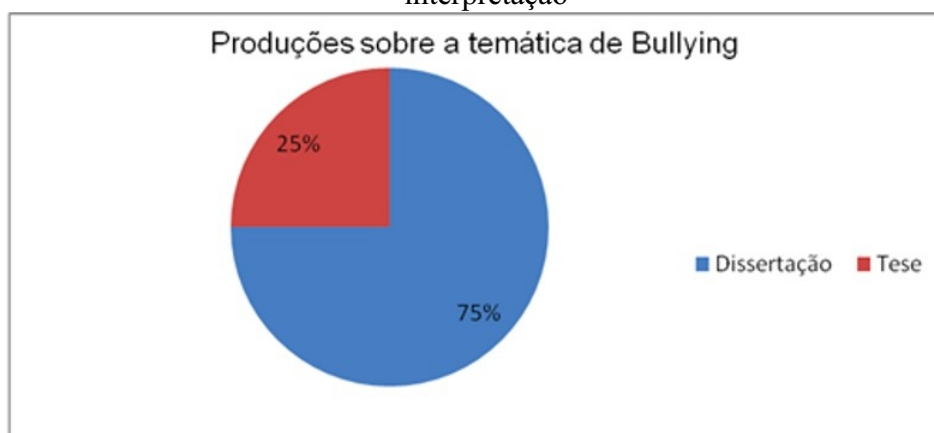
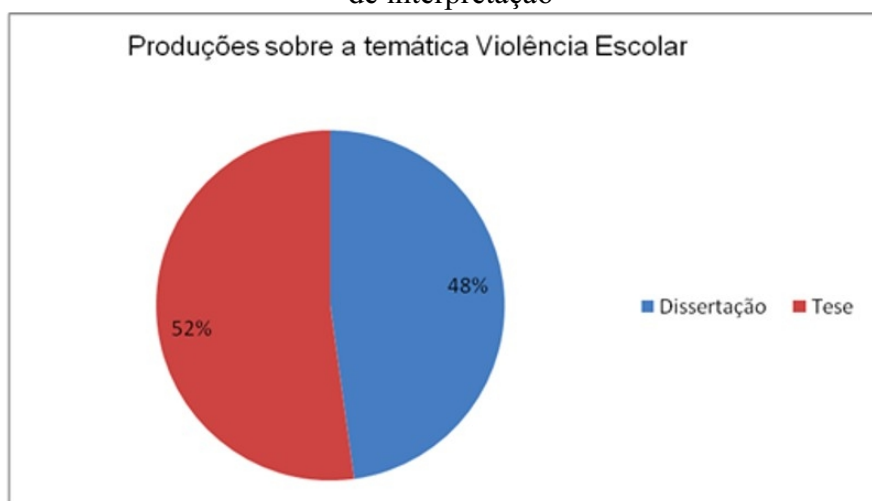


Gráfico 3 – Tipos de pesquisa presentes nos estudos sobre Violência Escolar, segundo o nível de interpretação



Das doze pesquisas sobre bullying/violência escolar, 75% (09) correspondem a dissertações de mestrado e 25% (03) são teses de doutorado. Nas 23 produções específicas sobre violência escolar, 52% (12) são teses de doutorado e 48% (11), dissertações de mestrado. Destacamos como importante nesse estado da arte que na busca pelo conceito de *bullying* os autores são unânimes em afirmar que a utilização dessa nomenclatura para designar violência nos espaços escolares vem causando dificuldade de entendimento do conceito e de análise da violência nesse ambiente.

Diante disso, como modo de construção e estruturação, evitamos nesta pesquisa utilizar a nomenclatura *bullying*, pois entendemos o fenômeno da violência nas escolas, a partir de um cruzamento de teorias e conceitos interdisciplinares. O conceito de *bullying*, obviamente, circulará por esta tese, em termos da compreensão dos processos e da forma como o conceito produz e é produzido no confronto do político com o simbólico.

Após a análise dos dispositivos partindo da leitura de todos os resumos e do trabalho como um todo, apresentarei nos próximos tópicos o que Orlandi (2020) nomeia como Interdiscurso, que seria justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos.

Para isso, foram identificados, conceituados e/ou definidos violência escolar e/ou bullying. A partir daí analiso as metodologias, teorias e conclusões bem como as alternativas para minimizar tais situações apresentados pelos autores. Por fim, contextualizo minha pesquisa com as aproximações e distanciamentos com as demais pesquisas, por meio de uma análise comparativa e interdisciplinar.

As compreensões sobre violência, em específico a violência escolar, são bastante diferenciadas e podem ser agrupadas em torno de algumas tendências. Essa distinção é feita a partir de diferentes vertentes, levando em conta que a educação se move em espaços onde brotam distintas manifestações e relações. Busco entender as diferentes formas de violência que surgem ao longo dos anos por meio desses estudos que contribuem e que justificam a continuidade de novas investigações.

2.2 LIVROS DE OCORRÊNCIAS- Diálogos Etnográficos

Nesta seção, propomos uma reflexão a respeito das relações entre matrizes epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas, a partir da riqueza de informações que extraímos dos documentos em análise nesta tese. Essa reflexão possibilita-nos ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A partir de uma pesquisa qualitativa, com as contribuições de Ludke e Andre (2008), os livros de registros de ocorrências serão levados em consideração, para que tal pesquisa consiga abordar o território escolar como um ambiente natural de fonte de dados. Nesse contexto, os dados coletados são descritivos, dando significados aos sujeitos e seguindo um processo indutivo.

No caso desta pesquisa, o sujeito-objeto se dá pelos documentos arquivados em uma escola pública que retratam as situações de violências e conflitos no território. “Arquivos etnográficos, tradicionalmente reconhecidos como repositórios de informações sobre os “outros”, passam a ser reconhecidos como lugares onde o processo de construção de sua objetivação pode ser compreendido”. (CUNHA, 2004).

Utilizamos do conceito de Mariza Peirano (2008) da etnografia da teoria vivida que considera que a personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminados do trabalho etnográfico. Na verdade estão interligadas na interpretação e na minúscula observação de olhares. “ Em um mundo dominado por julgamentos de valor apressados, a antropologia (e a etnografia como seu exercício), tornam-se um modo de conhecimento que se caracteriza pela atenção permanente ao contexto”. (PREIRANO, 2008 p.5)

Esta pesquisa se fez pelo diálogo vivo e pela escrita que pretende comunicar o leitor e convencê-lo de sua experiência e interpretação através da concepção da linguagem. A etnografia nesta pesquisa é comunicação como ação social, onde os livros de ocorrências não são apenas relatos referenciais e propositivos, mas elaboram diálogos e saberes ampliando o leque de possibilidades interpretativas, trazendo a experiência da pesquisa e do pesquisador como teoria vivida.

E possível conceber os arquivos como campo da prática etnográfica, transformando-os, assim, segundo Cunha (2004), em lugares de observação. Isso permite que a antropologia se transforme em linguagem de determinadas histórias singulares. Os arquivos institucionais podem evidenciar relações de poder de natureza diversa.

Os arquivos etnográficos conservam desejos, projetos, por vezes malsucedidos, de identificar, classificar, descrever o outro, e para Cunha (2004) é o esforço que se dará em se desdobrar para restaurar a imagem social que legitima os arquivos. Ainda que tais documentos estejam fragmentados, reside nesses arquivos um valor singular, produto do olhar, da relação e do encontro etnográfico.

Antes de tudo é uma pesquisa etnografia do tempo vivido pois traça a história da experiência de campo, que inicia-se com as expectativas da pesquisadora/diretora e suas apreensões, esperanças e frustrações. Uma etnografia que caracteriza intercâmbios pessoais e profissionais envolvendo a pesquisadora como alguém de fora e a diretora como os quais se convive. Momentos de aproximações e distanciamentos que imprimem sentimentos e angústias narrados e rememorados a partir de uma visão subjetiva, com contornos de uma escrita de si.

Os livros de ocorrências enquanto textos, imagens adquirem experiência etnográfica transformando em objetos de atenção. Uma pesquisa etnográfica que conforme Cunha (2005) enxerga um sujeito construído e congelado pelo texto e pela imagem, fazendo com que os livros de ocorrências representem o mundo e suas inter-relações.

Outro ponto importante para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outro.” (CELLARD, 2008). Desse modo, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

O pesquisador que trabalha com documentos, conforme Cellard (2012), deve estar preparado para vários obstáculos e armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise do material. “Em primeiro lugar ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua

credibilidade, assim como a sua representatividade”. (CELLARD, 2012, p. 296).

Alem disso, o pesquisador deve compreender de forma adequada o sentido proposto na mensagem e contentar-se em o que estiver à mão. Para o autor, a avaliação crítica dos arquivos segue cinco dimensões, que apresentaremos, a seguir:

1. O contexto: examinar o contexto social global no qual foi produzido o documento, independente da época em que foi escrito, “seja qual for, o analista não poderá prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um documento determinado”. (CELLARD, 2012, p. 299).
2. O autor ou os autores: não se pode interpretar um texto sem uma boa identificação do sujeito, do seu interesse e dos motivos da escrita. “Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos [...]”. (CELLARD, 2012, p. 300).
3. A autenticidade e a confiabilidade do texto: não basta informar a origem social e os interesses do autor, é importante assegurar a qualidade da informação transmitida. “É importante estar sempre atento à relação existente entre o autor ou autores e o que eles descrevem” (CELLARD, 2012, p. 301).
4. A natureza do texto: deve-se levar em consideração a natureza do texto no qual e redigido. “Deve-se também prestar atenção aos conceitos chaves presentes em um texto, e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados” (CELLARD, 2012, p. 302).
5. A análise: é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática, contextos, interesses, autores, e fornecer uma interpretação coerente. “Como em todo o procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva” (CELLARD, 2012, p. 303).

Nesta tese, utilizamos essas avaliações críticas dos arquivos, adotando as cinco dimensões apresentadas anteriormente, caracterizando e problematizando os livros de ocorrências que compõem o campo desta pesquisa e permeiam o espaço educacional.

2.2.1 Percorrendo os Labirintos dos livros de Ocorrências

Como a pesquisa ocorreu na escola onde estou diretora, foi difícil uma delimitação temporal, pessoal e de definição, que evitasse direcionar um interesse particular e, assim, fazer uma discussão sobre as relações de violências, conflitos e disciplinamentos na escola pesquisada.

Desse modo, inicialmente realizamos levantamento e mapeamento dos documentos que estavam arquivados na escola, a saber: a) relatos registrados em livro de ocorrência; e, b) registros no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Identificamos seis livros de ocorrências, do período de 2015 a 2020, sendo esse o material de maior interesse, devido a sua complexidade de registros e onde se concentravam as narrativas que tratavam sobre violências, conflitos e disciplina.

O SIMADE é uma ferramenta de gestão para as escolas, coletora de informações desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de

Educação de Minas Gerais (SEE). Por meio dele é possível coletar informações sobre o sistema educacional mineiro, o que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais.

Esse sistema busca beneficiar estudantes (têm acesso às notas e à vida escolar), servidores (podem acompanhar seus processos) e gestores (têm informações precisas, para tomar decisões corretas e planejar as intervenções). Dessa forma, como importante estratégia documental, utilizamos os dados quantitativos presentes nesse sistema para contextualizar o território escolar e dar suporte, caso necessário, para informação registrada, formando uma unidade, que pudesse servir de consulta, estudo ou prova.

Quanto aos livros de ocorrências da escola pesquisada, eles começaram a ser utilizados no ano de 2001², sendo as ocorrências analisadas nesta tese referentes ao período de 2015 a 2021, em razão do período que assumi a direção desta escola. Devido ao volume de registros em cada livro e da riqueza de dados encontrados, o recorte temporal mostrou-se suficiente para a problematização do funcionamento dos livros de ocorrências e das narrativas que ali se fizeram presentes.

A escola nomeia todos os livros como “livros de ocorrências” ou “registro de ocorrências”, e as narrativas seguem uma ordem cronológica, porém, muitas vezes, sem data e sem numeração. O primeiro livro de ocorrência com os registros de 2015 tem cem páginas e 95 registros diversos. O segundo livro, referente aos anos de 2015/2016, tem duzentos e oitenta (280) páginas e 135 registros. O terceiro livro de ocorrências, de 2017, tem cento e oitenta (180) páginas e 102 registros. O quarto livro, de 2018, conta com cem (100) páginas e 76 registros. O quinto livro, datado de 2018/2019, apresenta 156 páginas e 115 registros; e, por fim, o sexto livro de ocorrências, referente a 2019/2020, tem cem (100) páginas e 106 registros, totalizando 629 (seiscentos e vinte e nove registros).

² Não existe documentação desse tipo anterior a este ano. Não podemos afirmar se antes não se adotavam na escola livros de ocorrências ou se eles foram extraviados.

Após esse levantamento, procedemos à ordenação, seleção, identificação e classificação do material que compunha o acervo da escola pesquisada. Respeitada a sua natureza, os documentos desses livros de ocorrências foram lidos e subdivididos de acordo com o tipo de violência/ conflito. Assim, os registros foram classificados: pela ordem cronológica (data dos registros), pelos envolvidos e pelos tipos de violência/conflitos.

Em seguida, fizemos uma análise de todos os registros documentais levantados dos anos 2015 a 2020, levando em consideração as orientações de Cellard (2012) sobre a avaliação preliminar dos documentos. Tal avaliação constitui a primeira etapa de toda a análise documental que se aplica em cinco dimensões: o contexto, o autor/autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto e a análise documental.

Para a escolha das narrativas que comporiam essa tese, consideramos as experiências como pesquisadora e diretora na instituição pesquisada e o papel da subjetividade como instrumento de conhecimento e pesquisa como afirma Eunice Durham (2004). Segundo Ruth Cardoso (2004), “Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação”. (CARDOSO, 2004 p. 103). Nesse cenário, escolhemos as narrativas que se apresentavam melhores para os contextos propostos e que, muitas vezes, me voltavam à memória, a partir da minha vivência como diretora.

Por estar nesta instituição de ensino desde 2005, muitas foram as narrativas vividas nesse contexto. Nos dois primeiros anos estive em sala de aula como professora de química do ensino médio; depois atuei oito anos como vice-diretora; e, em seguida, cinco anos na direção escolar. Os sentimentos e as emoções fizeram-se muito presentes nas leituras dos registros dos arquivos, em virtude das situações vivenciadas no ensino remoto nesse ano de pandemia.

Em meio a várias leituras e releituras desses dados empíricos, como não era possível saber quais narrativas comporiam a tese, pautamos o trabalho em localizar o maior número possível de particularidades, de alcance e de implicações sobre o funcionamento do espaço escolar na ótica dos livros de ocorrências.

Foi importante também garantir o anonimato dos envolvidos nas narrativas, por isso, não identificamos nenhuma pessoa por nomes, ainda que fictícios. Adotamos uma escrita que omitisse os nomes, apontando os participantes apenas como estudante, professora ou pedagoga, como exemplificado em: “*Os alunos são frequentemente abordados fora da sala de aula e quando estão fora são encaminhados para a sala, porém resistem bastante*”. (LO, 2015, p. 103). Ainda a referência dos excertos extraídos dos livros de ocorrências foi feita por meio da sigla LO (Livro de Ocorrência), seguida do ano de referência do livro.

Por fim, estabelecemos marcos iniciais para a análise quantitativa e qualitativa, especificando algumas modalidades que seriam destaques tais como: disciplina, (in)disciplina, violências e conflitos. Reanalizamos, a partir daí, as narrativas no território escolar, seu caráter educacional ou punitivo envolvido nessa constituição, bem como seus sistemas simbólicos, compreendendo a escola como um território de violências e discriminações, mas, ao mesmo tempo, um importante espaço para a resolução desses conflitos.

É nesse amplo contexto que tratamos os livros de ocorrências como narrativas focadas nos discursos que têm efeito sobre nossa identidade e subjetividades. Trata-se de uma dimensão autorreflexiva que toma como referência as práticas pedagógicas e formas de narrativas e conferem sentidos e valores à nossa existência.

Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender os fenômenos e conhecer a forma como esses fenômenos têm sido desenvolvidos. Baseado naquilo que já obteve, a pesquisa documental pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, estabelecendo relações e associações e passando, então, a combinar, separar ou reorganizar esses conhecimentos.

2.2.2 Mapeando as narrativas

Após a leitura e releitura das narrativas dos livros de ocorrências no período compreendido entre 2015 e 2020, foi possível mapear os tipos de violências/conflitos mais presentes nesse território. Além disso, foi possível ainda verificar como as violências se remodelaram no ensino remoto e reconfiguraram os conflitos, os distanciamentos e os silenciamentos.

No quadro ilustrativo a seguir, é possível apresentar a primeira organização dos levantamentos dos registros. O critério que adotamos foi o de transcrever de modo literal (exceto os nomes) a narrativa encontrada nos livros, a partir dos seguintes itens: tipo de registro, quem registrou, envolvidos e tipos de violências/conflitos/(in)disciplina identificados. A título de exemplo, o primeiro mapeamento ficou organizado conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Quadro ilustrativo da organização do mapeamento das ocorrências de 2015 a 2020

Tipo de registro	Quem fez o registro	Envolvidos	Tipo de violência/situações identificada
Livros de ocorrências de 2015/2019	Vice-diretora Diretora Supervisora Coordenadora do projeto Polícia militar	Estudante/estudante Estudante/professor Professor/professor Professor/estudante Estudante/funcionários Estudante/responsáveis Responsáveis/professores Repsonsáveis/funcionários Funcionários/comunidade escolar	Agressão física Agressão verbal Discriminação Preconceito racial Expulsão de estudante Situações de indisciplina* Xingamentos Homofobia Machismo Uso de drogas Violência cibernética Abuso de autoridade Assédio sexual Abuso sexual Ridicularização Embriaguês Sexismo Desacato Pornografia Ameaça Intimidação Transfobia Preconceito social Assédio moral Violência familiar Alto índice de evasão escolar Alto índice de reprovação Alto índice de progressão parcial Conflitos diários entre estudantes Conflitos diários entre professores e estudantes Socialização presencial Xenofobia Bullying
Fatos observados em 2020	Vice-diretora Diretora Supervisora Estudante	Estudante/professores Professores/professores Professores/responsáveis Responsáveis/professores	Pandemia Ensino virtual Ameaça Violência simbólica

	Professores Funcionários	Equipe gestora/responsáveis Equipe gestora/estudantes	Agressão verbal Xingamento Desacato Falta de aparelhos eletrônico para contato dos professores com os estudantes Uso de 1 aparelho para toda família Sem acesso a internet Dificuldade de aprendizagem Dificuldade em mensurar a aprendizagem Dificuldade em noções básicas de tecnologia Falta de alimentação básica Desrespeito ao espaço familiar Não ter um espaço para estudo Dificuldade de contato com a família Pouco retorno das atividades Doenças mentais mais latentes Estudantes trabalhando Mudança de rotina e horário de estudo Fonte alternativa de recurso financeiro Distanciamento físico entre professores/estudantes Aulas virtuais Ensino remoto Reclamação de responsáveis por estarem se sentindo obrigados pela aprendizagem escolar Abandono/evasão escolar diminuiu Não utilização de nota para avaliar o estudante, apenas carga horária Progressão continuada (não haverá reprovação) Quando o estudante se sentia desconfortável, se retirava dos grupos O estudante evitava o conflito Intolerância por parte dos professores e estudantes Diminuição dos problemas disciplinares Aumento dos problemas de aprendizagem Aumento da desigualdade educacional Socialização somente virtual
--	-----------------------------	--	---

Fonte: Documentos da Escola

Ressaltamos que tanto minha relação estabelecida com este campo de pesquisa, quanto a própria construção da memória, resgatou um encontro entre o desejo de lembrar e a projeção de sentimentos e angústias narrados e rememorados, a partir de uma visão subjetiva. Nesse

sentido, Claudia Fonseca (1998) afirma que ninguém nega que somos parte da realidade que pesquisamos.

Após esse mapeamento preliminar, estabelecemos marcos iniciais quantitativos e qualitativos, buscando levantar a incidências de ocorrências, ou seja, os dados que mais apareciam nos registros. Nas narrativas das situações e das consequências dos registros disciplinares o que mais sobressaiu foram dados relacionados aos comportamentos dos estudantes tais como: “matando aula”, “fora da sala”, “fuga”, “sair da sala sem autorização”, “atrasos na chegada do turno e após os intervalos”. Esses tipos de registros prevalecem em aproximadamente 80% das narrativas.

Jeanne Favret-Saada (2005, p. 149) reafirma que “o povo é falado mais que fala, aparecendo como o objeto do discurso administrativo, não como sujeito de um discurso autônomo”. No primeiro contato com as narrativas, percebemos um desejo de silenciamento dos corpos.

Já no livro *Silêncios e Educação*, de Anderson Ferrari e Luciana Pacheco Marques (2011), os autores retratam diferentes silêncios e silenciamentos que atuam nos processos de subjetivação em contextos de educação formal. Para os autores, o silêncio e os silenciamentos fazem parte das formações discursivas envolvidas no disciplinamento dos sujeitos. Falar e calar estão envolvidos nos mesmos jogos de poder e força. A mesma formação discursiva que permite a um falar pode colocar o outro na posição de calar-se.

Compreendendo o silenciamento como uma estratégia disciplinar, percebemos, a partir da leitura dos registros, um desejo de calar estudantes. Nos registros, em sua maioria, vimos a fala da equipe pedagógica e diretiva e quase nunca a fala dos estudantes e dos seus responsáveis, como é possível verificar no trecho, a seguir, extraído do livro de ocorrências da referida instituição:

O estudante devidamente matriculado neste estabelecimento de ensino, tem nos preocupado sobremaneira, por viver em constante conflito pessoal, familiar e social. Já foi por diversas vezes advertido por desacatar professores, os quais abriram mão de seu direito de recorrer à Patrulha Escolar por estarem cientes da dificuldade extrema de conseguir a participação da genitora no processo de educar e orientar o adolescente. (LO, 2016, p. 56).

Na multiplicidade desse relato e de suas manifestações, percebemos um discurso que individualiza, isola, disciplina e invisibiliza o estudante e sua família. Em nenhum momento do relato, o estudante tem direito de fala, e calar um envolvido no conflito, pode reforçar práticas de dominação e controle. As teorizações foucaultianas seriam, então, ferramentas

potentes para pensarmos os silêncios e silenciamentos em meio aos processos de subjetivação, bem como pensar nas inúmeras formas de resistência que operam nos silêncios e silenciamentos discursivos.

Sempre que evocamos Foucault e suas teorias, nos vem à mente o saber e, sobretudo, as questões do poder. Para o autor, os sujeitos são datados e apresentam uma forma que se constitui na história, no seu tempo: “não é, pois, o poder, mas o sujeito o que constitui o tema geral de minhas investigações” (FOUCAULT, 2003, p. 233).

Desse modo, trabalhar com os arquivos da escola é remeter-se aos atos discursivos envolvidos nesses processos que enquadram, normatizam, silenciam e dizem a respeito das pessoas. Várias são as verdades implicadas nos seus processos de subjetivação. Pensar nesses processos é pensar também nos silêncios e nos silenciamentos de seu corpo e de sua história.

É importante ressaltar, também, a necessidade de materialização dos discursos, ou seja, os arquivos da escola viram corpos que dão lugar às ações e aos discursos. Dessa forma, a etnografia crítica, conforme Dana Gerin-Lajoie (2009), apresenta (e preocupa-se com) questões que enfatizam a relação dialética existente entre as condicionantes estruturais.

A partir dessa dialética, problematizamos o diálogo com nosso olhar investigativo sobre as relações de disciplina/(in)disciplina, violências e conflitos no território escolar. Além disso, não nos esquecemos dos silêncios, que preferem não dizer as problematizações de desigualdade que ainda permeiam as relações sociais, e de como as identidades são produzidas pelo silêncio no discurso e pelos discursos.

Ferrari e Marques (2011, p. 22) afirmam que “só há silêncio onde há discurso”. Desse modo, os discursos estão presentes no silenciamento dos estudantes e são atravessados pelas relações de saber e poder, uma vez que ambos não são transparentes, mas englobam possibilidades de sentidos e de vozes, ou seja, o que é dito e o que é silenciado.

A questão, então, não é entender como os silêncios são produzidos nas narrativas dos livros de ocorrências, mas desfazer as redes discursivas que capturam, conformam e criam supostas identidades naturalizadas. Pensando nessas questões, trazemos os arquivos documentais da escola e as revisões sistemáticas para problematizar as redes discursivas que, entrelaçadas à escola, capturam, naturalizam e constroem um lugar generificado para as pessoas.

2.2.3 Relato de experiências no período da Pandemia por Covid-19

O período de afastamento social pela COVID-19, que culminou com a necessidade de ensino remoto emergencial das aulas, demandou de docentes e discentes a utilização de plataformas virtuais e reestruturação de abordagens educacionais frente a um novo contexto. A pesquisadora desta tese e seus pesquisados, atropelados por tal pandemia, abarcam vivências e experiências que ofereceram momentos, que considero fundamentais, para se pensar a crise da educação e as diferentes estratégias adotadas para o ensino remoto emergencial.

Pensando a partir da perspectiva freiriana, o distanciamento docente-discente é um momento que requer análise dos processos pedagógicos adotados e das possíveis dificuldades encontradas por docentes e discentes para a efetivação do teletrabalho. A partir do meu olhar como diretora/pesquisadora, com o objetivo de analisar a pedagogia da pandemia adotada em uma escola pública de Governador Valadares, relato experiências vividas por docentes e discentes, que, muitas vezes, já marcados por um território de desigualdades sociais e educacionais, viveram apenas mais uma normalidade da exceção.

Como estratégias de obtenção de informações para a descrição do relato, consultei quatro diários de bordo escritos por mim; troca de experiências em três reuniões virtuais gravadas; vinte e quatro relatos arquivados de mensagens em grupos de *WhatsApp* institucional e no privado (de docentes e discentes), e dois formulários do *Google Forms*, disponibilizados durante o período da pandemia por Covid-19.

De posse dessas informações, o relato foi estruturado em três tópicos: a) contextualização da pandemia no Brasil e no Mundo e seus reflexos no ensino público brasileiro; b) a pedagogia da pandemia adotada em Minas Gerais e na escola pesquisada; e, por fim, c) as multiterritorialidades que se apresentaram a partir do meu olhar de pesquisadora/diretora.

Por meio desses tópicos, a construção textual compreendeu um entendimento de uma pedagogia da pandemia no decorrer da implementação das aulas remotas emergenciais, sendo o texto fundamentado pela perspectiva da experiência de Tuan (1983). O relato de experiência é concebido para a elaboração de uma pesquisa através da memória, em que as pessoas afetadas (re)constróem-se, trazendo suas compreensões a respeito do território vivido.

A concretização das narrativas a partir do relato durante os impactos e direcionamentos afetados pela pandemia por Covid-19 demonstram que a pesquisadora construiu suas escolhas e, necessariamente, decidiu caminhos de possibilidades dos

inesgotáveis períodos reflexivos e de identidade descritiva. Relatar caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas, bem como valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de situações circunscrita num tempo histórico.

Em torno dessas subjetividades, os estudos de Minayo (2004) nos apontam que os relatos narrados contribuem para o entendimento sobre os atravessamentos que, pelo olhar/leitura da pesquisadora, descentralizam discursos e saberes. Significa, então, que o relato da experiência se compreende nos discursos e por eles está afetado por fatores exteriores, conscientes e inconscientes daquele que profere a palavra narrativa e tem potência de contribuição social. O discurso, como ensina Foucault (2012), é uma representação culturalmente construída pela realidade.

Desse modo, em uma perspectiva espaço-temporal e a partir do meu relato como diretora/pesquisadora, proponho refletir como a pandemia pode reconfigurar as violências e conflitos escolares, além dos desafios e limitações já existentes no ensino público. Nesses caminhos subjetivos escolhidos para a escrita dessa tese, reflito sobre o território escolar como espaço-tempo vivido, sempre como múltiplo, diverso e complexo.

No capítulo seguinte, debruço-me nos itinerários/caminhos traçados por mim, a partir das revisões sistemáticas, das narrativas dos livros de ocorrências e do meu relato como diretora/pesquisadora. Desse modo, apresento os discursos e as narrativas que contribuíram para o entendimento das situações de violências e conflitos escolares.

3 DISCIPLINAMENTOS: caminhos que se cruzam ou se distanciam

Sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, sem o em até a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desenderereça, e se torna desesperança, que às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão em uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação e do imobilismo. (FREIRE, 1992, p. 29).

A proposição deste capítulo passa pela leitura e análise das narrativas apresentadas nos relatos dos livros de ocorrências de uma escola pública estadual, baseada em uma revisão bibliográfica que trata a temática de disciplina e indisciplina em diversas pesquisas. O objetivo central deste capítulo é a análise das situações de (in) disciplina e violências e de como elas são compreendidas, produzidas e reproduzidas socialmente e na escola.

Entendo que coexistem diferentes tipos de lógica disciplinar e de poder que sustentam os livros de ocorrências e, por isso, tornam-se fundamentais as contribuições de Foucault (1977, 1979), Hannah Arendt (1994, 2001, 2016) e Pierre Bourdieu (1989, 1999) para uma aproximação com as especificidades dessa discussão. Apesar desses três importantes autores das Ciências Humanas apontarem perspectivas teórico-analíticas diferentes sobre a noção de poder, é justamente por partirem de perspectivas diferentes e visarem objetos diversificados de análises das relações de poder que proponho observar socialmente o território escolar.

Além disso, por ser uma pesquisa interdisciplinar tento escapar de modelos teóricos rígidos e de um aprisionamento teórico que muitas vezes limita algumas abordagens e superdimensionam outras, buscando interpretações pré-definidas. As pesquisas interdisciplinares possibilitam ampliar o espectro de teorias para compreensão de situações sociais. Por isso utilizo das possibilidades de apropriação na pesquisa, sobre a noção de poder elaborada por Michael Foucault, Hannah Arendt e Pierre Bourdieu, que será elucidado neste capítulo.

Complementarmente, além de toda discussão sobre violência, poder e disciplinamento, utilizamos autores que tratam o conceito a partir da perspectiva da filosofia e sociologia da educação tais como: Erick Debarbieux (2007), Charlot (2002), Marilene Chauí (2003), Jose Sergio Fonseca Carvalho (2008), Abramovay (2006), Marília Sposito (2001), Alexis Tocqueville (1977), Ana Maria Guimarães (1996) e Jean- Marie Muller (2006).

Nesse sentido, quero apontar alguns caminhos e direções que se conectam e/ou afastam para o norteamento das reflexões, a partir das narrativas existentes nos livros de ocorrências que podem afetar tanto um único sujeito, quanto a todos simultaneamente. Isso leva à necessidade de olhares diferentes, impondo inúmeras análises que enfatizam as mudanças e os desafios postos para a escola atual.

3.1 VIOLÊNCIAS OU (IN)DISCIPLINAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR

O primeiro itinerário pontuado aborda uma discussão que toma a escola como um ambiente hierárquico. Nesse contexto, a violência, já impregnada no cotidiano escolar, apresenta-se a partir de situações de (In)disciplina, (des)respeito e violências nas relações interpessoais, praticadas principalmente pelos e pelas estudantes.

A violência em escolas brasileiras tem sido motivo de investigação científica de autores como Abramovay (2002, 2003, 2009, 2010, 2015), Angelina Peralva (1997), Charlot (2001), Chauí (2003), Spósito (1994, 1999, 2000, 2002) e Miguel Arroyo (2004, 2007). Na interpretação desses autores, a indisciplina ocupou um espaço maior de discussão no cotidiano escolar na medida em que se consolidou a democratização e universalização do ensino público. Além disso, a temática tornou-se mais evidente quando as pesquisas se vinculavam às localizações geográficas e relacionavam a indisciplina às vulnerabilidades sociais e educacionais dos estudantes.

Após a revisão bibliográfica sobre violências escolares, é possível verificar que as pesquisas de Mello (2015), Vergina (2016), Silva (2016) e Silva (2019), embasam discussões sobre o assunto com a intenção de constatar a importância da compreensão e significação dos conceitos de violência, disciplina, indisciplina, ato infracional e conflitos no ambiente escolar.

Mello (2015) faz uma análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola (base Scielo 1998 – 2014); Vergina (2016) analisa as compreensões a respeito de conflito, indisciplina e/ou violência escolar, a partir da percepção de educadores³;

Silva (2016) identifica como os estudantes veem as situações de indisciplinas e violências, a partir da postura de seus professores. Finalmente, Silva (2019) compreende atos infracionais e delitos em contextos escolares, a partir dos boletins de ocorrências policiais.

Os conceitos foram interpretados por autores e autoras, a partir de várias vertentes, o que permite uma compreensão por diferentes olhares. Segundo Vergina (2016), educadores não têm um mesmo entendimento sobre as situações de violência/indisciplina. Para a autora, não existe diferenciação quanto às atitudes tomadas pelos educadores e educadoras quanto aos atos disciplinares e violências.

Dessa maneira, eis as situações mais corriqueiras narradas nos livros de ocorrências da escola pesquisada: as (In)disciplinas de estudantes. Os registros nos livros de ocorrências vão ao encontro dos estudos realizados pelos autores e suscitam muitas reflexões sobre nossa temática.

Aponto, a seguir, situações tratadas nas narrativas como indisciplina, que culminaram em ato infracional⁴ e que envolvem casos de agressão verbal a educadores. Nos trechos dos relatos, a percepção de ato infracional/crime é bem clara por quem sofre e por quem registra a agressão. Em todos os casos, é solicitada à direção a presença da Polícia Militar – Grupamento Operacional Escolar (GOE⁵), também chamado de *Patrulha Escolar*, para o registro do boletim de ocorrência (BO).

O aluno ameaçou o professor diante da turma, o professor pediu ao aluno disciplina na hora da prova, como o aluno não obedeceu, o professor chamou a direção da escola, nesse momento o aluno ameaçou o professor dizendo: “fique esperto, professor”. Imediatamente liguei para o GOE⁶, que informou o procedimento legal, o qual viria para levar o aluno, seus responsáveis e o professor, como representante do estado. (LO, 2017, p. 43)

A professora pediu silêncio na tentativa de continuar sua aula, alguns alunos continuaram conversando. Pediu diretamente a um aluno que cooperasse ficando calado e esse respondeu que a professora estava louca, precisando tomar remédio para loucos, pois ele não estava conversando. Quando o aluno foi buscado pela servidora para conversar com a vice-diretora, o aluno ameaçou a professora dizendo: “podia receber tiros de revólver pela cara”. A professora solicita a presença da polícia militar para registro de BO. (LO, 2018, p. 03)

*O aluno chegou na sala de aula para o segundo horário, buscando cadeira, arrastando, conversando, **gritando com os colegas**. Solicitei ao mesmo que sentasse e fosse realizar as atividades, e o aluno respondeu que não ia sentar que não abaixava para professor. Solicitei que o aluno saísse da sala de aula e fosse para a vice-direção e ele gritou que não saia da sala de aula. Precisei de uma funcionária conduzir e saiu da sala gritando que “**ia sair para não matar a professora**”. **Momento que solicitei que acionasse a PM tendo em vista o desacato a ameaça e a agressão verbal.** (LO, 2018, p. 76)*

*O aluno esteve presente na aula de educação física, o mesmo estava sem uniforme e de boné, o professor pediu para que saísse da sala seguindo as instruções da escola, o mesmo saiu da sala falando desaforos. Ao conduzir a turma para a quadra, o aluno invadiu sem autorização a quadra com uma bola que trouxe de casa. O mesmo se negou a sair, o professor disse que se **reportaria a direção e a polícia**, o aluno desafiou ainda dizendo que não se importava que chamasse nem as “tias veias” nem os “vermes”, assim que o aluno se referiu a direção e a polícia. Vendo que o aluno tem comportamento de adolescente infrator. Peço que providências sejam tomadas. (LO, 2017, p. 15)*

³ Considero educadores, neste trabalho, todos os funcionários envolvidos nos processos educativos, como professores, supervisoras, secretários e funcionários da limpeza.

⁴ Ato Infracional, segundo o estatuto da criança e do adolescente, é a conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente (artigo 103, Lei 8069/90).

Segundo o artigo 14, do Código Penal brasileiro, é crime “ameaçar alguém por palavras, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave”. Nos registros analisados, mais de 50% (cinquenta por cento) dos trechos referem-se a ameaças cometidas por estudantes. Nos exemplos apresentados anteriormente, a ameaça foi caracterizada por frases e palavras proferidas aos gritos pelos estudantes, tais como: “*fique esperto professor*”, “*ia sair para não matar uma professora*”; “*podia receber tiros de revólver pela cara*”, “*vermes*”. Como se pode observar, as frases foram consideradas ameaças pelos educadores e policiais, e, em todos os casos, foram registrados boletins de ocorrência.

Seguindo um protocolo jurídico, os policiais⁷ inicialmente verificam se ocorreu ato infracional, quem o praticou e em quais circunstâncias o ato aconteceu; assim emitem o B.O em termos de inocente ou culpado. Muitos desses registros policiais são encontrados nos livros de ocorrências, mas percebo que nas narrativas nem sempre há o cuidado de trazer todo o detalhamento da ocorrência. Observo também nos registros que sempre são professores que solicitam a presença da Polícia Militar e a equipe diretiva/ pedagógica que registra o fato no livro de ocorrências.

Nesse sentido, educadores desempenham concomitante à função de ensino-aprendizagem papéis distintos, como juízes, promotores, policiais e jurados. Esses papéis indicam um potencial de culpabilização por parte dos educadores, atrelado aos estudantes, e de um reconhecimento do discurso dos educadores como a verdade do fato.

A produção desses discursos não é o que Orlandi (2020) pontua como uma propriedade particular, mas o que ganha significado pela história e pela língua. Pela minha experiência como educadora, quando iniciei a docência no ensino básico, percebi que existia nesse espaço um discurso da culpabilização dos fracassos escolares, seja pelos sistemas de ensino, pelos estudantes, pelos pais/mães, seja pelos educadores.

⁵ GOE – é a patrulha escolar que tem como missão realizar o patrulhamento nas escolas municipais, estaduais e particulares, além de visita e contato com responsáveis, professores, diretores, estudantes desses estabelecimentos; policiamento especial em eventos relacionados a atividades escolares e para apoio eventual nas ocorrências das escolas.

⁶ O relato foi transcrito igualmente como registrado nos livros de ocorrências da escola pesquisada, porém os trechos negritos foram considerados mais importantes para a contextualização do que se pretende analisar.

Nessas relações de força, eu, como educadora/ diretora/ pesquisadora (não necessariamente nessa ordem), falo nessa tese, a partir desses lugares e discursos. Compreendo que o lugar a partir do qual as pessoas falam é constitutivo do que elas dizem. Assim, posso inferir que a fala de educadores, em especial pelos trechos acima, valem mais do que a de discentes, sendo valer mais em termos de significado e em termos de verdade.

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2020, p. 38).

Nos registros dos livros de ocorrências, percebo que a análise central não é a falta de entendimento sobre (In)disciplina e ato infracional, mas a atenção diferenciada que se dá a quem sofre a agressão e as violências. Pelas narrativas dos livros de ocorrências, percebo que as situações de violências em que as vítimas são educadores, tomam-se trajeto de registro e procedimentos diferentes em relação às vítimas estudantes.

É como se as palavras ditas e escritas pelos educadores nos livros de ocorrências falassem dos estudantes com total veracidade dos fatos. E não só isso, como se as palavras falassem pelos estudantes, em uma posição não só de inferioridade, mas de inverdades e silenciamentos. Segundo Foucault (1996), as instituições: escolas, fábricas, hospícios, dentre outras, desenvolvem uma espécie de minitribunal cotidiano, usando para isso diversas estratégias.

Os livros de ocorrências, neste estudo, entendo ser uma dessas estratégias. “Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções com a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 120).

Não diferente, Silva (2019) investigou os atos infracionais e os delitos que acontecem em escolas públicas de Belo Horizonte e analisou que o mau comportamento, a indisciplina e o ato violento praticados por estudantes, muitas vezes, são interpretados genericamente, principalmente como um ato infracional. A polícia é sempre acionada e essa judicialização e criminalização, às vezes, geram estigmas que consideram esses estudantes seres não apropriados para o ambiente educacional ou perturbadores do clima escolar.

⁷ Em todos os livros de ocorrências, verifiquei que todos os policiais da Patrulha Escolar eram do gênero masculino.

A diferenciação na forma de registrar e atuar também fica perceptível nos relatos quando envolvem violências/crime de educadores a estudantes, conforme apresentado nesses três relatos dos livros de ocorrência, a seguir:

*Os alunos trouxeram reclamação do professor que descrevem a seguir: o professor vem usando palavreado como: **Zé droguinha, manda tomar no cu, porra, desgraça, gangue, bando de noiados, Zé bundinha.** Os alunos relatam que diante do tratamento recebido por parte do professor eles não o respeitam. Alegam que outros da sala não reclamam por medo. **O professor foi orientado.** (LO, 2019 p.33)*

*A aluna relatou que o professor agiu com agressividade, **pois estava batendo em sua cabeça quando o arco que prendia sua cabeça caiu no chão.** Neste momento a aluna exigiu que o professor pegasse o arco no chão, porém o mesmo não pegou. Quando a aluna foi abaixar para pegar o arco, **o professor a levantou pela cintura e em seguida a soltou vindo a bater o ombro e a coxa no chão.** A aluna queixou de dores musculares. **Diante dos fatos, conversamos com o professor.** (LO, 2016 p.12)*

*Recebi pela segunda vez o pai do aluno que veio registrar uma reclamação por conta da forma como a professora aborda e conversa com os alunos. Segundo informações da criança, **a professora grita muito, utiliza a régua para corrigir as crianças, batendo em suas costas e mãos** e com isso a criança está com medo da professora, chora para vir para escola. O pai solicita uma outra professora para o filho. (LO, 2017 p.78)*

Nos relatos apresentados, as violências ocorreram entre professores e estudantes. No primeiro relato de violência verbal, segundo a queixa dos estudantes, o professor utiliza-se de palavreado que desmerece, humilha e estigmatiza os jovens. No segundo relato, a estudante afirma que foi agredida fisicamente pelo professor, tendo apenas a seguinte orientação ao final: “*vamos conversar com o professor*”. No terceiro relato, o pai vai à escola pela segunda vez queixar de agressões físicas contra seu filho e apenas solicita: “*uma outra professora para o filho*”. Nos dois casos, o registro é de que a orientação da escola foi: “*vamos conversar com o professor*”. Em nenhum dos casos, houve entendimento entre as partes, não se fez entender o caso como um crime e muito menos houve registro de boletim de ocorrências.

Pelas narrativas nos registros, percebi que as ações dos educadores culminam em atitudes discriminatórias, que se tornam naturalizadas e perversas. Nota-se que o sentido de respeito está cada vez mais ligado à autoridade do educador e, quando essa autoridade está comprometida, os estudantes sofrem punição. Porém, quando os educadores estão em situação de agressores, ocorre uma rede de proteção dos profissionais e abafamento dos casos nos relatos.

Desse modo, as relações de poder do disciplinamento são acionadas e exercidas pelos educadores. Nesse caso, Foucault (1996) entende que a disciplina fabrica indivíduos através de técnicas em que é articulado o desempenho de certas funções. Isto é, as relações de poder vão se generalizando no conjunto das redes de proteção dos que já exercem o poder, construindo essas territorialidades no espaço escolar.

Entendo poder em Foucault como uma forma de saber institucionalizado, ou seja, poder articulado com o saber e sua relação com as formas de controle na sociedade. O poder em Foucault não existe em si, o que existem são relações de poder expostas em todos os âmbitos e que originam o saber.

Conforme preceitua Michel Foucault (2013), e buscando conhecer o que há por trás dos discursos, para o autor, o saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva. O saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos se definem, se aplicam e transformam as possibilidades de apropriação pelo discurso. Para esta pesquisa no campo interdisciplinar o discurso colonial será investigado, ao qual se evidencia a abordagem que está impregnada o poder, para fim de sua legitimação.

Todavia, essas territorialidades do poder e saber sofrem atualmente sensíveis transformações por meio das construções identitárias principalmente no campo educacional. As ambivalências em que é alimentada a ordem espacial/territorial, cada vez mais precisam ajudar a entender essas territorialidades através das mobilidades e multiplicidades das inter-relações e de análises críticas direcionadas ao saber institucionalizado e a seus direcionamentos que subalternizam determinados objetos e formas de saber não europeias..

O território, visto nesses registros dos livros de ocorrências, me mostra uma escola, muitas vezes, compreendida como uma entidade fechada e imóvel. E, é exatamente nesses encontros, desencontros e confrontos que o território escolar se abre para a territorialização.

Quando priorizamos uma rede de proteção e abafamento para os casos de violências a estudantes, fica explícita uma combinação desigual de territorialidades de forças que simbolicamente se impõem para beneficiar os interesses dos grupos hegemônicos. Assim, criamos, como Haesbaert (2004), multiterritorialidades de maior carga funcional e simbólica, de acordo com a força das funções e dos significados que lhe são atribuídos.

Nos três trechos dos relatos anteriores, quando os educadores, mesmo em situações de agressores, são ouvidos, é dado a eles o direito de resposta e ampla defesa. Todavia, o direito de resposta não acontece, pelo menos nas narrativas dos livros de ocorrências, para os estudantes. Essa situação de desigualdade gera territorialidades de culpabilização de estudantes tanto quando estão em situação de agressores quanto de vítimas, desmerecendo e inferiorizando a condição social e intelectual de ser/estar estudante.

Para contextualizar, apresento a continuidade dos três registros anteriores em ordem sequencial, após os educadores tomarem conhecimento da queixa de estudantes e responsáveis. Esses trechos comprovam as desigualdades tanto nos registros das narrativas quanto nos jogos de olhares que obedece às hierarquias funcionais.

Os três trechos são narrativas de educadores, e percebo que se trata de olhares sutis e minuciosos sobre estudantes, às vezes “inocentes”, interessantes apenas a quem está em posição de poder.

*O aluno por mais uma vez **permanece com o péssimo hábito de responder mal o seu professor**. O aluno retruca o tempo todo, não reconhece o professor como autoridade, não realiza as atividades, não trás o material necessário. (LO, 2016 p. 56).*

*Segundo relato do professor, **a aluna é agressiva**, não cumpre as normas impostas, não cumpre com as atividades propostas em sala e para casa e frequentemente fala palavrões. (LO, 2017 p. 17).*

*A professora relatou que já aconteceu **desta aluna descumprir as normas impostas pela mesma e que gostaria já iria mesmo conversar com os responsáveis**. (LO, 2018 p. 67).*

Pelos relatos apresentados, percebemos que quando o educador está em uma situação de desvantagem frente ao estudante, ele pontua no relato fatos negativos, que colocam o estudante em situação de desvantagem. O estudante “*não cumpre as normas impostas, não cumpre com as atividades propostas em salas*”; o estudante tem “*o péssimo hábito de responder mal o professor*”; “*não reconhece o professor como autoridade*”, “*não trás o material necessário*”.

Por meio desses trechos das narrativas, o que importa não é tanto a especificidade da arquitetura escolar, mas os princípios que embasam as relações entre olhares, o espaço e o exercício do poder. Os educadores, nos trechos dos livros de ocorrências, possuem maior mobilidade nesse território e são privilegiados por esse tipo de movimento e olhares disciplinares. Desse modo, eles concretizam constante observação e julgamentos, especialmente, sobre estudantes, para muito além das identidades presentes nessas pessoas.

Não é simplesmente porque educadores têm maior mobilidade no território escolar que, automaticamente, seus deslocamentos devem ignorar a imensa diversidade territorial ao seu redor. Educadores e estudantes até se cruzam mutuamente, mas estudantes parecem invisibilizados. Não é estabelecido nenhum diálogo entre eles ou, quando, por obrigação, o diálogo ocorre, é sempre sobre uma relação de poder que privilegia educadores.

A multiterritorialidade segundo Haesbaert (2004) será mais funcional ou simbólica, quando permitir o transitar e, mais ainda, o vivenciar dessa multiplicidade de territorialidades, criando, com isso, vínculos simbólico-afetivos e não somente físico-funcionais com os territórios. As territorialidades das visibilidades podem produzir no espaço escolar as multiterritorialidades de um transitar, de mobilidades que permitem outros olhares sobre as situações de indisciplina/violências escolares.

Tais situação de (in)disciplinas escolares, que considero como recorrente nos relatos, demonstram uma dupla violência sofrida pelos estudantes: a violência física/verbal e a violência institucionalizada. Perceber a violência é uma situação que envolve um convencimento exigido para com as pessoas em situação de vulnerabilidade. A consciência em torno das situações de violências e o entendimento de que quem tem o poder inaugura o ato de opressão e confere importante tarefa aos atores envolvidos nas situações de violência, principalmente a quem detém o poder.

Para Charlot (2002), é preciso, para evitar tais privilégios, que, inicialmente, se distinga a respeito que violências estamos falando. Para o autor, existe a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. Dessa forma, “a violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p. 2). São situações que acontecem no espaço escolar, mas não necessariamente têm relação com a escola.

Já “a violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p. 02). São conflitos entre alunos e professores, entre pares, e dano ao patrimônio público. A violência *da* escola é considerada uma violência institucional e simbólica, é aquela violência que os próprios “jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]”⁸ (CHARLOT, 2002, p. 02).

Entendo que essa distinção é necessária para compreender as faces da violência *à* escola e a *da* escola, além de como ocorre os registros nos livros de ocorrências e a

⁸ Segundo o autor, o modo como a instituição trata os jovens se reflete nos “modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas”. (2002, p. 02).

necessidade (ou não) de livros de ocorrências no espaço escolar. Conforme Charlot (2002), a escola é uma instituição privilegiada e indicada para a formação, para socialização de crianças e jovens, bem como fazer amigos e aprender/saber. No entanto, em muitos casos, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns estudantes e colocando outros para fora, em destaque, após a democratização e universalização do ensino.

Esses “outros”, segundo Abramovay (2015), em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar. Nesse contexto, os diferentes tipos de violências são reforçados, afetando o cotidiano das escolas, prejudicando principalmente crianças, adolescentes, jovens, pois impede as escolas de realizarem sua principal função social, que é a de ensinar.

De fato, o caráter multifacetado das violências no ambiente escolar impõe desafios, não para diferenciar (in)disciplina de violências e/ou atos infracionais, mas no que tange identificar e minimizar essas microviolências tão enraizadas nas escolas. Considero microviolências como uma série de comportamentos que se manifestam através de discriminações que, sutilmente, interferem no espaço escolar.

Também no espaço escolar, Abramovay (2015) considera que as microviolências estão latentes e passam despercebidas, sendo, muitas vezes, consideradas normais por todos. De acordo com a autora,

as agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola”. (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

Não diferente, na pesquisa apontada por Silva (2016), a autora também faz apontamentos sobre o entendimento de indisciplina e violência, porém na percepção dos estudantes. Os estudantes têm uma visão positiva dos educadores de quem esperam referência e orientação. A autora entende que os educadores, por não definirem bem as situações de violências, acabam por agravar os conflitos, pois estabelecem relações que se baseiam em culpabilização e vitimização que geram expectativas frustradas de todos envolvidos.

Spósito (1994, 1999, 2000, 2002) apresenta em suas pesquisas como as violências se intensificam, em especial, sob o olhar do comportamento dos jovens, no que se refere a vandalismos e agressividade contra o professor. Ainda de acordo com a autora, no período de 2000, 2002 e 2003, o fenômeno estava presente tanto em escolas de caráter

disciplinar rígido, quanto em escolas permissivas e desorganizadas. O policiamento no entorno e dentro da escola se tornou frequente, com o objetivo de diminuir as depredações do patrimônio e os conflitos no local.

Nas pesquisas de Spósito (2002), percebemos uma diversidade de temas que procuram compreender o estudante adolescente, inserido na sociedade, como vítima e/ou agressor da violência escolar; além de estigmatizado e excluído. Para o autor, a violência escolar não é exclusivamente escolar, pois exprime uma espécie de afirmação do direito a ser reconhecido em situações de extrema desvantagem, decorrentes do estigma.

Slavoj Žižek (2011), filósofo e psicanalista esloveno, tem a preocupação de deixar claro como ele compreende a violência por meio de três dimensões: a) a violência simbólica – encarnada na linguagem e no seu uso e modalidades – que se apresenta de forma mais sutil nas palavras, nomeações, classificações e modo de utilização da linguagem, porém muitas vezes não é reconhecida como violência; b) a violência objetiva ou sistêmica – que se constitui a partir das condições estruturais da sociedade e é inerente ao funcionamento dos sistemas econômico e político; além disso, é sustentada pelo jogo de relações sociais, políticas e econômicas, podendo ser demarcada no próprio discurso como referida à sustentação de laços de dominação e de exploração; c) a violência subjetiva – cometida pelos agentes sociais determinados e aparelhos repressivos disciplinadores, passíveis de serem identificados como pessoas do ato.

Essas microviolências e/ou violências simbólicas têm muita relação com o que educadores atribuem como “desrespeito à autoridade”. Pelos relatos nos registros dos livros de ocorrências, é possível perceber que educadores atribuem valor às microviolências quando o desrespeito por parte dos estudantes confronta diretamente seu poder de controle, conforme trechos, a seguir:

*A professora encaminhou os alunos, **porque os mesmos estavam fora de sala de aula**. Os alunos foram advertidos a aguardarem os professores dentro de sala e se o fato repetir os alunos serão encaminhados novamente à direção e os pais serão comunicados. (LO, 2019, p. 06).*

*Recebemos os alunos que chegaram atrasados após o sinal. A direção fez a leitura do regimento e orientou que todos cumpram o combinado e as normas da escola e que tais normas são obrigatórias para o corpo discente. **A professora reforçou as normas internas e pediu a colaboração de todos para que colabore com a organização da escola.** (LO, 2017, p. 11).*

***Atendemos os alunos porque os mesmos estavam fora de sala no último horário.** Os alunos foram advertidos a cumprirem as normas da escola e que se as normas*

não forem seguidas tomaremos providências previstas no regimento. (LO, 2018, p. 08).

A professora conduziu o aluno que se retirou da sala sem sua autorização. Passei ao aluno as normas da escola e o aluno se comprometeu a cumpri-las tais como sair apenas com o crachá e evitar as conversas paralelas. (LO, 2016, p. 88).

Entendo que encaminhar os estudantes para a direção porque “os mesmos estavam fora de sala de aula”, ou justificar a ocorrência com “retirou-se da sala sem sua autorização”, pela perspectiva das relações de poder, demonstra que as microviolências como desrespeito à autoridade permanecem implícitas e enraizadas no espaço escolar, como apresentados nos relatos anteriores.

Além dessa postura de controle, em todos os relatos há uma postura de educadores de obrigar “que todos cumpram o combinado e as normas da escola”. Caso não sejam cumpridas tais normas, há a ameaça de que “tomaremos providências previstas no regimento”.

Nas narrativas, a escola, enquanto parte de uma sociedade, carrega consigo as violências escolares. Essas violências são consideradas, de forma geral, como: comportamentos agressivos e antissociais; conflitos interpessoais; dano ao patrimônio; marginalizações; atos infracionais; discriminações; tudo praticado por, e entre, a comunidade escolar⁹. Com a necessidade de manter estudantes nas carteiras e fazê-los movimentar-se estritamente dentro dos rígidos padrões permitidos, como apontada nos trechos dos relatos, observamos uma engrenagem disciplinar de eficiência e ineficiência tanto por parte de estudantes quanto de educadores.

As várias narrativas, em especial as destacadas anteriormente, apontam uma tensão relacionada ao que se espera ou supõem que deve acontecer e o que na prática acontece. A necessidade de constante vigilância é apontada no primeiro trecho, quando a professora, estando em sala, procura os estudantes que não estão em aula e os encaminha à direção ao encontrá-los porque estavam fora de sala.

No segundo relato, estudantes chegam atrasados em sala e são encaminhados à direção para a leitura do regimento interno e advertência quanto a importância de colaborarem com a organização da escola. No terceiro relato, os estudantes que decidiram não assistir ao último

⁹ Considero como comunidade escolar todos os envolvidos no processo escolar, sendo: estudantes, professores, funcionários/servidores, familiares e entornos da escola.

horário, permaneceram fora de sala e foram advertidos. E, no último relato, a professora encaminhou um estudante à sala da direção porque ele se retirou da sala sem sua autorização.

Recordo-me que como estudante da educação básica meu entendimento sobre (In)disciplina era totalmente diferente do que considero (In)disciplina como educadora. Quando frequentava a escola de educação básica, lembro-me de um disciplinário, que era um homem visto por mim como carrasco e a quem eu devia satisfação de todas as minhas atitudes.

À época, era considerada uma estudante “disciplinada”, já que não infringia as normas da escola. Nunca levei uma ocorrência e, muito menos, minha mãe foi chamada à escola sobre situações que envolviam problemas e confusões. Como professora¹⁰, sempre me considerei uma profissional aberta ao diálogo e defensora do respeito e das normas disciplinares, como algo fundamental para o entendimento de estudantes.

Hoje, como educadora e pesquisadora, considero que existem conflitos nas relações presentes no território escolar. Entendo que esses conflitos envolvem desigualdades nas relações de poder e que o repensar da dimensão da vigilância ocorre por meio das territorialidades e dos movimentos, não das imobilidades. Desse modo, evito o conceito de indisciplina, pois quando trato sobre essa ótica, considero apenas as responsabilizações de estudantes e não de todos os envolvidos nas relações sociais e de poder.

Na contemporaneidade, as violências escolares são objeto de crescente preocupação social e ocupam um lugar de destaque nos discursos sociais, escolares e midiáticos. Porém, tentar investigar as violências no campo do disciplinamento, sobretudo, no Brasil, onde as desigualdades educacionais são uma realidade, pode reduzir o entendimento das situações de indisciplina e explicar, em tese, as condutas de violências somente pelo olhar de educadores.

Assim, a vigilância, na lógica disciplinar, que impulsiona as ocorrências nos livros pesquisados, está associada a um tipo de tradição pedagógica ainda fortemente presente nos espaços escolares da educação básica. Os relatos apontam uma necessidade imprescindível de vigilância e controle de educadores. Trata-se de um conjunto de narrativas que se referem à importância de estudantes respeitarem as normas vigentes na escola, bem especificado como pontualidade, assiduidade, respeito às autoridades, cumprimento das tarefas de sala e de casa.

A normatização presente nos relatos assinala controle em relação ao tempo escolar e respeito ao sinal, abrindo o campo do indisciplinamento como passível de correção e punição. Do mesmo modo, dos estudantes, exige-se respeito aos educadores, que não devem ser

¹⁰ Como professora, também à época, pois estou fora da docência da educação básica há mais de sete anos.

ridicularizados em público, como observado no último relato, quando o estudante sai da sala sem a permissão do docente. Em relação ao estudante, dentro da escola, sempre há de ser pontual, há de aprender que existe o tempo certo para tudo e há de pedir autorização para tudo que se faz.

Desse modo, entendo que é exatamente a essa homogeneização de um padrão de posturas esperado por estudantes que os livros de ocorrências se propõem. A questão não é ter ou não regras e disciplina nas escolas, a questão é como essas regras são tratadas e narradas (por fim, consideradas) por todos os envolvidos no território escolar. Como os livros de ocorrências, as narrativas e percepções dos educadores e estudantes vinculam-se às lógicas disciplinares. Diante disso, indagamos: E como podemos através dessa tese, pensar o território escolar cercado de forças que constroem em direção ao combate de desvios e a homogeneização de todos, construir as individualidades como leque das múltiplas possibilidades?

Para compreender a violência escolar, entendemos ser fundamental colocar em análise o que tem sido reconhecido e nomeado como violências escolares e, principalmente, indisciplina. Neste capítulo, a partir das narrativas presentes nos relatos e da revisão bibliográfica, buscamos as causas mais específicas, situadas no interior das escolas, bem como o entendimento mais abrangente a respeito da temática, ou seja, as relações da violência com os processos sociais, políticos e econômicos.

3.2 VIOLÊNCIA COMO FALTA DE PODER

Para entender melhor as relações entre poder e práticas de violências na escola, é necessário compreender que a violência passa pela reconstrução das relações sociais que estão presentes no espaço social escolar, já que a escola não é uma instituição neutra. Além disso, as violências são sofridas multilateralmente e, mais recorrente, com os estudantes. Isso sugere uma relação de poder desigual, que na maioria das vezes passa despercebida, tornando-se fundamental sua discussão no campo acadêmico. A violência pode aparecer muitas vezes na história como necessária, como ferramenta para a mudança ou como instrumento para a permanência de algum tipo de ordem.

Nesse sentido, a violência, ao ser tratada na escola, exige um olhar interdisciplinar para o entendimento de diferentes perspectivas e abordagens. Sobre esse entendimento, na revisão bibliográfica, aparecem os estudos de Diniz (2015); Ordenez (2015); Paiva Silva (2016); Pereira (2016); Ribeiro (2016); Machado (2018) e Carvalho (2019) que abordam tanto

o percurso histórico dos movimentos de violência, como apreende e aprofunda o entendimento, as percepções e interpretações por diversos atores envolvidos.

Nos trabalhos de Ordenez (2015); Vergina (2016); Pereira (2016); Ribeiro (2016) e Carvalho (2019); é traçado um panorama das percepções sobre violência, a partir da construção do discurso. Nos discursos dos educadores e gestores é possível perceber uma banalização da violência, pois apesar desses educadores reconhecerem a presença da violência no ambiente escolar, muitas vezes eles não veem a escola como uma instituição violenta.

Já na pesquisa de Sandra Maria Machado (2018), a autora instituiu uma investigação qualitativa, com base na cartografia, e uma pesquisa bibliográfico-documental, com pesquisa de campo. A autora investigou, a partir dos registros nos livros de ocorrência, a relação entre indisciplina e violência em uma escola municipal da cidade de João Neiva, no Espírito Santo. A pesquisa apontou uma banalização e/ou supervalorização das ações consideradas como violência e indisciplina registradas nas fichas dos estudantes.

Além disso, como já apresentado anteriormente, os educadores atribuem a indisciplina e o desrespeito aos estudantes como consequência às situações de violência. A leitura sobre as situações de violência, muitas vezes, não evidencia como a instituição pode cometer mais violências com os estudantes e, ao mesmo tempo, como os estudantes podem sofrer mais violências que a escola. Da mesma forma, tal leitura não demonstra como educadores estão submetidos e submetem-se a essas violências e à necessidade de disciplinamento e controle.

Nesse trajeto, encontramos também os relatos das ocorrências que vão de encontro às contribuições das pesquisas apresentadas anteriormente. Entendo que a violência é um conceito complexo e amplo, porém é importante que a instituição e as pessoas ali presentes reconheçam o quão o espaço escolar pode atuar como uma instituição violenta e como as relações de poder estão implícitas, enraizadas e se desenvolvem nesse contexto.

Os relatos a seguir podem nos ajudar a compreender melhor essas relações:

Fica o aluno ciente de que deverá manter a ordem e a disciplina no recinto escolar, ou serão tomadas as providências cabíveis. (LO, 2016, p. 50)

Por ser uma situação repetitiva fica o aluno advertido de que, se não houver mudança em seu comportamento e maior comprometimento com os estudos, o mesmo será remanejado para o noturno. (LO, 2016, p. 56)

Os alunos foram advertidos a aguardarem os professores dentro de sala e se o fato repetir os alunos serão encaminhados novamente à direção e os pais serão comunicados. (LO, 2017, p. 104)

Os alunos foram advertidos a cumprirem as normas da escola e que se as normas não forem seguidas tomaremos providências previstas no regimento. (LO, 2017, p. 178)

Tematizar a escola em meio a essa rede de disciplinamento é entendê-la como instituição de multiplicidades, de vivências, de subjetividades, de processos simbólicos e, principalmente, de relações de poder, de saber e de violências. Nos relatos, aparecem as palavras “*ordem*”, “*disciplina*”, “*normas*”, “*regimento*” e “*encaminhamentos*”. Aparecem ainda ameaças, como: “*os pais serão comunicados*” e até a possibilidade de o estudante ser remanejado para outro turno. Meu interesse, neste trabalho, é perceber como o poder é exercido e o que ele produz.

Como já vimos, talvez a mais importante regra disciplinar que circula através das narrativas dos livros de ocorrências se refira à exigência de cumprir normas, ordens, regras e disciplina. Saliento que esses trechos expressam o que considero um tipo ideal de estudante, ou seja, aquele que obedece às ordens estabelecidas. Além disso, os trechos apresentam como, pelas narrativas, nós, educadores, somos qualificados por meio da forma como evitamos a desordem em sala de aula e mantemos o respeito.

Educadores sofrem essas violências institucionalizadas, quando não podem permitir que sua imagem de autoridade seja despersonalizada frente a estudantes em termos de poder e ordem. Talvez esta seja a explicação para tantos registros nos livros de ocorrências, voltados contra estudantes, que envolvem situações de indisciplina. Penso que esses casos poderiam ser discutidos como situações de conflitos na própria sala de aula. Educadores precisam construir e preservar a legitimidade de sua autoridade, a partir dessas prerrogativas institucionais, mais que pessoais e subjetivas.

Penso que o mais importante para os educadores, apontados neste estudo, seja a possibilidade de inserção no território alheio, considerando o ser/estar educador, em seu caráter menos funcional. O caráter menos afetivo, assistencial e de cuidado, que querendo ou não, é também nosso território, nos permite olhar e transitar pelas territorialidades no espaço escolar. Desse modo, as relações entre educadores e estudantes são marcadas por laços afetivos e de autoridade, ou seja, os limites entre viver e existir é que proporciona um fecundo campo de possibilidades.

As violências, apesar de serem partes das experiências humanas, não podem ser vistas como algo natural das pessoas, pelo contrário, como expõe Arendt (2010), elas devem ser vistas como um condicionante da natureza humana. É o estar no mundo. As vivências criam o condicionamento da natureza das pessoas, engendrando novas formas de violências. A

dinamicidade, a abrangência e a multiplicidade não permitem que a definição do conceito de violência seja enclausurada em definições precisas.

Sobre violência, como um instrumento e não como um fim, Arendt (1994, 2001, 2016) contrapõe-se ao afirmar que poder e violência são termos opostos. No relato, a seguir, percebemos que é na perda ou desintegração de poder, segundo Arendt (1994), que enseja a violência.

*A turma recebeu o professor com a sala suja, bagunçada e desorganizada, os alunos na sua maioria chegaram atrasados e não respeitaram o ambiente da sala, **um grupo de meninos que se intitularam “do mal” dominaram o ambiente com discussões chulas e de baixo nível.** Após o professor tentar inúmeras vezes falar, o mesmo teve que se reportar a ocorrência e suspensões da aula. (LO, 2018, p. 138)*

No relato, percebo que o poder pode ser analisado como destruído pela violência, porém os estudantes sempre se relacionam pela persuasão, influência e legitimidade. Os estudantes intitularam-se “do mal”, “dominaram o ambiente”, e a reação do professor diante dessa “perda do poder” foi recorrer ao livro de ocorrências e à suspensão das aulas. O livro de ocorrências manteve o “poder” tão necessário para que educadores mantivessem a disciplina, e a suspensão das aulas manteve a ordem e o controle.

Esse relato, como outros, aponta que muitas vezes educadores não entendem que o poder é microfísico, multidirecional e atuante em todos os momentos e sobre todos nós. Os conflitos de poder/violências não necessariamente têm somente efeitos negativos. Se as relações de domínio não são compreendidas, não há práticas de liberdade, pois só há unilateralidade.

Dessa forma, as violências podem imperar sem que haja poder e podem ainda o destruir conforme apontado por Arendt (1994). Quando violência ou poder dominam, o outro sempre estará ausente. Porém só existe violência, quando há incapacidade de argumentação e de convencimento do outro, ou seja, a vontade do que detém o poder se impõe pela força. Os relatos, a seguir, elucidam isso:

***O aluno vem atrapalhando a aula de matemática, fazendo barulho com a boca e o mesmo não vem fazendo também as atividades propostas.** Conversei com o aluno e expliquei das normas da escola e o mesmo se comprometeu a trazer as atividades prontas e melhorar o comportamento na sala. (LO, 2017, p. 71)*

*A aluna procurou a direção e exigiu que fosse registrado a sua reclamação a respeito da forma como a professora se dirigiu a ela. Segundo a aluna, a professora a chamou até a mesa e perguntou sua idade, aluna respondeu que tem 15 anos, então a professora perguntou se ela tem problema. **A aluna perguntou se ela estava chamando de doída, ao que a professora respondeu que não, que ela escutasse direito.** A aluna reclama que as respostas da professora são rispidas e grosseiras. (LO, 2019, p. 111)*

Nesse relato, um estudante faz um barulho ensurdecedor com a boca, o que impede o professor ser ouvido pelos demais alunos. O docente, para manter o controle, explica as normas da escola para o estudante e ele se compromete a melhorar o comportamento em sala. Esse relato pode conduzir ao entendimento não apenas da violência expressa na educação, mas a violência produzida pela educação, abrindo espaço para indagações da própria educação como instrumento de violência.

Esse entendimento permite também compreender que o poder pode ser legitimado, enquanto a violência, no máximo, pode ser justificada, como salientado na narrativa, a seguir:

A professora trouxe a direção o aluno que estava provocando a desordem na sala de aula. A professora pediu silêncio e o aluno a mandou “tomar no cu”. A professora pediu que chamasse o GOE (Grupamento de Operações Escolares) da Polícia Militar. O referido aluno assume o erro e que realmente xingou e desacatou a professora. O cabo da polícia sugeriu que, uma vez que o aluno desacatou a professora diante da turma, é diante da turma que ele deverá se desculpar com a professora. (LO, 2016 p.206)

Quanto a esse relato, o aluno é conduzido à direção, pois “estava provocando a desordem na sala de aula”, xingando a professora, e ela teve que solicitar a presença da Polícia Militar. No relato em questão, percebemos que os estágios de poder e/ou violência vividos pela professora para atingir ou manter suas relações de poder: primeiro ela pede silêncio; em seguida, solicita a presença da polícia; e, por fim a polícia apresenta como alternativa à resolução do conflito que o aluno peça desculpas em público.

Entendo que para Arendt (1994), a violência é um meio, um instrumento para alcançar o fim almejado que é o poder. A violência consegue a obediência mediante a coerção; porém, o poder atinge a obediência pela persuasão e autoridade. Segundo a autora,

[...] o poder é de fato a essência de todo governo, mais não a violência. A violência é por natureza instrumental; como todos os meios ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. (ARENDR, 1994, p. 40-1)

Arendt (1995) problematiza a crise da educação, a partir de uma perspectiva ontológica. Segundo a autora, a crise que abate o mundo moderno é geral e se manifesta diferentemente nos vários países, revestindo-se de diferentes formas. Essa problemática assume um viés interpretativo da perspectiva história, desempenhada pela educação, desde a antiguidade até os dias atuais. Segundo a autora, ainda que a crise da educação afete o mundo, é na América que ela assume sua forma mais extrema, pois aqui a crise assume um fator político.

A autora argumenta, a partir de análises filosóficas, que as crises jazem nas relações humanas e destaca aqui a crise da educação. Em se tratando da crise geral no mundo moderno, Arendt (1995) anuncia o fracasso da educação progressista, que surge no seio de uma sociedade de massa e em resposta às exigências dessa mesma sociedade.

Essa crise da educação pode ser explicada por Arendt (1995) por intermédio de três ideias-bases. A primeira ideia-base, proposta pela autora, aborda que a crise da educação se deve ao fato da perda dos limites no tocante à autoridade e autonomia entre crianças e adultos. "Na verdade, a autoridade de um grupo, ainda que seja a de um grupo de crianças, é sempre mais tirânica que a de um único indivíduo, por mais severo que este possa ser" (ARENDR, 1995, p. 497).

*A turma recebeu o professor com a sala suja, bagunçada e desorganizada, os alunos na sua maioria chegaram atrasados e não respeitaram o ambiente da sala, **um grupo de meninos que se intitularam “do mal” dominaram o ambiente com discussões chulas e de baixo nível.** Após o professor tentar inúmeras vezes falar, o mesmo teve que se reportar a ocorrência, pensando que nesse nível a turma não terá um bom ganho intelectual. (LO, 2019, p. 58)*

Nesse trecho de relato do livro de ocorrências, percebemos a primeira ideia-base de Arendt (1995), sobre os limites entre autoridade e autonomia. Os estudantes dominaram o ambiente e, segundo relato da professora, ela perdeu o controle e a autoridade. Para Arendt (2001), o poder é inerente a qualquer comunidade política, pois é oriundo da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso comum de ação. Nesse sentido, poder e violência são fenômenos opostos: a afirmação absoluta de um significa a ausência do outro.

A segunda ideia-base, proposta pela autora, apresenta que a crise tem a ver com o saber, em que a pedagogia se tornou uma ciência desligada completamente da matéria de ensinar e o professor sabe pouco mais do que os alunos. "O que daí decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como o professor é retirada a fonte legítima da sua autoridade enquanto professor". (ARENDR, 1995, p. 498)

*A aluna procurou a direção para reclamar da forma com o professor trata os colegas de sala. O professor é muito agressivo e impaciente, está sempre de mal humor e fica difícil a comunicação com ele. **A aluna alega que o professor além de toda agressividade não tem domínio do conteúdo que tenta ensinar.** (LO, 2016, p. 195)*

Nesse relato do livro de ocorrências, a estudante questiona a capacidade técnica do professor, deslegitimando-o, o que suscita a perda de autoridade, tão defendida pelos

educadores. Para a estudante, a agressividade do professor é para mascarar a falta de conhecimento do conteúdo. Essa estudante percebe tal situação, pois segundo ela, é fluente na língua estrangeira¹¹.

A terceira e última ideia-base, proposta por Arendt (1995), defende que cada vez mais se tem dado pouca importância ao saber, ao aprender, substituindo, tanto quanto possível, o aprender pelo fazer. "A intenção confessada não é a de se ensinar um saber, mas de inculcar um saber-fazer". (ARENDR, 1995, p. 499).

Sintomas são percebidos por Arendt (2009), ao observar a crise da educação, não só como uma relação de violência e poder, mas também como uma crise existencial em que ninguém deseja ser responsável pelo mundo, pela vida. Dessa forma, "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele." (ARENDR, 2009, p. 247)

Embora Arendt (1995) nunca tenha utilizado o conceito de biopolítica, suas análises destacam, com muita clareza, a matriz biológica do poder na tentativa de legitimar a violência como parte constitutiva do poder social. A violência estrutural apresenta-se como resultado de uma ideologia presente na sociedade, que impõe leis e regras para o controle social, privilegiando alguns grupos, gerando as desigualdades e promovendo a exclusão de determinados grupos sociais.

A sociedade, hierarquizada cultural, econômica e socialmente, determina exclusões e discriminações que se reproduzem, em especial, no interior das escolas. Desse modo, pode-se interpretar a violência aí presente também como resultado da violência social (ARENDR, 2000).

A partir desse princípio, faz sentido abordar a democratização do acesso e a garantia de permanência dos estudantes como um direito social, não o limitando apenas à ampliação de oportunidades de acesso, mas assegurando também os meios de permanência e condições adequadas. Assim, quando falamos de democratização da educação, importa como tratamos as violências e as crises que perpassam esse território.

A escola como um espaço de relações sociais conflituosas apresenta-se a partir de diversas manifestações das violências. Considero que em uma crise permanente da educação, faz-se necessário pensar como democratizar a democracia e repensar as relações de poder.

¹¹ Embora a informação não apareça nos registros dos livros de ocorrências, a estudante fala isso enquanto registra a ocorrência.

3.3 VIOLÊNCIA E PODER

A cultura de banalização da crise da educação e das violências no território escolar produz consequências importantes nesse espaço, pois essa cultura estrutura formas diversas de sociabilização que retiram o caráter eventual ou episódico determinante. Para tanto, é preciso pensar as desigualdades sociais como uma das molduras propícias para as relações de violência e suas consequências sobre o território escolar.

Nesse percurso, é apresentada a pesquisa de Ribeiro (2016), que traça um panorama de como as questões sociais estão diretamente relacionadas às situações de violência para além do espaço escolar. O autor analisa as formas de pensar, agir e sentir dos educandos em relação à violência, a partir de suas representações sociais. Para o autor, essas representações sociais originam-se, marcadamente, nos lugares sociais que as pessoas ocupam e em suas relações sociais, o que afeta a individualidade e a coletividade; e, engendra novas formas de representar as violências.

As novas formas de representar as violências residem no reconhecimento de que os fatores históricos, culturais e políticos imprimem marcas na formação de sociedades colonizadas no Brasil. Um país caracterizado não só pela desigualdade social, mas também pela existência de elites, tende a produzir uma cultura de violência. Suas práticas fortalecem a impunidade e ausência de direitos, e a cultura de violência instituída, conseqüentemente, cria raízes nos espaços escolares, conforme podemos pontuar nos relatos, a seguir:

*Recebemos os alunos que chegaram atrasados após o sinal. A direção fez a leitura do regimento e orientou que todos cumpram o combinado e as normas da escola e que tais normas são obrigatórias para o corpo discente. A professora reforçou as normas internas e pediu que cada aluno falasse em qual bairro morava e pediu que cada um **deveria buscar escolas próximas de sua residência, pois não tinham perfil para estudar nessa escola.** (LO, 2018, p. 29)*

*Atendi a aluna encaminhada pela professora, que veio comunicar do comportamento inadequado da mesma em sala de aula. Segundo relato da professora, a aluna é agressiva, **não cumpre as normas impostas, não cumpre com as atividades propostas em sala e para casa e frequentemente fala palavrões.** A professora pediu a presença dos pais. (LO, 2016, p. 187)*

*Atendi as alunas que permaneceram fora da sala sem autorização. A professora relatou que já aconteceu destas alunas descumprirem as normas impostas pela mesma e **que sempre tenta falar com os responsáveis, mas nunca podem vir à escola.** (LO, 2016, p. 258)*

Nos relatos, percebemos que o livro de ocorrência pesquisado não existe independente dessas redes de olhares. Ele concretiza o fato de que os estudantes estão em constante julgamento, inclusive além das pessoas presentes nas narrativas. Quando, no relato, a professora deixa explícito que os estudantes, ditos indisciplinados, deveriam buscar outra escola para estudar, cria-se uma sensação de incômodo e exclusão.

É perceptível também nos relatos anteriores que quanto mais se busca produzir e controlar, mais se abre um campo de negligência dos responsáveis, É reforçado que os responsáveis pelos estudantes são omissos e pouco frequentes à escola, em “nunca podem vir a escola”. Desse modo, cria-se padrões de que estudantes disciplinados/as têm responsáveis que frequentam à escola e estudantes indisciplinados/as têm responsáveis infrequentes, omissos e culpados por tanta indisciplinada.

*Mais uma vez o aluno foi surpreendido fora da sala de aula sem a autorização. Por ser uma situação repetitiva fica o aluno advertido de que, se não houver mudança em seu comportamento e maior comprometimento com os estudos, **chamaremos os pais e o aluno será convidado a ser retirado da escola.** (LO, 2019, p. 190)*

O relato apresenta que o estudante foi surpreendido novamente fora de sala, foi advertido e, caso não ocorra mudança de comportamento, ele será convidado a se retirar da escola. Nesse relato, percebemos uma condução coercitiva, enquadrando o estudante em um território que ele não consegue se adaptar e tão pouco corresponder aos padrões de um estudante disciplinado. Os relatos mostram que muitas vezes os e as estudantes são responsáveis por uma violência que nem sempre é percebida.

Para caracterizar a violência como a reprodução de práticas e símbolos da herança social, Bourdieu (1989) apresenta-se a partir do conceito de violência simbólica. A instituição escolar seria, então, um campo no qual o poder simbólico ocupa vários âmbitos de forma camuflada e dissimulada pelas pessoas, quando se transmite a cultura dominante ante a cultura dos dominados.

Bourdieu (1989) e Jean-Claude Passeron (1975) discorrem sobre a violência simbólica que está diretamente relacionada ao exercício do poder. Para os autores, a violência simbólica serve para a reprodução das estruturas de poder, com o objetivo de impor e legitimar a dominação. A violência nas escolas pode apresentar formas e características diferenciadas, levando a escola a agir como produtora de mais violência, pois existe um poder invisível, que é o poder simbólico.

Com base em Bourdieu (1999) e seu conceito de violência simbólica, ressaltamos que essa violência está presente em todos os espaços sociais e é marcada por uma relação implícita de submissão, seja consensual, pelo uso da força ou exercício do poder simbólico:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/ baixo, masculino/ feminino, branco/ negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim, naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 1999, p. 47)

A violência simbólica, na perspectiva bourdieusiana, expressa-se quando as pessoas legitimam as representações ou as ideias socialmente dominantes. Os sistemas de ensino, por mais que se democratizem, acabam reproduzindo as desigualdades, pois valorizam e exigem dos estudantes determinado capital cultural, que é desigualmente distribuído entre as classes sociais. Desse modo, assegura-se a dominação de uma classe sobre a outra.

O capital cultural impacta diretamente no desempenho dos estudantes, tendo em vista que eles, normalmente, são julgados pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa. Além disso, conforme Bourdieu (1999), as heranças sociais dos estudantes, nomeadas de *habitus*, validam os mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a ideia do capital cultural está intimamente ligada à origem social do indivíduo. Isto é, o capital cultural dos estudantes não é aquele que será adquirido na escola, mas sim, aquele já apropriado em casa e que passará a posicionar o estudante no ambiente escolar. Além disso, os estudantes com esse capital cultural, quando chegam à escola, já compreendem as hierarquias que distinguem as ramificações escolares, pois esse é um conhecimento herdado de seus pais e familiares, a partir da vivência deles com o sistema de ensino.

É importante destacar que, para Bourdieu (1999), o estudante não é visto como indivíduo isolado ou como sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Para o autor, o raciocínio do estudante se dá a partir de grupos sociais. Sua teoria nega as subjetividades, as individualidades e o caráter autônomo do sujeito individual, não sendo isso suficiente como critério de diferenciação, pois os estudantes não se reduzem à sua posição de classe.

A partir desse entendimento, é possível compreendermos como a violência simbólica pode ser multiplicada pela escola, perenizando uma verdadeira aristocracia escolar. Ou seja,

uma estrutura de produção e reprodução de outras formas de violência e do entendimento da fragilidade do processo de democratização da educação.

O poder da violência simbólica, portanto, ocorre quando a violência chega a impor legitimidade e coloca em operação outras formas de violências mais sistêmicas. O poder simbólico é o poder em que o indivíduo não sabe ou não percebe que está sendo dominado. O poder é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Desse modo, a análise do fenômeno da violência deve partir do reconhecimento da sua complexidade, dos diferentes níveis de significação e dos seus diversos fatores históricos.

3.4 O PODER E VIOLÊNCIAS

O poder e a violência são utilizados nesta tese como conceitos que permitem mapear semelhanças, diferenças e transformações que ocorrem por meio de práticas simbólicas, práticas concretas, a partir dos discursos e saberes. Sendo a instituição escolar ora vítima, ora algoz da violência, é fundamental o entendimento das relações das pessoas com o espaço, como território concreto e abstrato.

Pensando exatamente em como o espaço físico subjetivo também propicia e/ou interfere nas situações de violência, Mariana de Assis Soares (2018) analisa o fenômeno, a partir do conceito de clima escolar e seus aspectos objetivos e subjetivos. A autora considera também a relação do ambiente físico e a organização e estrutura interna do espaço escolar. Importante destacar que pesquisas que analisam o território como espaço subjetivo/objetivo permitem uma leitura interdisciplinar, em diferentes perspectivas, como lócus de possibilidades. Porém, tratar as normas disciplinares e seus valores isoladamente pode criar uma linha tênue que separa ou aproxima a violência e a disciplina, confundindo os conceitos, o que proponho evitar.

No que tange à fundamentação teórica sobre violência, para embasar o entendimento dos fenômenos de indisciplina escolar, violência escolar, clima escolar, conflitos, ato infracional, enfrentamento e resistência, foi utilizado Foucault (1979). O autor aborda a arquitetura disciplinante, cuja principal característica é a substituição da lógica disciplinar pela lógica de controle.

Desse modo, se disciplina é a tentativa de controle das operações do corpo, do mapeamento, do que pode e do que não pode, a indisciplina seria, portanto, um ato de recusa a

essas operações de delimitação de campos e corpos. Ou seja, a indisciplina é uma forma de poder, conforme podemos analisar no relato, a seguir:

O professor solicitou a presença da direção para conter um tumulto na sala. Uma aluna questionou se eu não deveria perguntar o porquê de os alunos baterem na mesa e me relatou que o professor a empurrou e a mesma não gostou da atitude e forçadamente contrapôs o braço contra o professor, vindo a bater a mão em seu rosto. (LO, 2018, p. 184)

Nesse relato, o professor, a partir de um entendimento do que vem a ser disciplina, tenta o controle da turma que está bem tumultuada, porém sem sucesso. Ocorre uma intervenção da direção escolar e uma recusa dos estudantes com relação ao disciplinamento, porque eles entenderam que a responsável pelo tumulto foi a atitude do professor e não a dos estudantes.

Relatos como esse são pouco frequentes no livro de ocorrência analisado, pois quase nunca se registra a fala dos estudantes. Na verdade, do corpus analisado, esse relato foi o único em que percebi o que os estudantes falam. Os relatos nos mostram que há um processo de produção de sentidos silenciado que nos fazem entender a lógica do implícito, pois “todo dizer é uma relação fundamental como o não dizer”. (ORLANDI, 2020, p 12).

Quando procuro entender a materialidade simbólica do silêncio, alargo a compreensão dos movimentos tanto das pessoas quanto do sentido atribuído a elas. Desse modo, posso entender o poder no dito e no não dito. Foucault (1977) já nos apresentou que poder é uma produção de saber, e aquele que o possui exerce um domínio sobre aqueles que não o têm.

Ainda sobre o relato anterior, logo após os estudantes relatarem a violência física que sofreram do professor e justificarem o tumulto em sala, “o professor alegou que a aluna tinha batido nele” (neste momento, grifo do relato). O fato causou indignação na turma que se rebelou:

*a turma se indignou por essa fala, fazendo com que a maioria dos alunos comessem a **batessem a mão com força na mesa** fazendo um barulho ensurdecedor. (LO, 2018, p. 184)*

O barulho causado pelos estudantes é uma forma de comunicação e, principalmente, de silenciamento do professor. Trata-se de uma relação com as múltiplas formações discursivas, que apresentam a ordem das coisas e do discurso, tendo significância própria. “Podemos, enfim, dizer que há um ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem” (ORLANDI, 2020, p. 25), e que oferece ao sujeito uma possibilidade de construir sua contradição.

Discutir a forma pela qual as relações de poder circulam no espaço escolar é discutir como elas se estabelecem a partir das produções das subjetividades e como o entendimento do disciplinamento dos corpos podem contribuir para o entendimento das violências e silenciamentos no ambiente escolar.

Foucault (1986) ressalta que as práticas discursivas e os discursos precisam ultrapassar a simples referência do que se fala e do que se ouve imerso em relações de poder e saber. É preciso ler além da mera utilização das palavras e letras, pois a linguagem é também constitutiva de práticas. Nesse sentido, o autor recusa-se a estabelecer um modelo uniforme de discursos e aponta a existência da diversidade dos discursos ou diferentes práticas discursivas.

Sempre que tratamos de violência, precisamos entender as questões do poder defendidas por Foucault (1986, 2003). Para o autor, os sujeitos são datados e apresentam uma forma que se constitui na história, no seu tempo: “não é, pois, o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral de minhas investigações” (FOUCAULT, 2003, p. 233). O poder atua, então, participando do processo de construção das subjetividades e da constituição direta de um campo de saber, onde produz saber e saber produz poder, por estarem diretamente implicados.

Foucault (2003) aponta como aspecto negativo o fato de o poder reprimir e excluir os indivíduos. Contudo, o autor observa que o poder apresenta um grande potencial criador, como algo positivo. O pensamento de Foucault (2003) é o território no qual podemos pensar e pesquisar a subjetivação sem mergulhar em uma suposta interioridade do sujeito, mas dentro dos jogos discursivos de poder.

Não diferente, metaforicamente, quando o professor pede silêncio (objetivamente) em sala de aula, produz subjetivamente diferentes sentidos entre calar e falar. Essa análise é importante, pois o que mais percebo nos relatos são ocorrências em que o educador associa a disciplina ao silêncio.

Automaticamente, o poder do educador, nesse momento, está na permissão dada para quebrar o silêncio. Desse modo, o professor exerce “seu controle e sua disciplina fazendo o silêncio falar ou, ao contrário, supondo poder calar o sujeito” (ORLANDI, 2020, p. 34), como apontado, a seguir:

A aluna é desobediente, respondo, não para de falar em sala, não acata o que lhe é pedido e faz de tudo para tumultuar a aula. A aluna é ríspida, retruca e tenta dissimular e mudar o fato ocorrido com mentiras. (LO, 2016 p.256)

O aluno foi advertido a permanecer em silêncio por duas vezes, mas não acatou e professor colocou o estudante para fora de sala de aula e pediu a presença dos pais. (LO, 2018 p.49)

Os alunos foram colocados para fora de sala de aula porque estavam em conversa paralela, foram encaminhados para a supervisão e os pais serão comunicados. (LO, 2016 p.181)

O aluno estava perturbando o decorrer da aula com conversas paralelas em excesso, sendo necessário chamar sua atenção diversas vezes. Não melhorou e foi levado a supervisão e seu responsável irá comparecer à escola. (LO, 2016, p. 44)

Esses relatos são os mais frequentes nos livros de ocorrências analisados. O educador sempre reclama das conversas paralelas, solicita silêncio e, por fim, o estudante é colocado para fora de sala de aula e encaminhado à supervisão. Ao analisar os relatos, percebo violências multilaterais, tanto dos estudantes que tem o poder de falar e de se calar, quanto do professor que tem o poder de silenciar os corpos.

O silêncio, aqui apresentado a partir de múltiplos significados, reforça especificidades das relações de poder, e torná-lo visível permite observar as relações a partir da historicidade dos fatos. Nos relatos, percebo uma naturalização das atitudes de suspensão dos estudantes da aula e da escola por parte dos educadores. Entendo que esta, sim, é a maior política dos silenciamentos.

A política do silenciamento, conforme Orlandi (2020), não se reduz à ausência da palavra, mas à produção de um recorte entre o que se diz e o que não se diz. Essas políticas de silenciamento são adotadas no âmbito escolar pelos educadores e reforçam formas de violências institucionalizadas. Nos relatos, em sua maioria, é apresentada a fala dos educadores e quase nunca a fala dos estudantes. Desse modo, entendo que há uma política de silenciamento das pessoas que, no território escolar, afeta principalmente os estudantes.

O aluno foi colocado para fora de sala de aula e encaminhado para a direção. Já na direção o aluno falava alto e respondia nervosamente a todos. A professora expôs os problemas e sugeriu à mãe procurar ajuda médica. (LO, 2019, p. 35)

Apresento esse trecho do livro de ocorrência para pontuar que em quase todos os relatos há a fala do educador e o silenciamento do estudante. Além disso, quando o relato envolve os responsáveis, eles também são silenciados na narrativa. No trecho, o estudante se revolta e se exalta por ter sido colocado para fora de sala, momento em que lhe foi sugerido um apoio médico. Em momento algum, no relato, o estudante pôde apresentar sua versão, e muito menos a mãe, que, ao final, apenas pediu ao filho para se desculpar com a professora.

Temos a violência do silenciamento, reforçando as desigualdades nas relações, para um movimento benéfico unilateral.

Diniz (2015) também aborda como as violências são representadas no ambiente escolar, demonstrando que as questões sociais estão diretamente relacionadas aos problemas com a educação escolar e constituem um dos principais motivos da presença de tal violência. Para o autor, as questões de passividade social frente às situações de violência escolar e o modo pelo qual o indivíduo assiste à violência ao seu redor de forma apática e indiferente acaba reproduzindo essas desigualdades no âmbito escolar. Porém, as resistências também acontecem nesse espaço. Silva (2016) expõe uma infinidade de contextos, interações e estratégias que os estudantes utilizam na tentativa de contrapor os estigmas e rótulos impostos a eles.

Captar esse processo no espaço escolar e observar as práticas produzidas nas relações de saber e poder são meios importantes para entender o poder disciplinar, os quais condicionam o controle das operações do corpo. Dentro da hierarquia estabelecida entre os indivíduos que compõem o contexto escolar (gestores, professores, estudantes, funcionários e a família), existe uma relação de poder constitutiva de qualquer relação social ou discursiva. Nas escolas, a disciplina é moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço, utilizando técnicas para obter uma pessoa cada vez mais submissa, bem como garantir essa disciplina.

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões. (FOUCAULT, 1985, p. 73).

Segundo Foucault (1979), as relações de poder (sejam de instituições, escolas, prisões) são marcadas pelo disciplinamento e é pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis. Nesse sentido, os indivíduos podem ser ao mesmo tempo sujeitos e objetos do poder, dependendo do tipo de relação que esteja sob análise.

A concepção de poder para Foucault é vista mais na sua dimensão de adestramento, em torno da força e da repressão. O entendimento do poder ocorre não a partir de quem o detém, mas das manifestações, práticas e seus exercícios efetivos. É nessa dimensão circular que movimenta o poder, de maneira que ele não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles. Desse modo, é necessário que o poder seja analisado de forma heterogênea e não como um fenômeno de dominação massivo e homogêneo.

O indivíduo é um efeito do poder e, inevitavelmente, centro de transmissão. De modo análogo, quando analisamos o poder de forma homogênea, simplificamos as individualidades como vítimas do poder e da violência. O controle minucioso, que, por exemplo, os estudantes sofrem no ambiente escolar, ocorre por meio do esquadramento do tempo, do espaço, das atividades e dos corpos desses sujeitos.

Essas técnicas de controle e sanção, Foucault (1999) denomina de biopoder. O biopoder é um poder centrado na administração dos corpos, que torna o poder naturalmente violento, justificando a violência como uma forma legítima do poder. O biopoder ajuda a legitimar a violência social em que o poder é violento e a violência se realiza como poder. Assim, podemos considerar como violência os sujeitos sendo rebaixados à condição de objetos, mediante o uso do poder, da força física e/ou simbólica ou de qualquer outra forma de coerção e controle.

Para tanto, buscamos em Foucault possíveis desdobramentos para o entendimento da natureza do poder, na tentativa de compreender como as violências, como construção social e cultural, funcionam nas redes de poder. A própria história da educação nos mostra que a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas.

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (LOURO, 2000, p. 60)

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) apresenta estratégias e técnicas que são frequentemente inventadas para esquadramos corpos, a fim de conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, dignos. Nesse disciplinamento dos corpos, a instituição escolar acaba, muitas vezes, reforçando as violências e omitindo seu papel fundamental de desconstrução do pensamento de dominação.

O espaço escolar carrega em sua história uma perspectiva de normatização e homogeneização no processo de educação de estudantes. Impulsionada pela demanda de socialização de indivíduos, a escola esteve, desde sua origem, aliada às práticas de intervenção e regulação social. Ou seja, a escola teve a função de disciplinarizar a diferença humana, pois, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.” (FOUCAULT, 1987, p. 121).

Portanto, a vigilância hierárquica se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer, do que é certo e do que é errado. Contudo, apesar de produzir saber, o poder disciplinar, com todos os seus artifícios de controle e submissão, cria indivíduos que toleram toda prática exercida sobre eles.

Desse modo, as escolas, como espaço do saber e do poder, adquirem um papel primordial no exercício desse debate sobre violência simbólica. Elas precisam sempre estar preparadas para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos estudantes compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião nesse debate.

Um território escolar deve questionar as relações de poder e analisar os processos sociais de produção de diferenças e sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento. Desse modo, a escola é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente, no tocante às violências simbólicas e institucionalizadas.

4 OCULTAMENTOS E REVELAÇÕES: os caminhos que se interligam e se desligam

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que, esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar (HOOKS, 2013, p. 114).

A partir do que designo segundo itinerário, as violências como constituintes das relações capitalistas, analisaremos neste capítulo os estudos que materializam, principalmente a partir da fenomenologia, as relações sociais de produção e das condições materiais de vida, para mostrar como a consciência sobre violência é construída.

Nesse itinerário, o modelo educacional é traçado, a partir de concepções de vida já submetidas a uma sociedade de classe, e repercute, principalmente, na vida individual e coletiva dos estudantes de classes menos favorecidas, produzindo violências, preconceitos e *bullying*. Nessa lógica, a educação escolar é direcionada por um padrão disciplinar que interessa fundamentalmente à própria produção.

Sobre as violências escolares no contexto do processo de produção capital, na revisão bibliográfica e nas narrativas dos relatos dos livros de ocorrências, busco o recrudescimento da violência em todo o mundo capitalista, bem como um entendimento de como a educação é afetada no bojo desse processo social. Porém, por causa da constante crise da educação e dos problemas de violências que acometem e interferem negativamente o território escolar, tal entendimento pode desfavorecer a compreensão das pessoas contra quem a violência é exercida.

Nas decorrências, observamos a importância da leitura macro-sociológica da educação, mas considerando o espaço-tempo vivido, faço uma leitura do território escolar multifuncional, que é sempre múltiplo, diverso e complexo, ao contrário do território unifuncional, proposto pela lógica capitalista hegemônica. Desse modo, pensamos uma pesquisa que repense essa lógica das teorias da reprodução, sem por isso ignorar as desigualdades sociais face à escola.

4.1 VIOLÊNCIAS E ESTRUTURA SOCIAL

As desigualdades sociais são apontadas como uma das origens estruturais da violência, suscitadas nas sociedades contemporâneas. A contradição de uma sociedade desigual pode contribuir para manifestações das violências/bullying, que evidencia e enfatiza o uso da força,

do poder, da dominação. As diferentes formas de violência presentes em cada um dos conjuntos relacionais que estruturam o social podem explicar as violências/bullying que acontecem nos espaços escolares, verificadas no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social.

O bullying é um termo utilizado para nomear diversos tipos de atos violentos, em princípio, sem motivação aparente. Esses atos quando praticados repetidamente, principalmente entre estudantes no âmbito escolar, causam dor e angústia, porque expressam uma relação desigual de poder. Caracterizamos o bullying no espaço escolar como uma das situações de violência que mascara pela terminologia outros fatos que não são identificados. Assim, o bullying não somente caracteriza uma violência repetitiva causada por um estranhamento entre pares como indica uma percepção social e subjetiva que realça preconceitos de classe, gênero e de raças/etnias.

Na década de 1980, Dan Olweus (1993), um dos primeiros estudiosos do termo, passou a entender o bullying como um fenômeno relacionado a problemas comportamentais, com diferentes participantes nos papéis de agressores, vítimas e testemunhas.

Para Olweus (1993), existem comportamentos que podem ser classificados como bullying ou como agressividades, com a intenção de causar danos e desagrado à vítima. Trata-se de comportamentos que ocorrem repetidamente em um espaço de tempo, constituído por relações pessoais, nas quais são percebidos o desequilíbrio de força. Não menos diferente, Cleo Fante (2005) entende que bullying é um conflito entre diferentes pessoas, mas é diferente de outros conflitos, pois há certa intenção de prejudicar a vítima em questão. Nesse sentido:

O bullying tem como característica a ocorrência de ações agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente, que causam dor, angústia ou intimidação. O que propicia a ocorrência do bullying é a existência de um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, e se deve ao fato de o agredido não conseguir se defender, por não ser tão forte quanto o agressor ou por possuir características psicológicas ou físicas que o tornam alvo de discriminação. (FANTE, 2005, p. 41).

Seguindo essa linha de pensamento e analisando as definições centrais e as mudanças conceituais relativas à terminologia violência/bullying, apresentamos, a partir da revisão bibliográfica, pesquisas de Castro (2015); Matos (2015); Zanella (2016); Marina de Oliveira Chiorlin (2016); Wascheck (2016); Leopoldino (2017); Saad de Lima (2017); Bazzo (2018); Motta Esteves (2015); Fidalgo (2019); Balogh (2020); Hahn (2021).

Todos os autores e todas as autoras demonstram em suas pesquisas como uma sociedade burguesa é estruturalmente violenta, se mantém pela violência e precisa da violência para crescer. Nessa perspectiva, a violência escolar é apenas uma das formas de manifestação de uma violência intensa e tolerada, enraizada pela economia de uma política hegemônica.

Para tanto, na pesquisa de Matos (2015), a autora utiliza-se de uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, proposto por Karl Marx (1983, 1988) Além disso, ela apresenta uma concepção de que a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, proposta por Konder (1980). Nessas perspectivas, segundo a autora, é possível compreender o fenômeno da violência em seus determinantes históricos e sociais, além de discutir a violência local, especificamente em uma escola.

Matos (2015) e Murilo de Camargo Wascheck (2016) analisam o bullying/violência escolar como uma atitude sádica e eletiva, determinada pelo preconceito dos agressores. Para os autores, os avanços dessa violência na sociedade contemporânea precisam ser analisados, considerando seus constitutivos sociais, culturais e psíquicos. A primeira autora entende o processo de desumanização, como a própria expressão do bullying; o segundo autor, apresenta o conceito de violência e barbárie para compreender o espaço escolar contextualizado historicamente.

Como a constituição de uma sociedade com raízes da ideologia liberal burguesa capitalista, a violência e a barbárie se manifestam nos espaços como fruto das desigualdades econômicas, exploração da mão de obra e crise estrutural do capital. Para compor e contrapor tais entendimentos, apresentamos algumas narrativas dos livros de ocorrências pesquisados que se aproximam e/ou distanciam de tais entendimentos. São exemplos que, nesta análise, considerei primeiramente os processos narrados como bullying/violências.

Recebi na direção os pais da aluna que vieram devido ao bullying que a aluna está sofrendo por parte de dois alunos da mesma sala. Expliquei aos pais que todas as providências cabíveis serão tomadas, mas que a aluna não pode responder via facebook ou whatsapp aos apelidos, xingamentos de volta, pois isso faz com que ela perca o direito. As reclamações deverão ser imediatamente encaminhadas à direção. (LO, 2016, p. 289)

A mãe procurou a direção da escola para informar que sua filha está sendo vítima de bullying dentro da escola, devido ao vazamento de umas fotos íntimas. A mãe informou que sua filha já tentou o suicídio duas vezes, e que o fato se agravou dentro da escola com alguns colegas da sala. Informou que já comunicou o caso ao conselho tutelar e ao ministério público. (LO, 2017, p. 79)

A partir desses dois trechos dos relatos, percebemos que em todos os casos quando um estudante é vítima de bullying, são os responsáveis estudantes que procuram a direção da escola para relatar os fatos. Notamos uma dificuldade dos estudantes em procurar ajuda dos educadores, e os pais ao tomarem conhecimento dos fatos, relatam que a violência já acontece há bastante tempo.

Outro fato percebido, em especial no segundo relato, é o aspecto da tentativa de responsabilização da escola: *“outro fato agravou-se dentro da escola com alguns colegas de sala”*. Pela narrativa, a estudante teve suas fotos íntimas divulgadas pelo ex-namorado, que não é estudante da mesma escola. Tais fotos foram compartilhadas nas redes sociais e chegaram a colegas de sala de aula. Nesse momento, os pais procuraram a escola *para “informar que sua filha está sendo vítima de bullying, dentro da escola”*.

A leitura das responsabilizações de forma macroscópica, que é envolvida em processos de globalização neoliberal e mercantilista, impõe situações de ataque às escolas e desconsidera as contradições entre novos horizontes antropológicos da educação. Nesse contexto, *“não se fala da qualidade da educação, questiona-se a justiça da escola”*. (CHARLOT, 2013, p. 40)

Percebemos também pelos relatos que as redes sociais contribuíram nos dois casos para disseminar a violência em forma de humilhação e afronta. Tratou-se de encontrar um responsável, no caso, a escola, pelas situações de violências/bullying que, muitas vezes, fogem do âmbito escolar.

A legislação vigente no Brasil deve garantir proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo o artigo 4º, do referido estatuto, toda a sociedade passa a ter responsabilidade legal, no sentido de assegurar a efetivação desses direitos, a saber:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, p. 16)

Uma leitura a partir da sociologia da educação nos permite compreender o que está acontecendo na história dos sujeitos com olhar e abordagem mais específicos. Uma coisa é culpar a escola pelo bullying, outra coisa é saber por que, nesse território, o bullying se faz presente. Mais do que a perda ou o ganho das responsabilizações, propomos discutir a complexidade dos processos em que o território escolar está envolvido. *“Estes processos de*

(multi)territorialização precisam ser compreendidos especialmente pelo potencial de perspectivas políticas inovadoras que eles implicam”. (HAESBAERT, 2005, p. 6772)

Urge diferenciar o bullying, tratá-lo como processo violento e pensar essas violências como uma forma de afirmação de poder sobre o outro. Quando se tenta responsabilizar a escola pelo fenômeno do bullying, descaracterizamos os agressores e reforçamos as exposições e constrangimentos que as vítimas sofrem. Não que os sujeitos presentes nesse espaço não tenham responsabilidade nos fatos registrados, mas percebo, em especial, no segundo relato, outras violências, que ficaram superficialmente consideradas, como é o caso da violência de gênero.

Quando a estudante tem suas fotos íntimas expostas nas redes sociais pelo ex-namorado, nas narrativas dos registros do livro de ocorrências, o fato não é tratado como uma violência de gênero. O bullying vivenciado nesse território escolar, quando a estudante se vê presente nesse espaço e os colegas de sala maldosamente a atacam com chacotas e exclusão, torna-se o ponto principal do relato. A leitura subjetiva, segundo Haesbaert (2005), refere-se tanto ao poder no sentido mais concreto de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico de apropriação.

Podemos então afirmar que o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espço, “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais „concreta” e „funcional” à apropriação mais subjetiva e/ou „cultural-simbólica”” (HAESBAERT, 2005, p. 6775)

Wascheck (2016) afirma que para discutimos o bullying é indispensável um entendimento ampliado das violências em termos sócio-históricos. Concordamos que é necessário assumir um posicionamento crítico em relação ao mundo administrado, contrapondo ao ideário da ideologia dominante. “Quando a própria escola se boicota como espaço primordial para a identificação, ela inviabiliza a experiência do sujeito se constituir justamente pela diferenciação, pela autoconsciência”. (WASCHECK, 2016, p. 93).

Desse modo, nos primeiros relatos apresentados nesta pesquisa, uma perspectiva da leitura a partir das multiterritorialidades favorece um entendimento plural e generoso do momento vivido pelos estudantes e/ou vítimas, colocando esses estudantes em diálogo cognitivo. Assim, a violência, em princípio pontuada na narrativa apenas como bullying, permite um olhar sobre outras tantas violências sem desistir da perspectiva social e da perspectiva de singularidade individual.

O fenômeno bullying, entendido genericamente como uma ação agressiva entre pares, de natureza intencional e repetitiva, gerado a partir da crueldade dos agressores, pode desconsiderar a expressão de outras formas de violências. Em sua dinâmica, tal fenômeno é prejudicial às vítimas e seu convívio ocorre não somente no ambiente escolar, mas em uma sociedade hierárquica e patriarcal.

Recebi na direção, os responsáveis pela aluna que veio relatar que a filha estava sofrendo bullying na escola, sendo ameaçada por um aluno de lançar na internet montagens de fotos para que ela aparecesse nua. A aluna relatou que sempre é incomodada pelo aluno e intimidada já faz mais de quatro anos. (LO, 2017, p. 261)

Nesse trecho de uma narrativa do livro de ocorrências, como em outros analisados neste trabalho, os pais procuraram a escola, para relatar que a filha vem sofrendo bullying na escola. O fato apresentado na narrativa é de “já faz mais de quatro anos” que a estudante é intimidada pelo mesmo estudante do gênero masculino. Consideramos que por trás dessa intimidação existe uma violência de gênero que também não foi identificada nos relatos.

Dessa maneira, quando a escola recebe queixas como essas e, de forma geral, não se estrutura para que todos os envolvidos tenham a compreensão de outros processos atrelados ao bullying, a escola não se coloca como uma instituição mediadora e cuidadora do grupo em situação de vulnerabilidade. Esse é, justamente, o modelo de escola que alimenta o preconceito e reforça o bullying como causa e não efeito.

Seguindo esse entendimento e continuando a narrativa do relato da ocorrência anterior, após os pais apresentarem a queixa de que a filha vem sofrendo bullying na escola e é ameaçada de exposição de suas fotos nas redes sociais, a estudante faz o seguinte desabafo:

Para não fazer isso, ele pediu quatro coisas: eu deveria “dar” para ele, chupá-lo, fazer um vídeo tirando a roupa e entregar-lhe setenta reais. (LO, 2017, p. 261)

Reforçamos que em nenhum momento da narrativa foi registrada uma violência que não fosse apenas aquela nomeada e entendida por bullying. Isso me leva a refletir o que Grossi (1992) pontua como as subjetividades que marcam a vida de cada pesquisador. “O que proponho arriscadamente, aqui, é pensar a diferença da interpretação como inerente à própria relação subjetiva que vai marcar indelevelmente cada trabalho de campo”. (GROSSI, 1992, p. 20).

A importância desta tese está exatamente nos relatos etnográficos de uma pesquisadora/diretora mulher, que se busca a partir de outras pesquisadoras. Acredito que

talvez essa narrativa fosse vista e tratada apenas como bullying, ou, pelo olhar de outras pesquisadoras, outras violências são apresentadas, pois as subjetividades ganham notoriedade e presença nas leituras das narrativas.

Pensar a subjetividade a partir do gênero, faz-me refletir também como um registro feito por uma mulher (vice-diretora), de uma queixa de duas mulheres (mãe e filha), pode ser qualificado apenas como bullying e não percebido a violência de gênero como o fator principal do conflito. Seria essa uma alienação ou apenas um descaso com o outro?

Sobre isso, as pesquisas de Matos (2015); Zanella (2016); Chiorlin (2016); Wascheck (2016) e Elcio Rezek Leopoldino (2017) apontam, a partir da perspectiva crítica dos autores, como Marx (1818, 1883), Theodor Adorno (1903, 1969) e da discussão de preconceito de José Leon Crochik (1956), que a influência da ideologia e da racionalidade tecnológica marcam mecanismos determinantes de exploração, objetividade, alienação e narcisismo. Essas combinações definem atitudes preconceituosas que, invariavelmente, justificam a agressão categorizada como bullying escolar.

Assim, a escola, tomada como produto pela racionalidade tecnológica, produz relações que ocorrem de maneira bastante ordeira e superficial, tornando o que Crochik (2013) considera como sujeitos de afinidades alienados, frios e isolados. “Mas se só somos pelos outros, ao negar a identificação, negamos a nós mesmos: o auge da socialização burguesa é a solidão, o não reconhecimento de sentido em nada que exista. (CROCHIK, 2011, p. 40).

Nesses termos, a adesão à ideologia dominante é condição dada e somente a tomada da consciência das contradições é capaz de uma compreensão para além do bullying, já que as violências produzem e reproduzem uma ideologia dominante. É imperativo reconhecer que o problema da violência vai além da escola. A violência está alinhavada de fora para dentro, porém, como pontuou Adorno (1978), na escola, há espaço para a resistência, o enfrentamento à barbárie, e o caminho é a aversão a qualquer tipo de violência.

É exatamente nesse ponto que entendo a alienação e a pouca presença da consciência em um território escolar genuinamente feminino. É possível perceber que outras violências são mascaradas nas narrativas dos registros dos livros de ocorrências, em especial a violência de gênero. Essas sutis formas de violência simbólica dentro de um processo de dominação e/ou apropriação fazem com que os autores, em sua maioria do gênero masculino, se distinguem pela efetivação de quem exerce e detém o poder.

Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado,

empresas, instituições como a Igreja etc. As razões do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo. (HAESBAERT, 2005, p. 6776)

Nesse sentido, a estrutura social é relevante para não esquecermos a importância da desigualdade entre as posições sociais objetivas. O território escolar deve ser trabalhado na multiplicidade de suas manifestações e, sobretudo, nas multiplicidades de poderes, nele incorporado através dos múltiplos agentes e sujeitos envolvidos.

Na multiplicidade territorial em que estamos mergulhados, é importante que a marca fundamental seja, ao lado da existência de múltiplos tipos de território, a vivência cada vez mais intensa daquilo que denominamos multiterritorialidades.

4.2 VIOLÊNCIAS E SUBJETIVIDADES DE RESISTÊNCIAS E OMISSÕES

Com base nas contribuições da pesquisa etnográfica circunstanciada no ambiente educacional de Bazzo (2018), o bullying perfaz mais que um construto científico ao nomear um tipo específico de agressão. Situa-se como uma categoria que veicula percepções diferenciadas sobre violência, sofrimento e reparação, hoje existentes em nosso país.

Com um estudo antropológico etnográfico, Bazzo (2018) desenhou uma arquitetura conceitual para sua tese, sustentada pelo patrimônio teórico-etnográfico acumulado por vertentes variadas da antropologia, como a categoria de acusação de Velho (1981) e a política da agência de Ortner (2007). Nesse sentido, a investigação compreende o *bullying* como algo além de um instrumento de análise. Desse modo, elevá-o à condição de conceito coletivamente construído em meio a atores que formatam suas subjetividades, na mesma medida em que experienciam mecanismos de governar pessoas, em uma teia de relações de poder especificamente nacional.

Pensando na arquitetura conceitual, apresentada pela autora, e no sentido de enfrentamento e resistência ao bullying escolar, compreendemos o bullying como uma manifestação de violência e apontamos um trecho de uma narrativa do livro de ocorrência pesquisado que justifica a questão:

Quero falar sobre o que ouvi na sala de aula. O aluno começou a me xingar de feia, que eu tava com o capeta, eu me senti um nada, pegaram meu celular, começaram a dançar ritual de macumba na sala falando que eu estava com o capeta, me xingaram de nega macumbeira. Eu me senti muito triste de ouvir eles me xingar com esse nome. Sempre eu fico calada, mas nesse dia eu fiquei arrasada. (LO, 2017, p. 173)

Nesse trecho, percebemos o que Sílvia Rosa Silva Zanolla (2010) chama de banalização da violência pela ação de agressividade. “A agressividade faz parte do cotidiano, mas sua banalização não deveria fazer. Cabe à educação fazer uma reflexão sobre as manifestações e contradições da experiência humana”. (ZANOLLA, 2010, p. 120). A estudante relata que já vinha sofrendo humilhações dos colegas de sala, mas nesse dia ela conseguiu expressar o sentimento de tristeza e raiva diante de tanta humilhação. Para Bazzo (2018), ora o bullying lança luz sobre violências simbólicas, ora as oculta, ora as embaralha.

Na narrativa anterior, não podemos, então, desprezar a presença de uma violência de raça/etnia e religiosa, pois, em seu relato, a estudante é identificada como uma “*nega macumbeira*”. A violência de raça e a intolerância religiosa ainda se revelam como um desafio ao convívio numa sociedade plural, uma vez que essa manifestação de intolerância pode ser variável e, muitas vezes, pouco identificadas.

Para Sérgio Carrara (2009), o conceito de etnocentrismo tenta explicar como os sujeitos, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, julgam comportamentos e formas de ver o mundo das outras pessoas e povos, muitas vezes desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade.

O etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valor (negativos ou positivos) a algumas características de um grupo, reduzindo-a a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. (GROSSI; WELTER, 2018, p. 128).

Os demais estudantes criam estereótipos para a estudante do relato tais como: “*feia*” “*capeta*”, “*nega macumbeira*”, carimbando-a com características que fogem aos padrões “normais” e que reforçam preconceitos e discriminações. Para Grossi e Welter (2018), essas atitudes produzem intimidação, insegurança, isolamento, geram desinteresse pela escola, levando os estudantes à evasão e ao abandono.

Com a leitura do relato, consigo sentir a angústia e o medo da adolescente. Além disso, pude observar também que o livro de ocorrências, nesse momento, foi um importante aliado para essa estudante. O livro permitiu que ela, antes, sentindo-se sozinha, se visse amparada, com liberdade de expressar o que lhe causava dor. Ou seja, o livro possibilitou que a estudante não fosse silenciada.

Infelizmente, além dos estereótipos impostos à estudante, a intolerância religiosa também pode ser percebida no relato. A violência religiosa tem pouca visibilidade no contexto escolar, inclusive, muitas vezes, é ignorada pelos educadores. Esse fato confirma a necessidade de olhares que vislumbram tais violências previstas na Declaração Universal dos

Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal, artigo 5º, em que defende a liberdade religiosa de maneira nítida e inequívoca:

V - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

Destacamos que a violência religiosa apontada no trecho da narrativa: “nega macumbeira”, envolve religião de matriz africana, o que torna as violências ainda mais complexa. Maria Luiza Igino Evaristo (2012) associa a aversão ao candomblé à aversão já existente na sociedade à cultura africana. À época do processo de colonialismo no Brasil, houve uma exclusão dos pais dessas matrizes africanas como expressão religiosa. Além disso, o uso da palavra “macumba” pode, por si só, caracterizar preconceito e discriminação.

Nessa ótica, na qual muitas vezes os envolvidos são incapazes de compreender a dinâmica do tipo de violência e seus efeitos negativos, como no caso anterior é preciso, fundamentalmente, verificar quais usos pragmáticos a noção está encontrando no cotidiano. Pela narrativa, o caso foi tratado exclusivamente como bullying, como já pontuado neste trabalho, e os efeitos disso será determinante para toda a vida em sociedade.

Diante de uma efetiva abertura interdisciplinar capaz de captar a noção da violência no cotidiano escolar como uma multiplicidade de discursos, a violência/bullying se faz presente onde o cenário de desequilíbrio de poder é eminente. Contemplando qualquer ação negativa sistemática e intencional, a escola pode sim tornar-se uma instituição violenta, pois, dessa forma, ela apenas reproduz a lógica de uma sociedade capitalista e hierárquica.

Nesse sentido, as pesquisas de Castro (2015), Zanella (2016), Chiorlin (2016), Leopoldino (2017) compreendem a violência/bullying como produção social não só de uma violência institucionalizada, mas também de omissão e resistência. Quando aparece nos discursos dos pais dos estudantes, conforme Zanella (2016), o bullying escolar é considerado uma brincadeira violenta que causa sofrimento às vítimas, porém é possível perceber que os pais não possuem clareza do caráter intencional e repetitivo desse tipo de violência no contexto escolar e muito menos de que envolve outras situações de violências.

Já a partir da percepção dos professores e estudantes, Esteves (2015) revela que os estudantes conhecem o bullying, mas não confiam na escola como instituição capaz de ajudá-

los e enfrentar o problema. Já os professores conseguem identificar os casos, mas não compreendem os motivos que levam a essa prática. Sem essa compreensão dos fenômenos, segundo Balogh (2020), entendemos que a escola ocupa cada vez mais um lugar de produtora e reprodutora da cultura da violência.

Nesta tese, a partir de uma perspectiva subjetiva e social das etnografias propostas por Grossi (1992, 1995, 2002, 2004), consideramos as subjetividades e as diferentes interpretações que são marcadas pela biografia individual de cada pesquisador, ou seja, “Um olhar formado pela história individual do pesquisador” (GROSSI, 1992, p. 8).

É importante lembrar que na condição de pesquisadora/diretora me apresento a partir dos estudos de Peirano (2014) que propõe uma reflexão sobre o “método etnográfico” e como as situações de estranhamento podem nos surpreender e intrigar. Tudo que estranhemos nos leva à reflexão e, imediatamente, à conexão com outras situações semelhantes já conhecidas e vividas.

Partindo do pressuposto de que os responsáveis (pai/mãe/tio/tia/avô, avó), estudantes e educadores, têm pouca clareza dos processos que envolvem violências/bullying, e de que a omissão subjetiva contribui para as reproduções das violências, apresentamos alguns trechos de narrativas presentes nos livros para corroborar nosso entendimento:

*O pai do estudante compareceu à escola, atendendo a convocação da direção, pois seu filho publicou no grupo de whatsapp da sala que: **agora que Bolsonaro ganhou para presidente, ele vai vir armado e qualquer pessoa que mexa com ele vai levar tiro**. Localizamos em sua mochila, um artefato que imita uma faca e que pode machucar alguém. Ficamos preocupados com a segurança do aluno e dos demais colegas, pois o mesmo exteriorizou que é contra homossexual e que antipatiza com meninos que se aproximem de uma colega, por quem está obcecado. (LO, 2018, p. 226)*

Nesse trecho da narrativa, inicialmente, pontuamos o contexto político no qual o relato foi redigido. No final de outubro de 2018, após o resultado da eleição para presidente, o estudante publica no grupo de WhatsApp da sala: “*agora que Bolsonaro¹² ganhou para presidente, ele vai vir armado e qualquer pessoa que mexa com ele vai levar tiro*”.

A insinuação à violência é uma logomarca do governo de Bolsonaro. Por ser um militar aposentado, o candidato defendeu em sua proposta a posse de arma de fogo para cidadãos comuns. Durante sua campanha presidencial, o uso do gesto da “arminha” foi endossado pelo próprio candidato e utilizado ferrenhamente por seus correligionários. A

¹² Jair Messias Bolsonaro foi eleito em outubro de 2018 e empossado em janeiro de 2019, como presidente da República, com 57.797.847 dos votos; ou seja, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). (GAZETA DO POVO, 2018).

eleição de Bolsonaro pode ser classificada como um marco de acentuação da erosão democrática brasileira, quando existem ataques severos aos direitos e garantias de igualdade básica da população.

Pelo trecho da narrativa, compreendemos a concretização discursiva e material do plano governamental, em que o presidente eleito defende a posse de armas de fogo, com o fim de garantir o direito à legítima defesa para quem ele classifica como “cidadão de bem”. Porém, tal flexibilização da posse de armas resultou, no caso apresentado anteriormente, em um cenário mais violento.

A legitimação dada ao “cidadão de bem”, entendo que foi interpretada assim por esse estudante, aponta no relato outras situações de violências que precisam de destaque. O estudante assinala situações de homofobia e machismo quando exterioriza ser contrário a sujeitos que se consideram homossexuais e antipatizar-se com meninos que se aproximam da aluna de quem ele gosta.

É importante destacar que o governo, em questão, pela oposição a movimentos sociais, possui uma narrativa fascista e antidemocrática e se posiciona como conservador e de bancada evangélica. Essa narrativa contribui para uma relação de poder que favorece discursos e atitudes homofóbicas e de intolerância, como salientado no relato do estudante.

Tais fatos estão situados em um campo de intersecções entre opressões que resultam em violências tanto físicas quanto simbólicas e que estão inseridas em uma cultura de heteronormatividades. O território escolar, não diferente a essa realidade, compreende um território que vivencia violências já construídas historicamente e que favorece comportamentos, linguagens e posturas sobre os corpos, especialmente em favor de corpos masculinizados e hierarquizados.

(...) um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado (SCOTT, 1995, p. 88).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante na (des)construção das identidades de gênero, pois, “como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, classe no seu cotidiano escolar” (GROSSI, 2013, p. 225). Por isso, entendo que, na narrativa anterior, o estudante produz e reproduz essas desigualdades, reiterando um discurso político machista e homofóbico.

Não menos importante, verificamos os silenciamentos dos corpos, que são considerados “fora dos padrões” das heteronormatividades e que, muitas vezes, não são sequer ouvidos em suas angústias e humilhações. Por trás desse relato, problematizamos um governo que legitima as violências e, segundo Orlandi (1999), marca uma relação de forças, pois o lugar a partir do qual esse sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Ou seja, a fala do presidente tem significado mais relevante do que a fala do estudante.

Essa relação de poder é o que me leva a ler os sujeitos presentes nesse relato como “vítimas”, pois, teoricamente, eles não foram identificados e tampouco ouvidos. Na análise da narrativa, “a entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político” (ORLANDI, 2020, p. 07), pois nos colocamos em estado de reflexão. Nesse momento, nos propomos a pensar nos estudantes que viveram e vivem as diversas violências/bullying e, muitas vezes, são silenciados.

Para Orlandi (2020), o dizer precisa de falta e da incompletude que as múltiplas possibilidades produzem. É permitir pensar as histórias dos sujeitos, pois o dizer e o silenciar andam juntos. No relato anterior, o estudante afirma que não gosta de homossexuais, mas não diz quem são esses sujeitos homossexuais. O estudante diz estar obcecado por uma colega de sala, mas não diz se ela tem conhecimento dessa história.

Nessa retórica do dito/não dito, o não dito não é vazio e, muito menos, o dito é cheio de algo. Para tornar o dito/não dito visível, “é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas”. (ORLANDI, 2020 p.45). Nesse sentido, como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são essas relações de força que sustentam o poder nos diferentes lugares.

Corroboramos com as pesquisas de Castro (2015), Zanella (2016), Chiorlin (2016), Leopoldino (2017) ao afirmarmos que os registros nos livros de ocorrências podem apontar ou não as vítimas e os agressores que muitas vezes não sabem em que posição se encontram. O ocultamento e a legitimação da violência/bullying se expressam e se comunicam através do corpo, da linguagem corporal e das subjetividades, fazendo-se importante valorizar a percepção de cada sujeito no que diz respeito às suas relações de força e poder.

4.3 VIOLÊNCIAS E DIVERSIDADES RELACIONAIS

A partir das discussões sobre o fenômeno que afeta as relações interpessoais e pedagógicas em qualquer instituição educativa, Graziela Hahn (2021) apresenta atitudes agressivas que podem ser caracterizadas como bullying, nos depoimentos disponíveis em

meio digitais. Discutindo as possíveis formas que essa ação pode assumir, a pesquisa de Hahn (2021) revela o modo como a linguagem é utilizada para ferir, excluir e depreciar os sujeitos. Salientamos que essas abordagens não são totalizantes, ou seja, não aglutinam todas as concepções possíveis do fenômeno e suas implicações na dinâmica das relações de poder.

O fenômeno da violência/bullying se manifesta de forma direta ou indireta, são bastante nocivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima. A violência/*bullying* é um tipo de fenômeno universal, considerado perverso, dinâmico e oculto. Não se trata de um fenômeno novo, nem tão antigo como a escola.

As pesquisas de Castro (2015), Zanella (2016), Chiorlin (2016), Leopoldino (2017) apresentam um detalhamento sobre a violência/*bullying* na forma direta, constituída por ataques abertos às vítimas, como agressões físicas, ofensas verbais, roubos, expressões faciais, gestos provocativos entre outros. Não diferente, essas formas de agressão aparecem nas narrativas dos livros de ocorrências analisados.

Assim, pensando na escola e suas diversidades como espaço relacional, Lima (2017) trata, em sua pesquisa, de intervenção em um curso com professores sobre estratégias de prevenção e enfrentamento ao bullying e à agressão entre estudantes. A pesquisa aponta uma mudança significativa dos cenários de vitimização entre pares, onde as categorias dialogar e acompanhar foram apontadas como as mais favoráveis para a compreensão e atuação dos fatos.

A partir de uma experiência com mediadores escolares, Fidalgo (2019) percebeu que os conflitos entre professores e estudantes, com intimidação reiterada, culminam em situações de violência. Destacamos que nas pesquisas de Lima (2017) e de Fidalgo (2019) as violências/bullying foram percebidas como situações que envolvem práticas depreciativas e preconceituosas, além de envolverem principalmente os marcadores sociais de gênero, raça e condição social.

Essas situações foram, e são, apontadas nas pesquisas do Núcleo de Identidade de gênero e Subjetividades (NIGS)¹³, coordenado pela professora Miriam Pillar Grossi. Destacando os estudos das violências de gênero no âmbito escolar, o NIGS tornou-se referência em diversas pesquisas sobre a temática, a saber: os estudos de Grossi, Fernandes, Cardozo (2017), que apresentam resultados a partir da etnografia, sobre as representações de

¹³ O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) que atua desde 1991 e desenvolve pesquisas relacionadas aos estudos de Gênero e Sexualidade, Metodologia de Pesquisa e História da Antropologia. É um núcleo referência dos estudos de gênero no Brasil e está vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Santa Catarina.

professoras e professores a respeito das sexualidades de jovens estudantes em escolas públicas de Santa Catarina.

Essa é uma pesquisa de suma importância para refletirmos as políticas públicas que visam, em especial, ao combate das homofobias e discriminações nas escolas. Além disso, o estudo é fundamental para a construção de um sistema de ensino, de fato, democrático e universal.

O NIGS ainda abriga pesquisas de Grossi, Welter e Bonetti (2021) que ressaltam as concepções teórico-políticas dos estudos do núcleo durante seus 30 anos de existência. A partir de um compilado das oficinas que foram articuladas através do ensino, da pesquisa e da extensão e aplicadas nas escolas pelos estudantes de graduação, esses estudos estimularam pesquisadores a transporem conteúdos teóricos para o chão da escola.

Tanto no tocante à ampliação e consolidação das reflexões sobre gênero, sexualidades e educação no Brasil quanto à formação de uma ampla rede de pesquisadoras e pesquisadores que hoje atua em todas as regiões do Brasil, o NIGS, através de seus pesquisadores, estuda narrativas que vão ao encontro dos apontamentos apresentados nos livros de ocorrências pesquisados nesta tese.

Percebo tanto em minha pesquisa, através das narrativas dos livros de ocorrências e em minha vivência no campo educacional, como nas pesquisas citadas anteriormente do NIGS, que prevalecem as situações de violência/bullying, reforçando as heteronormatividades. Percebo ainda que, nas narrativas, 30% (trinta por cento) dos registros envolvem os homossexuais, as travestis, transexuais, bissexuais e mulheres heterossexuais. Essas heteronormatividades ganham forças quando analisamos as interseccionalidades que marcam a vida desses sujeitos, tais como raça e classe.

Como a maior parte da cultura “traduziu a diferença dos sexos em uma linguagem binária e hierarquizada, na qual um dos termos era valorizado (BOZON, 2004, p. 21), as classificações dualistas ordenaram tanto o corpo, como todas as outras coisas do mundo, produzindo um sistema geral de oposição, percebido nos registros. Dentro dessa lógica estritamente binária e diferencial, o gênero feminino está sempre no lado inferior.

*Atendi alguns alunos do 3º ano do ensino médio a que vieram queixar do palavriado que o professor usa em sala de aula. Segundo os alunos, as palavras são: “merda”, “bosta”, “sonsa”, “filha de uma égua”. **Quando ele explica matéria ele denigre a imagem das mães, usando palavriado escroto.** Ele se referiu a uma aluna com desrespeito quando o professor solicitou que esta aluna assinasse o registro no caderno, a mesma não havia levado caneta e o professor disse: “assina com o rabo”. (LO, 2017, p. 86)*

No relato, percebo a violência de gênero que se institucionaliza social, cultural, econômica e politicamente, a partir da concepção dos sujeitos binários. Entendemos que cada um se ocupa, nas relações de poder, de lugares, papéis, status e forças desiguais tanto na vida privada como pública no território escolar. O macho, no caso, professor, estrutura-se pelo poder patriarcal de dominação sobre as fêmeas, ou melhor, sobre o gênero feminino, que, neste caso, já se encontra em situação de desvantagem em termos de poder, pois é estudante e mulher.

Esse trecho do relato trata-se das multiterritorialidades presentes em uma relação de propriedade e/ou apropriação sobre os corpos das meninas/mulheres. Como apresenta Arendt (2000), a dominação pela violência aparece à medida que o poder está sendo perdido. E neste ponto, observo o que Arendt chama de “anti-poder” a partir do uso de palavrado de desrespeito: “filha de uma égua”, “bosta”, “sonsa”, “merda”, proferido às estudantes do gênero feminino durante a explicação da matéria.

O professor “hegemonizado” reproduz simbologias através da linguagem, para manter seu território e não desaparecer. O território, nesse caso, “não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser” (HAESBAERT, 2005, p. 6777), mas refere-se a um território funcional e simbólico, que vejo por meio das narrativas anteriores.

As atitudes do professor indicam uma necessidade de manutenção do território funcional, em termos de unifuncionalidade; uma necessidade de ser professor, ser a autoridade, ter o poder. Essas atitudes apontam, principalmente, a manutenção do território simbólico, em termos da multiplicidade de estar professor e ser homem, heterossexual, branco, características que por si só o coloca em vantagem e segurança.

Ressaltamos que se trata ainda de uma manutenção, propriedade e poder sobre os corpos das meninas/mulheres e sobre as suas sexualidades. Esses poderes estruturam-se, exatamente, nas desigualdades entre os gêneros masculinos e femininos, que articuladas constituem o arsenal de que dispõe o gênero masculino para manter seu poder sobre os outros gêneros.

O fato é que as violências de gênero não respeitam classe social, escolaridade, raça, religião ou faixa etária e se fazem presentes no cotidiano das mulheres das mais variadas formas. Essas violências levam a vítima à condição de “coisificação”, como em destaque no relato quando o professor opera em voz alta: “*assina com o rabo*”.

Em outros trechos dos relatos dos livros de ocorrências, a violência de gênero ocorre entre estudantes através da homofobia:

*Os pais do aluno compareceram a escola para resolver o problema que ocorreu no dia anterior, onde foi registrado que o aluno agrediu psicologicamente e fisicamente, **bateu e xingou o colega de GAY**. A mãe e o filho pediram desculpas ao aluno agredido, mas mesmo assim a família decidiu retirar o filho da escola. (LO, 2019, p. 22)*

*O aluno relatou que o colega **tem chamado ele de viado e chocolate** além de passar a mão em sua bunda. Orientei a mãe que ouça mais seu filho e diga a ele para que procure a direção sempre que sofrer qualquer constrangimento. (LO, 2016, p. 70)*

Como salienta Abramovay (2002), a escola é um espaço onde há muita violência e discriminação, direcionadas principalmente às orientações sexuais e identidades de gênero que são consideradas “desviantes”,¹⁴ como as identidades homossexuais e trans. Nas narrativas, as palavras “viado” e “gay” foram as que apareceram, marcando a discriminação.

Louro (2001) investiga especificamente o tratamento que é dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade. Para a autora, é tecido nesse espaço uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual, direcionada “naturalmente” para o sexo oposto.

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”. (LOURO, 2001, p. 89)

A provocação que faço nos relatos anteriores e consideração da presença de processos de ocultamento e silenciamento dos sujeitos podem ser vistas, em destaque, no momento do registro “*a família decidiu retirar o filho da escola*”. Diante da situação, a escola adquire significados específicos, definidos aqui pelas narrativas, que lhe atribuem uma história e apontam que essa escola não é lugar para identidades que fogem a heteronormatividades.

Portanto, a leitura que faço desse território escolar a partir dessas narrativas impede a superação do dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das

¹⁴ Utilizo o uso de aspas nas palavras e termo que são frequentemente adotados nos livros de ocorrências e que tratam as pessoas de forma pejorativas e preconceituosas. As formas como esses termos são utilizados e entendidos na sociedade diz muito sobre uma sociedade violenta e marcada por uma colonialidade que exclui e discrimina.

identidades sexuais e de gênero. Isso, muitas vezes, pode reforçar armadilhas de novas normas identitárias que apenas ampliam os limites de uma falsa tolerância.

4.4 VIOLÊNCIAS QUE PRODUZEM E REPRODUZEM AS (IN)TOLERÂNCIA

Para entender a intolerância, as compreensões de Norberto Bobbio (1992) sobre a tolerância como um mal necessário para evitar e reforçar as resistências com perseguição são bastante relevantes. Sendo uma forma, segundo Bobbio (1992), necessária para evitar a destruição dos que são considerados mais fracos a tolerância pode também ser utilizada como efeito de troca entre iguais, como forma de evitar um confronto penoso para ambos.

Apesar de para Bobbio (1992) tolerância ser uma leitura considerada inerentemente política, o conceito da palavra nos permite entender as violências impostas pelas pessoas consideradas dominantes e que usam essa tolerância para se colocarem em situação superior às outras. Ou seja, um método de uma “não violência” que é utilizado por meio da persuasão em vez do uso da força ou da coerção.

Ao tomar esse caminho da não violência física, as outras formas de violências se fazem presentes, porém mascaradas e obscuras, o que, entendo, proteger os sujeitos de poder. Recorremos a Roseli Fischmann (2001), para corroborar o entendimento de que o ato de tolerar e intolerar traz a lógica da violação dos direitos, da injustiça, da desigualdade, das violências em todas as suas formas, e não somente física. Isso afeta as singularidades, subjetividades e multiplicidades do ser e estar das múltiplas identidades.

Stuart Hall (2001) aprofunda a questão da identidade ao identificar as múltiplas identidades e representações sociais nas quais o processo globalizador traz em sua esteira revoluções tecnológicas com profundas implicações para a percepção do tempo e do espaço. Tais implicações colaboram para colocar em questão as múltiplas identidades que não são estáveis e muito menos sólidas.

Os estudos que apresentarei, a seguir, tratam o fenômeno da violência/bullying que atinge o meio social de diferentes formas e em diferentes esferas. A partir da perspectiva fenomenológica de autores como Husserl (1986), Schutz (1979), Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1994), pretendemos colocar em suspensão o mundo dos objetos e as impressões dos sujeitos, ou seja, pretendemos afastar da consciência o que não tem sentido, buscando romper o silêncio que cerca o fenômeno.

Debarbieux (2002), um dos autores referência tanto em estudos sobre violência escolar quanto em estudos sobre bullying, faz uma defesa do relativismo. Segundo ele, devemos

evitar a definição excessivamente restrita da violência escolar, ao mesmo tempo em que contrapomos as análises da violência nas escolas que abordam esse fenômeno como uma totalidade.

Quando se trata de entender a violência na perspectiva da totalidade como categoria de análise, as teses e dissertações, em sua maioria, fazem a leitura da violência como própria das relações entre os homens, embasada na teoria crítica, a partir de Marx (1983) e Freud (1923-1925).

As teses e dissertações que realizam, à luz de tal fenomenologia, pesquisas em educação, tem por objetivo retratar o fato como ele é, isto é, a partir da compreensão da violência/bullying atrelada a diversos fatores, numa perspectiva estrutural de discussão sobre o fenômeno. A fenomenologia, como metodologia, tem como proposta de base o método compreensivo, que compreende como as pessoas participantes do fenômeno percebem, vivem, sentem e pensam esse fenômeno. Esse método pretende saber o que é e como é o fenômeno; como o fenômeno pesquisado é experienciado pelos sujeitos participantes.

A partir dessa linha de entendimento da violência como resultado de uma sociedade capitalista, excluimos o diferente e o que não atende às demandas do capital, justificando a forma de manutenção de um padrão social. As consequências da racionalidade do modo de produção capitalista prima pela competição, pela produtividade e coloca o sujeito em último plano. Isso significa que a violência é inerente ao modo de produção capitalista e implica no seu exercício em toda a estrutura social, como ocorre no caso da educação escolar.

4.4.1 As (in)tolerâncias no território escolar

Destacaremos, nesta seção, os autores que discutem a violência escolar a partir da construção do fenômeno da violência e da intolerância. Compreendendo a violência além de suas consequências e buscando entender suas causas, ressaltamos os estudos de Canguçu (2015), Marsiglia (2015), Nogueira (2016), Dias Júnior (2016), Nascimento (2019) e Carreira (2019).

Seguindo esse entendimento, Marsiglia (2015), Canguçu (2015), Nogueira (2016) e Nascimento (2019) propõem relacionar os temas violência, barbárie, educação e mundo do trabalho, a fim de contextualizar a violência relacionada ao ambiente e clima escolar. Para os autores, precisamos compreender como a violência faz parte da própria constituição do indivíduo formado a partir de relações sociais mediadas pelo trabalho. Ele não se reconhece no outro e essa condição faz com que a violência e a barbárie não causem estranhamento no

indivíduo. A dor do outro não é identificada e ocorre uma separação dos indivíduos de tal modo que eles não se reconhecem como parte de um todo, de uma sociedade.

Tendo o currículo como o objeto nuclear, Dias Junior (2016) analisa a produção da violência, a partir das relações e contradições ideológicas, considerando a formação e individualidade humana. Constituídos por componentes e mecanismos ideológicos de base liberal, para o autor, os princípios e as características da sociedade capitalista, originados na base material da produção, constroem as atividades socioeconômicas, as relações e contradições entre trabalho, educação, cultura e perpassam o currículo escolar.

Desse modo, o educador da sociedade contemporânea se apresenta em contradição ao modo de pensar o tempo global e local. A situação é mais complexa, pois existem tensões inerentes ao próprio ato de ver autoridade e ser autoridade. Quando mal geridas essas tensões, elas viram contradições sofridas pelos educadores e pelos estudantes.

Portanto, tais contradições se apresentam nas narrativas e podem ser lidas tanto de forma estrutural quanto simbólica. De forma geral, podemos entendê-las somente em relação à dinâmica do capital ou em processos de uma lógica de poder. Ressaltamos que quando os educadores entendem as violências no âmbito escolar em uma análise territorialista, conseguimos identificar melhor as relações de poder.

Não há educação sem simpatia antropológica e esse balanço entre autoridade e autoridade legítima é apontado nos trechos apresentados nas narrativas, a seguir.

O professor solicitou a presença da direção para conter um tumulto na sala. [...] O professor relatou que a turma é indisciplinada e que a direção é responsável por tanto tumulto em sala e que a escola não gera aprendizado necessário. (LO, 2017, p. 194)

Atendi as alunas que permaneceram fora da sala sem autorização. A professora relatou que já aconteceu destas alunas descumprirem as normas impostas pela mesma e que gostaria que a direção tomasse providências mais severa. (LO, 2018, p. 31)

Atendemos os alunos que entraram na escola pulando os muros. Os alunos confirmaram que assim fizeram, pois já estão com quatro atrasos e não queriam perder aula. Os professores reclamaram da falta de autoridade da direção e falaram que a escola está desorganizada. (LO, 2016, p. 184)

Nas narrativas, percebo que os educadores compreendem as manifestações de agressões como sintomas de esgotamento do atual modelo de educação. Compreendem ainda como uma fuga das responsabilizações em que prevalecem práticas de métodos autoritários,

hierárquicos, em nome de uma eficiência por meio de atitudes que se esperam dos outros. Sobre esse entendimento, Hasbaert (2005) questiona o caráter da desterritorialização, em que os sujeitos convivem no mesmo espaço, alimentando ou não as lutas pelo território.

Quando os educadores responsabilizam a escola ou a direção da escola pela indisciplina e não se colocam nesse território de lutas, considero que ocorre uma perda da autoridade do educador para que ocorra o ganho da autoridade da gestão e vice-versa. Segundo Haesbaert (2005),

É como se fossem duas perspectivas distintas: na primeira, o olhar vai mais dos limites do “território plural” para o seu interior, na segunda o olhar prioriza as relações deste território com aqueles que se encontram para além ou “acima” dele”. (HAESBAERT, 2005, p. 6782).

Tais relatos são bem comuns nas narrativas dos livros de ocorrências e apontam como essas atitudes podem enfraquecer os territórios. Enfraquecem não no sentido de ter mais ou menos poder, mas na imbricação ou justaposição da perda do entendimento de múltiplos territórios. Esses territórios “mesmo recombinaados, mantêm sua individualidade numa espécie de “todo” como produto ou somatório de suas partes”. (HAESBAERT, 2005, p. 6788). Ou seja, desconsidera as individualidades do estudante, do educador e das somatórias deles.

Dessa forma, dar conta da natureza da violência na educação, relacionando a violência estrutural existente na sociedade e na educação burguesa, é importante para compreendermos o processo histórico. Concordamos que essa discussão da violência não pode ocorrer de forma desvinculada da discussão da própria razão e organização da sociedade, pois a violência como apresentada não nasce na escola. Ela está relacionada às demandas sociais e culturais.

Portanto, precisamos ampliar nossas discussões, considerando as multiplicidades, particularidades e subjetividades presentes em qualquer espaço social e, neste trabalho, no espaço escolar. Quando nos referimos aos grupos culturais, simplesmente realizamos uma abstração que não compreende toda a complexidade das singularidades.

Não se trata de renunciar a categorias de análise valiosas em um cenário macro. Trata-se de problematizar uma abordagem que não compreende toda a complexidade da temática das singularidades e da relação do particular com o global. Assim, se o multiculturalismo crítico considera o pluralismo uma análise ingênua que deixa intacta as estruturas do poder, por sua vez, o termo pluralidade abarca uma complexidade deixada.

5 VIOLÊNCIAS E LINGUAGEM: um território de silenciamento

Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair fora da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. (LOURO, 2016, p.16).

Este capítulo é constituído por reflexões que visam aos questionamentos acerca das complexas relações de poder estabelecidas nas práticas educativas e nas situações que envolvem sujeito e objeto, especialmente, quando envolvem a subjetividade da relação sujeitos/objetos desta pesquisa. Como pesquisadora e diretora, posições distintas no mesmo espaço estudado, estou permeada por subjetividades distintas.

Esse duplo lugar me levou a aproximações e distanciamentos sobre os conceitos de (in)disciplina, violências e conflitos escolares, ao longo de toda a escrita desta tese. Nesses dois papéis, sempre estive envolvida nos diálogos a respeito da temática, a partir das minhas posturas pessoais frente ao coletivo. Desse modo, resalto neste capítulo que minhas subjetividades foram (re)construídas ao longo de todos os outros itinerários/caminhos traçados nos capítulos anteriores.

Além disso, aponto ainda neste capítulo como ocorreu minha aproximação com o objeto de investigação, que também exigiu um distanciamento de meu lugar de diretora para que eu tivesse melhor entendimento desses espaços subjetivos de reconhecimento e identificação. Em busca de desenvolver um trabalho interdisciplinar com suas complexas construções epistemológicas, esta pesquisa espera não somente dialogar e construir diferentes caminhos teóricos e possibilidades de análise do campo estudado, por meio de diferentes disciplinas, como, principalmente, apresentar uma escrita atravessada por questões do campo da consciência intersubjetiva produzida nos territórios da vida.

Esse território em plena relacionalidade valoriza uma abordagem de multiplicidade e enfatiza os diversos modos de ler e vivenciar o território, considerando as riquezas das diversidades e do pensamento decolonial. Pensamento decolonial é entendido como uma resistência epistemológica visível aos discursos hegemônicos, bem como fundamental para a preservação dos próprios territórios em que os saberes são produzidos.

Esse conceito de decolonial, importante para esta pesquisa e o melhor entendimento dos territórios dos saberes, será explorado na seção, a seguir.

5.1 TERRITÓRIOS DOS SABERES E O PENSAMENTO DECOLONIAL

A complexidade da construção de um projeto de dominação antropológica, social, política e econômica constitui o histórico do colonialismo, e traz, de forma indissociável, instrumentos ideológicos que foram acentuados com o capitalismo, exercendo fortes influências nos processos de legitimação do conhecimento educacional contemporâneo. O colonialismo comungado coletivamente produz histórias e heranças de processos sociais.

As críticas de autores do pós-colonialismo, em especial, do pensamento de Aníbal Quijano (2000), estão relacionadas à globalização, ao capitalismo, ao eurocentrismo e às bases epistemológicas construídas, difundidas e pelas quais naturalizam superioridades étnicas, de territórios e de saberes. Esse padrão colonial, segundo Quijano (2000), se justifica e se alimenta desse poder instituído pela Europa.

Nesse sentido, para Quijano (2000), a sociedade adota um padrão de poder mundial, denominado de matriz colonial de poder ou colonialidade, que se baseia em dois eixos principais de sustentação, o racismo e o capitalismo. Forma-se, assim, a raça dominante e a raça dominada, bem como as tecnologias que favorecem a dominação e exploração dos que se encontram em desigualdade relacional.

Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” também utiliza essa relação ao demonstrar como as classes opressora e oprimida se constituem de forma imbricada e dependente. Para o autor, essa contradição leva o oprimido, tanto em nível concreto quanto abstrato, a crer que o ideal é alcançar a condição de seu opositor. “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 41-42).

É evidente que a opressão impõe uma condição de desigualdade e uma relação assimétrica e o que pretendemos nesta tese não é negar a importância dos estudos coloniais. Nosso intuito é questionar esse pensamento tido como único e hegemônico que, sob diferentes perspectivas teóricas, ainda permeiam a produção do conhecimento educacional. Desse modo, não se trata de oposição, mas de uma reflexão para um debate da (de)colonialidade do saber e seus impactos à pesquisa educacional.

Para tanto, utilizamos os estudos de Haesbaert (2021), apresentados na obra “Território e decolonialidades: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América latina”. Esses estudos atravessaram esta tese e meu olhar sobre a temática, demandando de mim uma busca não só por respostas, mas por ações concretas, em especial, no campo epistemológico da educação. Nessa obra, o autor apresenta o conceito de r-existência como resistir a própria

existência e ser necessária uma decolonialidade histórica e geográfica. Esse conceito se apossa de diferentes formas de saber e de ser/estar que atravessam nossa vida cotidiana.

Utilizamos ainda os estudos de Walter D. Mignolo (2010) e Bernard Charlot (2001) quando lembramos o fato de os gregos inventarem o pensamento filosófico, de grande importância, e não inventarem o pensamento/saber. Segundo os autores, o saber encontra-se em todos os lugares em que as distintas culturas se desenvolveram, constituindo as multiplicidades e formas de compreensão que integram o patrimônio da humanidade.

Além disso, cabe ressaltar os estudos de Catherine Walsh (2013) que afirma que a colonialidade do saber impede o reconhecimento de outras racionalidades, epistemologias e horizontes de compreensão, especialmente, dos sujeitos em situação de vulnerabilidade. Essa rede se sustenta por meio de relações desiguais de poder (marco das fronteiras estabelecidas pelo poder colonial) que impulsionam processos de subordinação, subalternização e exclusão, temática que propomos problematizar e repensar nesta tese.

Para Haesbaert (2021), onde há resistência, há poder; e, não existe poder sem que haja possibilidade de a ele resistir. Nesse debate, é importante pontuar a profunda influência de autores considerados pós-coloniais, como Hall (2005), e das concepções, a partir da descentralização ou deslocamentos, de identidades contraditórias. Para Hall (2005), a sociedade não é mais um todo bem delimitado, ela está constantemente descentralizada por forças fora de si mesma.

As contribuições de Foucault (1984), em especial, a obra “Microfísica do Poder” é importante para o entendimento da descentralização do poder e do reconhecimento do poder local e suas particularidades. Para o autor,

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1984, p. 28)

O entendimento da geografia cultural crítica e os debates das decolonialidades é um dos caminhos que traçamos nesta tese, no qual os pressupostos do espaço/território adquirem grande destaque. Trata-se de um pensamento que não desconsidera as violências frente à precarização econômica e às desigualdades sociais, mas valoriza a nossa dimensão corpo e afetividade, tão vinculados ao território vivido. Desse modo, em um corpo colonizado, temos um passado a avaliar e um futuro a imaginar.

Para não me tornar prisioneira da história, sob o risco de um pensamento passado, presente e futuro, e como forma de garantir minha/nossa r-existência, alimento-me da esperança de Paulo Freire (1992) e da prática da liberdade de bell hooks (2013). Por meio de esperança e liberdade, traçamos esse caminhar para um olhar para o chão da educação.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992, p. 5)

Na construção do território de esperança e multidimensionalidades do campo educacional, associado às releituras de suas crises e múltiplas formas de revelar o poder; a leitura decolonial, especialmente, através dos movimentos de r-existência, valorizam outros saberes-poderes pela ação daqueles que os constituem, em um processo territorial.

5.2 VIOLÊNCIAS E A INDISSOCIABILIDADE ESPACIAL

As territorialidades e seus diversos pontos numa construção hegemônica apontam saberes/territórios seletivos, nos quais, segundo Haesbaert (2021), as (in)visibilidades, em um jogo interseccional, moldam os territórios de r-existência. Essas r-existências são capazes, segundo o autor, de superar a visão funcionalista do território, concebendo a defesa desse território como garantia e abrigo e não, simplesmente, como mero espaço para a exploração econômica.

Significa defender a vida, começando por seu território mínimo, nosso corpo, protegendo-o frente a inúmeras ameaças dentro de um sistema concentrador e espoliador de riquezas. Trata-se, portanto, de territórios de r-existência, onde a resistência se fortalece no combate às ameaças sobre a vida ao mesmo tempo em que a existência se afirma através da coexistência entre nossos múltiplos territórios/mundos de vida (HAESBAERT, 2021, p. 2016).

Acreditamos que esses múltiplos territórios de vida e r-existência sejam frutos do reconhecimento de uma perspectiva de olhar, ler e vivenciar o mundo numa exigência acadêmica decolonial, para uma abertura de outros mundos possíveis. “Descolonizar é, na prática, um processo contínuo de resistência que acompanha, em diferentes níveis e escalas, toda a história do capitalismo.” (HAESBAERT, 2021, p. 10).

É mais do que decapitalizar, é o caminho para uma leitura, no sentido da luta ao aniquilamento de subjetividades. São marcas profundas das violências, dos conflitos e das opressões, e que tanto procuro entender no território escolar. Trata-se ainda de uma luta

contra meu próprio processo colonial, que insiste em permanecer em mim e mostrar o quanto de decolonialidade carrego.

Meu intercâmbio com as ideias das autoras analisadas na revisão bibliográfica apresentada, a seguir, em consonância com as narrativas dos livros de ocorrências, me conduziram a uma importante (re)leitura relacional e múltipla. Entendemos que essa releitura contribui para o pensamento (de)colonial, a partir de minha própria concepção de espaço-tempo.

Nesse itinerário, estão as pesquisas de Silvia Regina de Jesus Costa (2016); Ana Carolina dos Santos Martins Leite (2016); Sônia Maria Lourenço Lucas Ribeiro (2017); Poliana Matias Ambrosio (2020) e Flávia Aparecida de Souza Luíz (2021). Essas autoras analisam, de forma interdisciplinar, as violências que envolvem espaços e lugares, com foco na dimensão subjetiva, na perspectiva social e na compreensão de significados simbólicos.

As práticas escolares aparecem articuladas aos elementos do entorno escolar, do espaço físico concreto e abstrato atreladas aos contextos sociais e culturais que entram pelos olhos e produzem as microrrelações de poder. Para Leite (2016), Ribeiro (2017) e Ambrosio (2020) os fenômenos da violência precisam ser analisados pelo viés da espacialidade.

Com essas leituras interdisciplinares, tais pesquisas refletem sobre os espaços que ocupamos, sobre o modo como vemos o mundo, entendemos e damos sentidos a certos acontecimentos, além dos processos de subjetivação em andamento nos jogos das relações de poder. Além de nos perceber, podemos ver como nos posicionamos e nos defrontamos com nossas responsabilidades frente às situações de violência no espaço escolar.

A narrativa que apontamos, a seguir, faz parte dos livros de ocorrências da escola pesquisada e foi selecionada com o objetivo de dar suporte, neste itinerário, a uma compreensão mais subjetiva da temática. O que propomos é entender que mesmo que os livros de ocorrências apontem registros de opressão e silenciamento, existem também resistências.

O aluno compareceu à sala da direção e reclamou acerca da professora que teria fechado a janela em seu pescoço. O aluno assumiu seu erro de ficar olhando para fora, mas contestou a falta de educação da professora que não pediu licença para fechar a janela (LO, 2019, p. 57)

*Convocamos os responsáveis dos alunos **que vieram na supervisão para relatar uma ocorrência que teve início na rua**. Expliquei às mães que, como a confusão se deu na rua, não se justifica a ação da escola, mas convocamos essa reunião porque, uma vez que a briga veio ao conhecimento da escola, faz-se necessário dar cabo do caso. (LO, 2017, p. 1)*

Inicialmente ressaltamos que o espaço físico concreto da escola aparece nas narrativas, como lugar e sujeito de poder. Expressões como: na “sala da direção”, “na supervisão”, relatou para a “direção da escola” apontam situações que acontecem dentro e fora da sala de aula. É possível observar que as narrativas marcam as espacialidades, centralidades, formas de uso e os significados que o espaço tem na construção do ordenamento cotidiano da escola.

Esse entendimento do espaço físico material não pode ser desconsiderado das espacialidades partilhadas nas narrativas de que cada um tem do seu lugar próprio, pois, assim são construídos os sentidos de ordem e desordem. São esses limites estabelecidos entre o corpo e o espaço que, para Foucault (1977), nada mais são que o ordenamento das multiplicidades humanas.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, máscara, esconde. Na verdade, o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1977, p. 172).

No primeiro trecho da narrativa do livro: “o aluno compareceu à direção” para reclamar da professora. O estudante já tinha claro em qual espaço físico são feitas as reclamações: “na sala da direção”. Eis o efeito que Foucault (1977) chama de produção de indivíduos. Esse efeito é bem definido no relato, quando se define quem é o sujeito estudante, a professora, a diretora e, principalmente, o papel e utilidade de cada um na instituição.

Inspirada em Freire (1997), observamos que os hábitos que adquirimos, os internalizamos e por meio deles reproduzimos as relações de poder do cotidiano escolar. Por essa visão, a escola torna-se o campo das relações disciplinares, dos micropoderes e das instabilidades que sustentam a estrutura de poder e saber. Uma relação assimétrica entre sujeitos, saberes e suas perspectivas epistemológicas é que sustenta o processo de fechamento dos espaços acadêmicos para que outras epistemologias se integrem.

Não diferente, no segundo relato, os responsáveis foram “na supervisão” para relatar uma “ocorrência” que teve início “na rua”. No trecho da narrativa, é possível perceber que a escola, pela fala de um superior, informa que não pode agir, mas que é necessária tal intervenção para “dar cabo do caso”. Essa narrativa demonstra que existem olhares sobre todos os que estão sob observação e vigilância.

Conforme Foucault (1977), esse jogo de olhares obedece às hierarquias funcionais. Porém, consideramos que quando se trata de olhares que veem todos e não enxergam ninguém em particular, esses olhares precisam ser pensados, como um movimento antropológico de

humanização e como um confronto com saberes específicos (CHARLOT, 2001). Este movimento traz a discussão sobre a conexão entre os sujeitos e o saber, bem como a construção do sujeito e suas socializações.

Na continuidade da narrativa, percebemos um conflito que ocasionou uma briga entre estudantes que, segundo o relato, teve início na “rua” e terminou na “escola”. Consideramos que houve um conflito que pode ter relação com o território escolar e estar permeado pelos entornos desse espaço. Desse modo, não foram fixados início e fim dos conflitos, mas uma flexibilidade territorial, conforme aponta Haesbaert (2005):

[...] Aqui, a perspectiva euclidiana de um espaço-superfície contínuo praticamente sucumbe à descontinuidade, à fragmentação e à simultaneidade de territórios que não podemos mais distinguir claramente onde começam e onde terminam ou, ainda, onde irão “eclodir”, pois formações rizomáticas também são possíveis. [...] (HAESBAERT, 2005, p. 384)

Entender a flexibilidade territorial, não apenas no sentido material do espaço físico, mas, principalmente, em uma dimensão cultural-simbólica cada vez mais importante para os processos de territorialização, favorece que regiões concretas e simbólicas, que não são homogêneas, produzam uma consciência regional. Nesse território escolar, os conflitos precisam ser discutidos e criado o entendimento de que todos, inclusive os estudantes, fazem esse território.

Os livros de ocorrências pesquisados traçam olhares normativos, por meio de um conjunto de disciplinamentos. Na verdade, os livros corroboram que na escola pesquisada há constante observação e julgamento. Se conseguirmos ler a escola a partir de um pensamento decolonial, ou seja, “ler o espaço presente, objetivando um novo futuro que em hipótese alguma abandona o passado” (HAESBAERT, 2021, p. 37), o território se torna mais nítido como categoria da prática e menos como categoria normativa.

Dessa forma, Freire (1992) entende que alcançar a compreensão mais crítica das situações de violência não liberta os oprimidos, mas garante um passo para superá-las, desde que os sujeitos se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que ocorrem as violências. É uma resistência, segundo Holcks (2013), que reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes.

A partir da pesquisa realizada para esta tese, percebi que é preciso desistir de manter esses livros de ocorrências na escola. Esse é, sim, um dos exemplos e fruto de heranças coloniais que impede que sejam produzidas identidades, pedagogias, compreensões e filosofias com características próprias. Para Mignolo (2008), o percurso decolonial está

associado a uma espécie de desobediência epistêmica, seja na produção do conhecimento, seja nas escolhas metodológicas ou no aporte teórico.

Apesar de uma leitura positiva e interdisciplinar que luto diariamente para adotar como diretora da escola que pesquiso percebo que não é um caminho o suficiente para mudança de perspectiva do território escolar coletivo, como muitas vezes são apontados nos livros de ocorrências. A decolonialidade do poder é parte do momento que, como pesquisadora/diretora, me vejo obrigada à mudança de perspectiva sobre o contexto que estou inserida, a começar pelo meu próprio corpo e saber.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se é possível pensar diferente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar e refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Trata-se de uma mudança espacial e partilhada de uma multiplicidade de pontos de vista, uma leitura decolonial do território escolar.

É preciso compreender as territorialidades políticas pelos diversos grupos sociais, em especial pelos grupos em situação de vulnerabilidade. “É justamente por fazer uma separação demasiado rígida entre território como dominação (material) e território como apropriação (simbólica) que muitos ignoram a complexidade e a riqueza da multiterritorialidade em que estamos mergulhados” (HAESBAERT, 2005, p. 6783). Os grupos sociais mantêm sua individualidade como uma espécie de todo coletivo, porém, como produto ou somatório de suas partes.

A decolonialidade não é apenas abandonar os livros de ocorrências e muito menos fazer deles o fim em si dos conflitos. É abandonar tudo o que os alimenta, as narrativas coloniais que nos impõem julgamentos e punições. É reconhecer as especificidades dos olhares e das leituras desse território escolar, a fim de não cairmos ou continuarmos em uma pretensão universalista.

Ainda nesse entendimento, nosso estudo está em consonância com a pesquisa de Leite (2016), em que a autora aborda a dimensão espacial, propondo compreender as relações de simbolização entre sujeitos, lugares, espaço e território, a partir das representações dos sujeitos sobre o espaço. Para a autora, as construções humanas são sempre dotadas de intenções, e essas intenções são projetadas nos espaços e território, conferindo posicionamentos e perspectivas, criando uma linguagem simbólica.

Desse modo, a escola, nesse espaço social, torna-se um micro espaço que produz e reproduz poder simbólico, porém também de resistência. Nas narrativas, a seguir, aponto as relações de simbolização que aparecem nos trechos dos livros de ocorrências que acabam

criando e reforçando a linguagem simbólica colonialista, que também é uma tentativa de r-existir.

A professora relatou para a direção da escola que o aluno levanta sem permissão, cospe o tempo todo e não tem feito suas atividades. (LO, 2015, p. 18)

*Atendemos na direção os pais do aluno que foi visto no dia anterior fora de sala de aula. Segundo as professoras, o aluno utiliza de palavrões e gestos obscenos e **tem matado aula dentro da escola. O aluno entra em salas ociosas para se esconder.** (LO, 2018, p. 106)*

Por uma contribuição que parte do vivido e da prática, os trechos acima apontam um espaço físico delimitado, bem como pouco entendimento da concepção de território simbólico. Nessa perspectiva, as relações de poder no cotidiano escolar, balizada pela noção de poder em Foucault (1995), precisam considerar a perspectiva relacional dos poderes em curso. Esses poderes atravessam os sujeitos no campo instituído, onde discursos/práticas, gestos, desejos e corpos servem como efeitos, além de centros de transmissão.

No primeiro trecho do registro acima e pela narrativa da professora, o estudante se “levanta sem permissão”. Essa foi a condição para informar a direção da escola o ocorrido. No segundo relato, as professoras registram que o estudante está “matando aula dentro da escola”, e no terceiro relato, a mãe, após ouvir dos professores, direção e supervisão sobre a postura de sua filha, “sugere a troca de lugar na sala de aula”. Trata-se de três narrativas distintas que se interligam pelas estratégias de resistência, como Haesbaert (2021) chama de r-existir à rede de vigilância.

Ressaltamos que tais situações de conflito estão presentes em mais de 90% (noventa por cento) das narrativas dos livros de ocorrências e, infelizmente, nem sempre são lidas como uma "resistência", mas apenas como uma "desobediência". Como afirma Butler (2018), os corpos se juntam e estão exercitando o direito plural e performativo de "aparecer".

Esse exercício de aparecer, que visibiliza os corpos, se faz presente nas narrativas anteriores quando o estudante se “levanta sem permissão”. Analiso não ato de o estudante levantar-se sem permissão, mas as exigências corpóreas impostas simbolicamente, que adquirem, portanto, uma conotação territorial, de r-existência. Outro ponto analisado é o entendimento de que para o estudante se levantar é necessária uma permissão. Qual a lógica que sustenta essa demanda?

A lógica disciplinar que move os livros de ocorrências é de ser mínimo o número de ocorrências em que os educadores são ouvidos. Por essa lógica, majoritariamente, os estudantes são/estão silenciados. A lógica que opera na construção dessa tipologia de registros, que indica mal comportamento, em sua maioria dos estudantes e de seus

responsáveis legais, desconsidera as subjetividades de quem registra e de quem lê essas narrativas.

Por fim, ressaltamos a lógica de que nas narrativas o r-existir das relações territoriais pode configurar uma epistemologia de convivência e de enriquecimento mútuo, tanto em nível teórico quanto prático. Essa lógica gera atitudes compreensíveis e processos de transformação cultural das narrativas desses sujeitos, condições indispensáveis para o reconhecimento do território do saber.

Tomamos a expressão dos sujeitos presentes no espaço escolar com base em Charlot (2001) ao afirmar que essas expressões são uma forma de discurso e, assim, precisamos considerar as manifestações verbais e não-verbais como parte de uma mesma fala. Nessa contradição, resulta “uma relação particularmente dinâmica entre identidade e alteridade [...], que distingue (separa) e ao mesmo tempo integra (liga), demarcando o sujeito em sua relação com o outro”. (ORLANDI, 2018, p. 78)

Observamos que na segunda narrativa o estudante tem “matado aula dentro da escola” e entra em outras salas para se esconder. Entendo que, nesse trecho, se faz também o exercício de visibilidade ou invisibilidade dos corpos, pois, quando o estudante se esconde em outras salas, ele pode apenas querer se fazer presente, onde estando presente se faz invisível. É a incompletude do sujeito como parte ou todo o silêncio.

A nosso ver, a possibilidade da imposição de um sentido(de um “lugar” para o sujeito) assim como a de sua reversão resultam: i) inicialmente, do fato de que o silêncio significa, antes de tudo, em si; ii) do fato de que o sujeito tem uma relação necessária com o silêncio, pois no espaço de tensão constitutiva da subjetividade há uma solidão do sujeito em face dos sentidos, em que o outro é mantido à distância [...]; iii) do fato de que a reversibilidade é constitutiva de produção dos sentidos”. (ORLANDI, 2018, p. 82)

Nessas armadilhas do território espaço, discutir sobre esses sujeitos é questão básica para a construção das relações de poder pelo espaço. A vigilância sobre os corpos, conforme aparece nas narrativas dos livros, pode ser analisada e relacionada ao disciplinamento dos corpos; uma leitura colonial e/ou sobre as espacialidades relacionadas ao disciplinamento, uma leitura decolonial. As duas leituras são importantes, porém, a segunda permite ler outros sujeitos e identidades que ganham sentido com os movimentos do silêncio através da r-existência.

Trata-se, portanto, de territórios de r-existência, onde a resistência se fortalece no combate às ameaças sobre a vida ao mesmo tempo em que a existência se afirma através da coexistência entre nossos múltiplos territórios/mundos de vida. (HAESBAERT, 2021, p. 216)

Supera-se, assim, a visão funcionalista do território e abarca um território como garantia de abrigo, de defesa da vida, protegendo-se dessas inúmeras ameaças dentro de um sistema disciplinador. O que a princípio prevalece nos livros de ocorrências analisados não é pensar que, e apesar de, em quase 100% (cem por cento) das narrativas, os estudantes são “colocados para fora de sala”, ou os estudantes “estão matando aula”, ou os estudantes “foram mandado para a direção”, ou “os pais foram chamados à escola” para registros de ocorrências.

O que importa nesses registros é como as narrativas dos sujeitos com sua própria história são permanentemente silenciadas. Além disso, torna-se importante pensar as relações de ordem nos discursos e práticas, bem como os significados desses limites nos territórios escolares tão complexos e seletivos.

Ao longo desses limites, é importante ressaltar as construções das identidades e de relações mais democráticas, a partir das diversidades de sujeitos envolvidos nos conflitos e nas lutas de reconhecimento. Uma política da identidade que para bell hooks (2013) nasce da luta contra e da crítica às estruturas dominantes. Uma pedagogia crítica de libertação, na qual se olhe para os sujeitos oprimidos e ouça sobre sua experiência, seja como vítima, seja como resistência. Pois, como Freire (1992) afirma, qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, será sempre diretiva.

Ressaltamos que essas leituras das narrativas ampliam o olhar para outros aspectos da escola, principalmente no que se refere às violências, não apenas como forma de erradicá-la, mas como uma abertura da possibilidade em que os sujeitos constituídos e atravessados pelas relações sociais presentes na escola territorializa suas identidades.

Pesquisas decoloniais permitem o avanço do conhecimento através de suas diferentes manifestações como resultados de um esforço interdisciplinar. Elas nos permitem diferentes visões marcadas pela lógica relacional, objetiva e subjetiva das situações de violências nos espaços escolares, visões essas fundamentais para pensar os conflitos e as r-existências.

5.3 R-EXISTÊNCIAS NO/DO TERRITÓRIO ESCOLAR

A escola como espaço sociocultural e intensamente dinâmico é compreendido por Juarez Dayrell (2001) como o lugar onde sujeitos ativos, diante do processo educativo, agem diretamente nas tramas cotidianas. Tais características mobilizam vínculos e estabelecem relações diversas que geram impasses, conflitos e resistências.

Definir o conceito de conflito não é uma tarefa simples. Muitas vezes, conflito pode ser interpretado como algo negativo, como no Dicionário Houaiss, que apresenta a etimologia da palavra oriunda do latim *conflictu*, que quer dizer: “1 Embate de pessoas que lutam. 2 Alteração. 3 Barulho, desordem, tumulto. 4 Conjuntura, momento crítico. 5 Pendência. 6 Luta, oposição (...)” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 797).

Como um fenômeno social e presente nas relações sociais, baseado nas concepções de Georg Simmel (1983) e do seu conceito de microssociologia, entendemos que é preciso ter um olhar positivo sobre os conflitos, pois, eles são necessários no processo de socialização, em especial no espaço escolar. E, é exatamente nesse jogo de forças de atração e repulsão que as configurações sociais se estabelecem nas interações, surgindo os conflitos.

Entretanto, como aponta Simmel (1983), ocorrem as incompletudes nas interações, pois não é possível conhecer completamente as individualidades do outro. Isso resulta em uma generalização que pode acarretar estereótipos tanto positivos quanto negativos dos sujeitos. Ser afetada, como aponta Jeanne Favret-Saad (2005), é uma operação de conhecimento do outro por empatia, pela forma de experimentar os sentimentos dele ou pela identificação com o outro.

Destacamos que os conflitos, como processos de socialização, aparecem nos espaços escolares e tomam esse lugar como um espaço privilegiado de interação que une e desagrega, constrói e desconstrói. Trata-se de um ambiente propício para consenso e dissenso, provenientes tanto das relações de poder do próprio sistema escolar como oriundas das relações de poderes entre os sujeitos presentes nesse espaço. Consideramos que os conflitos constroem e são construídos por essas multiterritorialidades presentes no espaço escolar.

Vinão Frago (1996) também trata o espaço não como um meio objetivo dado, mas uma realidade psicológica viva, em que as ações dos atores nesse espaço podem modificá-lo ou serem modificadas por ele. Desse modo, a atuação humana dentro da arquitetura escolar pode construir diferentes lugares, dependendo da condição cultural, social, humana e até emocional, implicando total ausência de neutralidade no espaço.

A análise do espaço e das relações de poder, por meio da perspectiva das linhas de força de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), pensando nas linhas de fuga apresentam escapes desvios e resistências aos controles instituídos pela trama social e cultural do cotidiano escolar, tensionadas pelos enquadramentos disciplinares. Esses autores contribuem, a partir do olhar cartográfico, deslocando os limites, rompendo fronteiras, espaços de estabilidade circunscritos na dimensão micropolítica do cotidiano escolar.

Nesse entendimento, aliado ao conceito de território como dominação da terra e inspiração do terror; os sujeitos e seus medos constituem os conflitos, como também as r-existências para se minimizar as conflitualidades. Esse é um medo, especialmente, para os sujeitos “que com essa dominação ficam alijados da terra, ou no „*territorium*” são impedidos de entrar”, quanto “para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo [...]” (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

As multiterritorialidades interpeladas pelos conflitos que acontecem nas escolas são resultados das múltiplas perspectivas que os sujeitos escolares constroem sobre as violências, bem como definem as r-existências de acordo com as percepções e significados a partir da subjetividade. Porém os desentendimentos no ambiente escolar, agravados pela ausência de espaço adequado para a resolução de conflitos, podem favorecer a criação de situações de violências.

Destacamos que os conflitos podem ser um lugar favorável em que se observa a relação entre língua e a ideologia. As palavras do nosso cotidiano já chegam carregadas de sentidos e, considerando a relação de sentido proposta por Orlandi (2020), “não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam da relação: o discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, p. 37).

Nesse sentido, consideramos que os conflitos se relacionam teoricamente e fundamentalmente no sentido de uma formação discursiva, ou seja, a posição dos sujeitos determina o que é ou não conflito.

5.3.1 R-existir para resistir

Na formação discursiva, Foucault (1974) concebe o poder como relação de forças, difuso e encontrado em toda a parte. O autor empenha-se em desconstruir indivíduos assujeitados às estratégias que permeiam todo o campo social. Ou seja, para Foucault (1974), saber e poder constituem as práticas formais de visibilidades e a resistência aparece como um poder de força.

Se as forças se definem segundo o poder como um afetar e um ser afetado, a resistência é a capacidade que a força tem de entrar em relações e gerir possibilidades de existência, a partir de composição de novas forças. Desse modo, a resistência é, para Foucault (1988), uma atividade da força que permite novas relações oriundas de um devir, da mudança

que aponta para o novo e engendra possibilidades de vida, considerado pelo autor, como Biopoder.

O biopoder, para Foucault (1998), toma a vida através das resistências sob lógicas biopolíticas e práticas de liberdade. O poder não apenas reprime, mas também produz um modo subjetivo que nos conduz a buscar e tentar libertar uma identidade. Os pontos de resistência são o princípio que sustenta a dinâmica condutora dos diferentes cenários do poder.

Resistir e existir estão sempre se refazendo, segundo os poderes que se renovam na atualidade. Nessa inflexão, resistir é criar, além das estratégias de poder; é existir em um tempo novo que implica repensar as resistências e avaliá-las sempre a partir das práticas de liberdade que reexistem de acordo com os resultados do enfrentamento.

Nesse sentido, consideramos nesta tese, como já mencionado, o território de r-existência de Haesbaert (2021) como um diálogo pós-moderno e decolonial. Um território que prioriza diálogos como os movimentos sociais, as subjetividades e seu uso como instrumento de luta e de transformação social em seus espaços de vida. Trata-se de uma r-existência episteme entre espaço-poder contra-hegemônica em uma escala corpo-território.

Na historicidade da construção do discurso, temos que considerar também o que Orlandi (2020) denomina de relações de força. Segundo essa noção, “podemos dizer que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz [...], e como nossa sociedade é constituída por relações hierárquicas, são relações de força, sustentadas no poder [...]” (p. 37). Desse modo, o que tentamos promover aqui é entender que os conflitos produzem também os processos de resistência.

Nessa ótica, na revisão bibliográfica realizada nesta tese, observamos que a pesquisa de Ambrosio (2020) faz uma leitura da escola de forma interdisciplinar, com foco na organização espacial, privilegiando a análise em escala macro e a disciplina e controle contidos na arquitetura, como aspectos micro. Na pesquisa nomeada por Arquitetura do Medo, Ambrosio (2020) analisa os espaços e os tempos escolares, considerando a interação do lugar com o seu entorno, com outros espaços, lugares e as subjetividades.

A autora trata o espaço como território, pois considera que ele não é neutro, já que ele nos afeta e é afetado por nós. Ambrosio (2020) leva em conta que não somente a localização da escola importa, mas principalmente as relações existentes entre a escola e os espaços e lugares.

A partir dos conceitos de resistência e de cultura do medo, pelo viés das micro-relações de poder, Ribeiro (2017) desenvolve uma pesquisa etnográfica, como professora-

pesquisadora, em uma escola localizada em uma região de favela, ocupada pela Unidade de Polícia Pacificadora (UPPs). Pela perspectiva institucional e implicações no cotidiano escolar, a autora analisa os discursos e as práticas naturalizados, bem como a produção e reprodução das subjetividades nos espaços instituídos.

Ela interpreta como as subjetividades produzem planos de atravessamentos impermanentes que revertem e desestabilizam as lógicas estáveis das linhas de forças verticais, hierárquicas e com possibilidades de resistência em meio às violências institucionalizadas. O cotidiano escolar apresenta os seus movimentos, os múltiplos posicionamentos, opiniões, ideais, críticas, resistências e os processos de subjetivação que captam as expressões, os sentidos e as marcas de poder na escola.

Nesse sentido, contextualizamos, com um trecho do livro de ocorrências que considero apontar um movimento de r-existência e resistência através dos conflitos. Esse trecho me conduz a um momento importante, se não fundamental, para as escritas e leituras decoloniais epistemológicas do espaço escolar em análise.

*A estudante procurou a supervisora e vice-diretora para informar de comum acordo com o pai, **que sua matrícula nas aulas de ensino religioso não foi efetivada e, portanto, não assistirá as aulas de educação religiosa.** Além do mais, não concorda com a forma de abordagem do cristianismo em suas aulas e por a professora acreditar em céu e inferno e de que o candomblé é coisa do demônio". (LO, 2021, p. 25)*

Primeiramente preciso reiterar que pela Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, a LDB, em seu artigo 33, passa a vigorar a matrícula facultativa com a seguinte redação:

O ensino religioso, de **matrícula facultativa**, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo.** (LDB, 1996).

Na narrativa do trecho, além de a estudante estar resguardada legalmente, pois a matrícula para o componente curricular de ensino religioso ser facultativa, o pai, seu representante legal, também valida a decisão da estudante. Ainda assim, ela faz questão de informar que, apesar de toda legislação a seu favor, o que a impede de assistir às aulas é a forma como a professora direciona o currículo da disciplina.

A tarefa é, pois, compreender os mecanismos da linguagem de resistência e o jogo da unicidade e da multiplicidade presentes nessa narrativa. A estudante trata o assunto com a direção da escola após observar algumas aulas da professora. Porém, o relato não nos apresenta que a professora, de alguma forma, foi interpelada em aula pela estudante.

Pela narrativa, concretamente, a professora não foi censurada pela estudante durante as aulas, mas houve uma censura subjetiva que se concretizou na sala da direção. “Como a história e sujeitos, quando se trata de linguagem, estão sempre em movimento, a resistência aparece, como dissemos, exatamente onde há censura”. (ORLANDI, 2018, p. 128)

O fato de a estudante não dizer à professora durante as aulas sua insatisfação diz muito sobre como as violências simbólicas cobrem todo o espaço do dito e do não-dito na escola. O silenciado tem uma materialidade histórica presente nos mecanismos de funcionamento dos discursos e a resistência está exatamente no sentido silenciado em certos lugares e que (re)significam em outros lugares simbólicos.

Nesse sentido, evitamos ou deslocamos os conflitos que podem, de alguma forma, alargar as compreensões das multiplicidades de todos os estudantes da sala de aula e da professora, no caso da narrativa do trecho. Além disso, minimizamos as relações nos distintos conflitos que significam e ressignificam nossas vidas. Os silenciamentos nos mostram os apagamentos das multiplicidades das histórias, porém também iluminam o funcionamento desse fato discursivo.

Há escolas que excluem direta ou indiretamente os sujeitos presentes em seu espaço e inviabilizam diálogos participativos. De acordo com Freire (1996), a escola, por ser um espaço de relações e aprendizagens, precisa despertar para a formação crítica. Trata-se, portanto, de construir um território pautado na cumplicidade entre educador e educando, baseada “na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 7).

O trecho da narrativa apresentado anteriormente diz muito sobre as percepções dos estudantes e professoras sobre o conflito, visto como algo negativo e ameaçador. Quando a estudante questiona à direção da escola a postura da professora de desrespeito às diferenças religiosas: “*professora acredita em céu e inferno e de que o camadomblé é coisa do demônio*”, a estudante mostra que não se sente à vontade em dizer isso à professora.

E este “não dizer à professora”, aponta um problema ainda maior, que reside no fato das educadoras e educandos confundirem os conceitos de conflito e violência, como se ambos tivessem a mesma concepção. Para Miriam Abramovay (2006), isso representa a perda do sentido da violência: poise, “se considerar que há violência cada vez que se encontra uma situação que causa mal-estar, que incomoda, frustra, machuca, ter-se-á de admitir que a vida toda é uma violência”. (ABRAMOVAY, 2006, p. 18).

Mais do que não entender os conceitos, é entendê-los pelo viés da colonialidade do ser, do poder e do saber, em um processo que não ocorre simplesmente no nível material, mas cognitivo, emocional e cultural (QUIJANO, 2015). Quando a estudante não diz à professora como se sente e aponta em sua fala uma intolerância religiosa, especialmente quando diz: “candomblé é coisa do demônio”, percebo uma colonialidade enraizada que reforça um desnível de prestígio do saber da estudante e se manifesta na desumanização das pessoas e na imposição de uma matriz eurocêntrica religiosa, o cristianismo.

De igual forma, quando a estudante procura a direção da escola para questionar a fala da professora, ela constrói uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), através de uma identidade religiosa afro-brasileira e produz histórias a partir da sua visão como colonizada. Além disso, ela desconstrói o que entende por obediência disciplinar e hierarquia, quando não se cala diante do que a incomoda e r-existe às intolerâncias não só religiosas, mas do lugar e modos de vida dos outros.

Compreendemos que é muito delicado conceituar violências, já que como apresento, nesta tese, as violências não se definem em um único discurso, mas o conceito de conflito, quando bem definido, promove unidade na divergência, fazendo surgirem novas ideias para as mudanças. Os conflitos, mesmo com aspectos positivos e negativos, são elementos estruturantes das relações sociais e evitá-los significa perdas nas interações pessoais e coletivos. Como aponta Quijano (2015), a descolonialidade desses poderes é o ponto de partida contra todas as formas de dominação e exploração.

Outro ponto que destacamos a partir dessa narrativa é o fato de os educadores atribuírem aos estudantes ações pautadas nos princípios e regras já bem definidos e determinados. Para Bourdieu (1989), a própria infraestrutura da organização escolar representa violência simbólica, por meio dos “sistemas simbólicos” construídos e incorporados por parte dos sujeitos sem que eles reconheçam essa imposição. Segundo o autor, essa é uma “violência suave, insensível, invisível a suas vítimas, que é exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2003, pp. 7-8).

A violência simbólica também circula por meio de educadores e da forma como reproduzem as relações de poder, que constituem um sentido divergente entre o que se espera do educando e o que a escola tem como compromisso moral. No projeto político pedagógico da escola pesquisada, vejo que a instituição tem como missão “*orientar o processo de ensino aprendizagem dentre os valores éticos, estéticos, o respeito às “diferenças” e a construção*

de um ambiente escolar pautado no relacionamento humano respeitoso e edificante”. (PPP, 2019, p. 9).

Nessas contradições explícitas e implícitas cotidianamente no território escolar, os percursos escolares se tornam mais desafiantes e complexos de serem analisados. As violências simbólicas, apontadas por Bourdieu (2003), constituem-se sutilmente e são reproduzidas quase inconscientemente por aqueles que as praticam e por quem as sofre. Assim sendo, na narrativa da estudante, percebo que ela evitou o conflito com a professora, pois entende, ainda que inconscientemente, que tal conflito seria visto como um desrespeito à autoridade da professora.

A r-existência presente no trecho da narrativa da estudante está exatamente em, apesar de viver a violência simbólica e todo silenciamento imposto, subjetivamente e objetivamente, ela resistir quando não se cala diante do que lhe causa desconforto. A dimensão da luta da estudante é exatamente por outras significações e enfrentamentos dos conflitos como forma de resistência e r-existência. Nesses enfrentamentos, Freire (1996) já nos apontou os anseios por essa liberdade:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1996, p. 22, 23)

Exatamente nessa desconstrução dialética colonial que gerou um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la, que aponto minhas reflexões, a partir das vivências e subjetividades como pesquisadora/diretora do estabelecimento, bem como meu modo de r-existir às tais ambiguidades.

Tentando associar e reconhecer as especificidades do território-corpo e da necessidade de trabalhar sobre o poder de r-existência de um indivíduo, trago minhas reflexões e experiências nesse contexto social escolar sob certos aspectos que subordinam os corpos.

Ainda analisando o trecho da narrativa anterior, quando tomei conhecimento do apontamento da estudante, a supervisora e a vice-diretora que ouviram e registraram o fato no livro de ocorrências relataram que: *“a estudante é muito politizada, veio de uma instituição privada bem-conceituada na cidade e apresenta um discurso firme e empoderado”* (comentário de aluna).

Elas apontaram também a insistência da estudante em não permanecer em sala durante as aulas de ensino religioso e da facilidade da estudante de compreender pedagogicamente tal situação. Partindo desse pressuposto, a grande problemática colocada em debate é entender as mobilidades das concepções de poder que estão em jogo e as dimensões simbólicas impregnadas nas formas de opressão enfatizadas pela colonialidade.

Primeiramente a fala da supervisora e da vice-diretora me aponta a necessidade de uma validação das condições favoráveis e hegemônicas de poder, reforçadas na fala das duas. Desse modo, o poder e o saber, já impregnados na estudante, deve-se ao fato de a menina ter vindo de uma “*instituição privada bem-conceituada*”. Não podemos desconsiderar as influências das espacialidades territoriais entre público e privado e das relações de saber e poder que integram a historicidade desses territórios.

Não consideraremos as desigualdades e a democratização do ensino público; consideraremos, principalmente, as nossas subjetividades acumuladas pelas colonialidades capitalistas que ignoram as múltiplas trajetórias das individualidades e constroem “realidades” já concebidas. O saber e o poder, relacionados ao capitalismo, são apontados nas falas da supervisora e da vice-diretora quando elas consideram o “discurso firme e empoderado” da estudante. Ler a estudante, a partir desse viés, não leva em conta as diversidades, as contradições e as pluralidades de relações com o saber, pois o saber já se encontra organizado, hierarquizado e dominante.

Entendemos e percebemos, durante o tempo na gestão escolar de uma escola pública, que quando a escola recebe matrículas de estudantes oriundos de instituições privadas, simbolicamente, as relações entre espaço e poder na dimensão política de espaço priorizam um olhar que responde a uma memória territorial materializada de hierarquização. E isso diz mais do espaço e menos das relações com o espaço.

Sob essa perspectiva, destacamos a função atribuída à escola universal e aos saberes epistêmicos ali entendidos como fundamentais. Precisa ser pontuada também a elitização da escola, que deriva de uma seleção e está orientada por um padrão hegemônico de conhecimento. Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida a todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços, como afirma Boaventura de Sousa Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p. 23).

A atuação da escola, nessa lógica, muitas vezes, significa a destruição de outros saberes, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos. Deslegitimamos os saberes, como apontado por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que nem revela a violência de uma educação coisificada, responsável pela anulação de vozes e saberes.

Sobre as relações com o saber, Charlot (2001) apresenta um pensamento decolonial através de uma leitura positiva que parte de dois entendimentos: da mobilização do sujeito no campo do saber; das fontes de mobilização de saber e aprender. Segundo o autor, trata-se de uma leitura que permite compreender os processos que constroem essas relações com o saber. Por exemplo, dizer que estudantes de instituições privadas são empoderadas e politizadas pode gerar uma leitura negativa, por se pensar que nas escolas públicas, os estudantes não são assim.

Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito; a relação com o aprender é sempre uma relação singular de um sujeito. No entanto, esse sujeito é, por sua constituição, um sujeito social, e aquilo de que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais. Isso significa que não há igualdade social dos sujeitos para ter acesso aos saberes e para estabelecer relações com o saber que eles implicam. Mas isto significa igualmente que também não existe determinismo social- porque o sujeito é singular. (CHARLOT, 2001, p. 28).

Diante dessa relação com o saber, mais importante do que apontar que a estudante veio de uma instituição conceituada e as desigualdades educacionais, muitas vezes, reforçadas e validadas, entre os sistemas público e privado, devemos entender quais as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com o saber a ponto de r-existir entre o que dizemos e o que fazemos, como uma forma de discurso.

Acrescentamos também a essa análise da narrativa da estudante, que, quando ela solicita, por direito, não assistir às aulas de ensino religioso, mais do que uma conotação de indisciplina, de ficar ou não fora da sala de aula, de cumprir ou não as regras impostas pela instituição, a questão requer uma discussão sobre a valorização das especificidades históricas da construção das relações de poder e saber da menina e dos demais estudantes.

Assim, quando entendemos que a relação com o poder e saber dos indivíduos capacita-os para exercer um poder sobre si mesmo, de construção e de criação, constatamos um espaço de r-existência que nos impõe uma identidade. A r-existência apontada na narrativa da estudante reside no e resiste ao fato de uma relação entre saber, poder e subjetividades, bem como na elaboração ativa do espaço vivido.

Nossa função como educadores é desvendar tais colonialidades do poder, a ponto de entendermos as limitações de operacionalização de respostas e criação de novas questões. Ou seja, “E não resta dúvida de que, como as trilhas do próprio poder, os caminhos que envolvem o debate territorial são múltiplos, ricos e desafiadores”. (HAESBAERT, 2021, p. 239). A r-existência de Freire (1992) ocorre ao afirmar que quando descobrimos em nós mesmos o anseio por libertar-nos, percebemos também que esse anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios.

Desse modo, entendemos que os sentidos dos discursos são muitos e incompletos, o dito e o não dito, na pluralidade da linguagem, nos territorializa por esses movimentos. Assim, a minha luta vai ao encontro de uma desconstrução de discursos hegemônicos que parte de um entendimento dos múltiplos territórios e de um aprofundamento da liberdade que dê conta de nossa existência e r-existência para uma autonomia territorial, democrática e justa.

As mediações dos conflitos ou, como gosto de chamar, as gestões dos conflitos, partem de uma leitura crítica das multiterritorialidades do poder e do cuidar do espaço relacional e estratégico, para que as relações de poder não se solidifiquem como situações de domínio e violências. É uma resistência frente às subjetivações que nos atravessam e conduzem a práticas de liberdade em que a força seja sustentada sobre nós mesmos, abrindo um novo campo de relações múltiplas.

5.3.2 R-existir para existir

Nossa força e nossas fragilidades constituem a lógica das múltiplas identidades que permitem a transição entre as posições, pois a diversidade das identidades exige múltiplas decolonialidades. O grande desafio é (re)valorizar a vida, ao mesmo tempo em que toda sua universalidade, pluralidade e seus diversificados sujeitos sociais ganham visibilidade na luta por território. Essa concepção está diretamente ligada às interseccionalidades que perpassam, em destaque aqui, as desigualdades de gênero.

As contribuições da teorização decolonial de María Lugones (2014), Miriam Pillar Grossi (2014) e Eunice Maria Nazareth Nonato (2010), no que se referem às questões de gênero e raça, tornam-se fundamentais para que possamos contestar as formas de dominação. Numa perspectiva feminista decolonial de resistência, essa teorização contribui para desconstruir as matrizes normativas de gênero e raça, entendidas como uma forma negativa de humanização de determinados corpos invisibilizados.

O predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias em todas as sociedades, infelizmente, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. Existe um apelo à tolerância e um respeito à diversidade, porém o que esperamos com esta tese é o debate sobre a diferença e a igualdade como uma estreita relação de poder decolonializado.

As escolas vêm incorporando, de forma discreta, o debate sobre os direitos humanos estendidos aos diferentes segmentos sociais. Foi a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que o termo “inclusão” passou a constar, internacionalmente, na pauta das diversas conferências, debates e ações, a fim de garantir a igualdade de oportunidades a todos, um direito que é assegurado a todas as crianças.

O direito de “ser”, como promulga a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 206, inciso I, elege “como fundamento da nossa república, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Pautado nos direitos humanos e no direito à diversidade sexual, o direito de ser, com o objetivo de resguardar as manifestações de gênero, foge aos padrões heteronormativos baseados no binarismo homem-mulher. O direito de existir por meio dos debates acerca da temática, caso venha a expandir, dará visibilidade, em especial, aos casos de discriminação e violência sofridos pela população LGBTQIA+ e todas as formas de LGBTFobia.

Direito de ser, de existir, no qual Lugones (2014) faz um giro propondo uma metodologia de descolonização na qual seja produzida uma pedagogia decolonial que concebe o gênero como relacional. Por isso, o feminismo de resistência captura estas múltiplas formas de opressões produzidas e propõe o enfrentamento, a descolonização do poder e do saber.

Na prática, é necessário o reconhecimento da diversidade como parte da condição humana, pois, segundo Hall (2005, p. 12), “o sujeito irá assumir identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um „eu“ coerente”. Dessa forma, o desafio de lidar com a diferença é imposto a todos e presente em todos os espaços, inclusive na escola. Portanto, podemos dizer que a escola, inserida numa sociedade em mudanças, não é o lugar da homogeneidade, mas o espaço da sociabilidade para onde convergem diferentes experiências do sujeito.

Na pesquisa realizada para esta revisão bibliográfica, apontamos Luíz (2021) que também trata igualmente a escola como território simbólico e analisa a violência escolar relacionada às normas de gênero, sexualidade e silenciamentos que produzem padrões de heteronormatividade presentes nas relações escolares. O problema social apresentado por Luíz

(2021) trata a violência contra a mulher e os silenciamentos impostos dessas violências. O ato de falar é ato de evitar o silêncio, mas, quando não se pode falar ou a voz é inaudível, o ato de falar inexistente e cresce o silêncio que oprime.

O silêncio é matéria significativa, objetificada a partir do discurso de poder que está em toda parte. Na mesma esteira em que se normatiza a sexualidade, também se normatizam os gêneros a partir das relações de poder que são comumente institucionalizadas e colaboram para a construção dos corpos masculinos e femininos. Assim, a diversidade passa a ser entendida como tolerância ao diferente, evidenciando a importância da historicidade para se compreender a construção do gênero e da sexualidade.

Neste contexto, aponto um trecho da narrativa do livro de ocorrências que nos leva a re-existência em existir e como as vulnerabilidades e discriminações padecem, em especial, dos grupos que Santos (2020) chama de Sul. O Sul não como espaço geográfico, mas como espaço-tempo político, social e cultural. Ressaltamos que são muitos os que sofrem as formas de dominação colonial, mas, neste momento, seleciono os trechos das narrativas, a partir da perspectiva das pessoas transgêneras.

Recebi na sala da diretora a aluna que veio reclamar que na lista de presença afixada na porta da sala de aula, constava seu nome de registro e não o nome social. A aluna também informou que muitos professores erram seu nome na hora da chamada, o que a deixa bastante constrangida. Ela disse também que um professor insiste, mesmo ela o corrigindo, em chamá-la pelo nome do registro civil. (LO, 2019, p. 12)

O termo “pessoa transgênero” faz referência a um grupo de indivíduos que se reconhecem pelas identidades de gênero, estabelecidas socialmente e divergentes daquelas atribuídas biologicamente, sendo incluídos no grupo travestis e transexuais. Desse modo, “pessoas trans” é uma denominação para o indivíduo que se identifica a partir de sua vivência subjetiva, com um gênero discordante do sexo, como uma questão de diversidade de identidade.

Essa amplitude de conceito coloca em debate os questionamentos de que os comportamentos sociais são divergentes daqueles atribuídos ao sexo biológico de nascimento, bem como de que as identidades sociais são importantes, pois permitem visibilidades às pessoas transgêneras. No trecho do relato anterior, aponto a narrativa de uma estudante transexual, que procurou a direção da escola para inicialmente reclamar sobre um erro na lista de frequência afixada na porta da sala.

Segundo a queixa da estudante, assim que foi procurar sua sala de aula, verificou que o nome na lista afixada na porta da sala era o seu nome de registro civil e não o seu nome social. Segundo a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 4º: estudantes menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais. Reitero que conforme o pressuposto da legislação é possível o uso do nome social aos indivíduos com maioria legal.

Durante a efetivação da matrícula da estudante, salientamos que todos os pressupostos da legislação foram seguidos, inclusive a assinatura do termo de autorização por seus responsáveis legais, uma vez que se tratava de menor de idade. Imediatamente a legislação e o direito da estudante de ser chamada pelo nome social foram informados aos docentes. Em seguida, foi feito o lançamento no sistema informatizado da Secretaria de Estado de Educação, SIMAVE/SEE, para os devidos registros de dados e verificamos que ocorre uma divergência entre os dados lançados no e o Diário Digital eletrônico (DED).

A Resolução nº 3.423/SEE, de 26 de maio de 2017, reconhece e adota o nome social para pessoas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero. Além disso, a resolução assegura a utilização do nome social em boletins e diários escolares, exceto em declarações, histórico escolar, certificados e diplomas, por força da legislação vigente. Desse modo, são produzidas duas listas distintas de nomes de alunos matriculados: uma impressa do SIMADE, com o nome civil; outra impressa do Diário Eletrônico, em que consta o nome social.

No momento da impressão da lista para divulgação externa, a escola imprimiu as listas do SIMADE, o que gerou o “erro” e, logicamente, o descontentamento da estudante. Mediante a situação, minha crítica principal é a respeito dos circuitos desiguais dessa reprodução e da necessidade de cuidado com o outro e suas fragilidades. Cabe também uma crítica ao sistema escolar em seu sentido mais amplo, pois, muitas vezes, nem percebemos o quanto o reproduzimos em nosso cotidiano.

Por fim, a nossa coerência e credibilidade nas demandas em relação aos outros, em especial, quando o outro é invisibilizado e não-humanizado. Lugones (2015) afirma que a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano é a marca central da modernidade colonial.

A autora defende que desnaturalizar comportamentos submissos que alimentam as estruturas subjugadoras construídas pelas subjetivas ao homem racional, masculinizado e dominante é uma ação fundamental. Decolonialidade do ser é entender o outro não como

menos ou não-humano, categorizável, excluível, explorável; mas, em hipótese alguma, é também homogeneizar e romantizar. É preciso, antes de tudo, ter clareza de quem é o inimigo e contra quem se deve a luta.

Após a queixa da estudante, imediatamente, as listas foram substituídas, no entanto as divergências entre os dois sistemas permaneceram, o que fez a secretaria da escola buscar ajuda nos órgãos centrais que informaram que as divergências permanecerão, pois, a resolução prevê assim. Em uma leitura colonial, o problema se instaura na estrutura macrossociológica de uma visão ampliada do poder; já em uma leitura do território local, os processos de construção compartilhada dos conflitos partem das necessidades de conhecimento dos territórios em conflito, por meio da escuta aos sujeitos e abertura de espaços para diálogos dos saberes.

Trata-se de um vínculo entre espaço-poder que incorpora os empoderamentos simbólicos e, assim, a possibilidade de discutir o que é “racionalmente explicável, o que é politicamente desejável e a complexidade do que efetivamente se vive, com toda margem de imponderável” (HAESBAERT, 2021, p. 351). O “erro” na impressão da lista, a partir de uma dimensão que vai além das imposições e dissociações circunscritas, inscreve-se no decolonizar o território do saber para que adotemos uma prática científica solidária que seja também crítica e insurgente, fundada, sobretudo, no compromisso ético-político com os mais desumanizados.

No registro anterior do livro de ocorrências, quando a estudante narra que vários docentes também erram seu nome na hora da chamada, entendo que os vínculos entre espaço-poder são frágeis. A escola ainda não incorporou o empoderamento simbólico que o uso do nome social significa e, assim, todos nós perdemos ao discutir o que é “racionalmente explicável, o que é politicamente desejável e a complexidade do que efetivamente se vive, com toda margem de imponderável”. (HAESBAERT, 2021, p. 351).

Ou seja, podemos compreender que a dificuldade dos docentes na hora da chamada corrobora a dificuldade que a escola tem de decolonizar o território do saber. Com isso, a reexistência na busca de autonomia e do direito de ser chamada pelo nome social pode ser identificada por meio da estudante em defesa de seu território vida.

Por fim, e não menos importante, em seu relato, a estudante pontua um fato específico: um de seus professores, do gênero masculino, mesmo sendo corrigido por ela, insiste em chamá-la pelo nome. A resistência da estudante, na reivindicação de seu direito de ser chamada pelo nome social, é uma luta por seu direito de existir na escola, obter uma autonomia decolonial que resiste ao colonialismo de gênero vigente. A fala do professor, diz

muito sobre as transfobias masculinizadas, heterossexualizadas, resistentes como instrumentos de dominação.

Para Lugones (2014), “O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão”. A consequência dessa colonialidade do gênero, segundo Lugones (2014), é a mulher colonizada ser uma categoria vazia, ou seja, não existir. Essa colonialidade do gênero ainda está conosco e é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. A invisibilização da mulher desumaniza outras pessoas oprimidas que também fogem ao padrão europeu.

Quando penso nos “erros” das listas de chamada apontados pela estudante, penso em mim mesma como resistência, pois não penso na resistência como o fim em si, mas o começo de possibilidades. Devemos incluir nos debates a necessidade de nos conhecermos e aprendermos sobre as pessoas, além de oprimir e negar menos essas mesmas pessoas. Quando o professor insiste em negar a existência da estudante, e ela insiste em corrigi-lo, existem resistências dos dois lados. O próprio conflito informa ativamente a subjetividade do ente colonizado e do ente colonizador, em relação múltipla.

A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno. (LUGONES, 2014, p. 940)

Queremos pensar, especialmente, a necessidade de manter uma leitura múltipla da pessoa relacional de resistência, sempre lembrando dessa dicotomia humano/não humano de Lugones (2014). Multiplamente ofensivo e opressivo, a presença da estudante nesse relato reside na sua subjetividade ativa contra a invasão colonial dos que resistem às suas desumanizações. Desse modo, olho com atenção para essa e outras estudantes que lutam e enfrentam r-existências, colocando-me aberta a (re)aprender.

As minhas subjetividades me trazem até aqui, como um devir territorial, e apesar dos livros de ocorrências terem poucas narrativas de estudantes, esses dois últimos apresentados neste capítulo dizem mais que todos os outros registros apontados nessa tese. O primeiro de uma estudante que r-existe contra uma educação religiosa cristã, hegemônica e elitista, e nos mostra que as relações com os saberes são múltiplas. Como uma forma de discurso, nos apresenta uma releitura desse território, e desconstrói as marcas das disciplinas e

disciplinamentos e controle capital. Além disso, nos permite uma leitura decolonial da escola como um espaço de resistência.

A outra, de uma estudante transexual, muitas vezes desumanizada neste espaço e que nasce/renasce cada vez que se sente desumanizada. Nos aponta também como os conflitos são necessários, em especial para grupos/pessoas colonizadas, pois infiltra outras circulações de poder, em especial do território corpo. Ao se mobilizar engaja-se e nos engaja a não apenas no resistir, mas existir, como afirmação da vida e da sua existência.

E por fim, não se resiste sozinha, principalmente à colonialidade de gênero, e assim por estas estudantes meninas/mulheres/lésbicas/trans que resisto à escrita dessa tese, mas principalmente como uma forma de me compreender desumanizada muitas vezes, mas permitindo assim, reconhecimentos. Estes modos de ser, valorar e acreditar têm persistido em mim na oposição à colonialidade.

Para Achille Mbembe(2021) que pensa e aciona o múltiplo sem ignorar a unidade que também nos compõe, a restituição do que nos foi roubado, restaura laços que foram quebrados e nos reconhece como parte do outro . Fundamental para a ideia de justiça e não apenas de humanidade. Diante dessa proximidade com o distante Achille Mbembe(2021), na perspectiva do devir negro, nos relembra que o limite não é onde algo termina, mas onde algo começa a ser, a existir e a r-existir.

Minha sensibilidade e terror, enquanto território vida, apresentada neste capítulo e por toda a tese, se apresenta muito mais como uma forma de integrar-nos, do que controlar-nos os territórios. Nessas multiterritorialidades, não de forma isolada, mas coletivamente muito mais pelo cuidado com o outro e consigo mesmo, do que pelo fortalecimento do poder. Uma luta por gestões de conflitos abertos e capazes de gestar nossos olhares mais humanizados e justos.

6 PEDAGOGIA DA PANDEMIA: relatos de uma diretora/pesquisadora em tempos de isolamento

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDIA, 2002, p. 21)

Este capítulo expõe a discussão sobre a educação no contexto da pandemia por Covid-19, de 2020/2021, em uma perspectiva espaço-temporal, a partir do meu relato pessoal como diretora/pesquisadora. Neste capítulo, proponho refletir como a pandemia reafirmou os desafios e as limitações já existentes, que circulam recorrentemente na educação básica pública brasileira.

A partir da análise da pedagogia da pandemia adotada em uma escola pública de Governador Valadares/MG, propus compreender os rumos impostos ao ensino durante esse período e como, muitas vezes, um território já marcado por desigualdades sociais e educacionais não vive apenas mais uma normalidade da exceção.

6.1 A PANDEMIA NO BRASIL E NO MUNDO

No início do ano de 2020, fomos confrontados com uma doença infecciosa emergente, que alterou mundialmente a rotina e os laços sociais, através do distanciamento social. Os primeiros registros do coronavírus humanos¹⁵ foram identificados em meados da década de 1960, mas seu novo agente foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na China. Naquele momento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada, a fim de verificar as recorrências dos casos.

Logo, foi identificado o agente transmissor, tratando-se de um novo coronavírus: SARS-CoV-2¹⁶, que pode levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte, o que trouxe forte impacto nas vidas dos indivíduos em nível global. A partir do dia 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado uma pandemia, e, segundo a OMS (2021), com 125.048 casos e 4.613 mortes, o surto atingiu 117 países e territórios em todo o mundo.

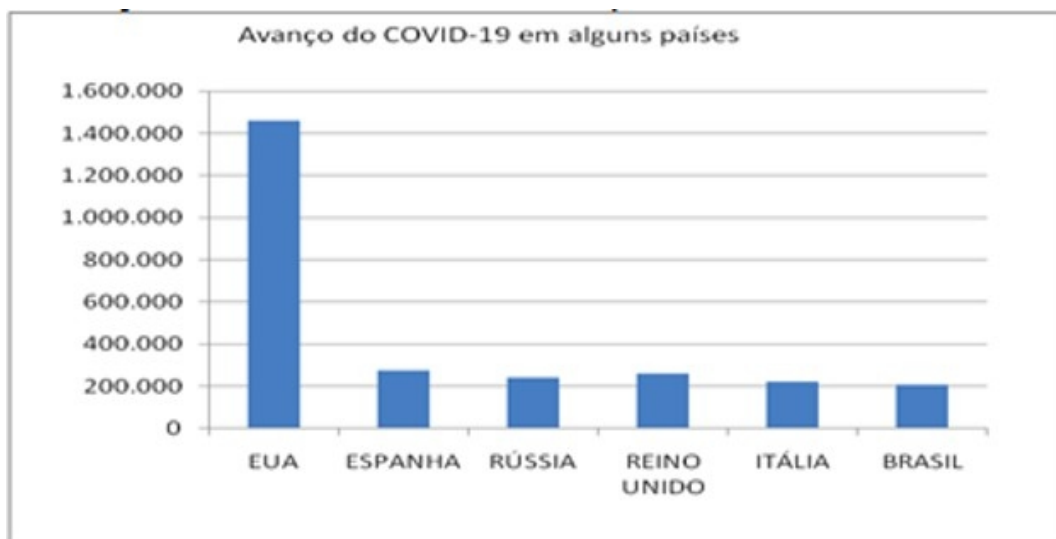
¹⁵ Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, os primeiros coronavírus humanos que infectaram humanos são o alpha coronavírus 229E, NL63 e beta coronavírus OC43, HKU1.

¹⁶ Também identificado como nCoV-2019: novo tipo de vírus do coronavírus, chamado de novo coronavírus, que surgiu na China em 31 de dezembro de 2019.

Contrapondo as rotinas inerentes a um mundo globalizado, a pandemia¹⁷ trouxe consigo necessidade de redução da circulação de pessoas para permitir a redução da velocidade de dispersão do vírus. Com isso, o distanciamento social, preconizado como medida oficial dos governos para conter a curva epidêmica do Covid-19, trouxe consequências profundas e impactos sociais, culturais e econômicos para todo o planeta. Desse modo, estratégias de resiliência frente às desigualdades sociais e educacionais já existentes na sociedade puderam ser constatadas também no ambiente escolar.

Os primeiros casos, segundo a Organização Mundial de Saúde (2019), de coronavírus foram detectados no final de 2019, em um mercado de frutos do mar, na província de Hubei, república da China. Com o crescimento exponencial do vírus, o número de infectados e de mortes avançou no primeiro semestre de 2020 em todo o mundo, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Evolução de Casos confirmados por COVID-19, em maio de 2020



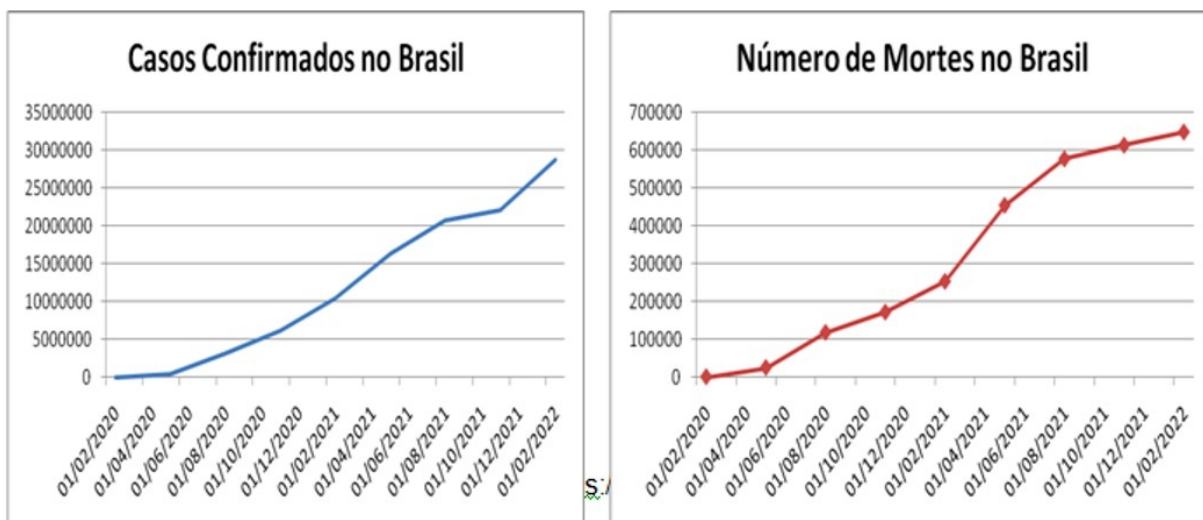
Fonte: Johns Hopkins Univeristy e Medicine - Acesso em maio de 2021

Conforme observado no gráfico 4, os Estados Unidos, com 1.460.902 pessoas infectadas, ocupam a primeira posição, seguido da Espanha (273.367), Rússia (262.843), respectivamente em segunda e terceira posições. Em seguida, vem o Reino Unido (236.711), em quarto lugar; a Itália (223.096), com o quinto lugar; e o Brasil, com 206.507 infectados, ocupando a sexta posição, conforme dados obtidos pela Universidade de Medicina Johns Hopkins, em 14 de maio de 2020.

¹⁷ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Saúde, em 26 de fevereiro de 2020, foi onfirmado no Brasil o primeiro caso de coronavírus e, após 75 dias, o país possuía mais de 200 mil casos, representando um crescimento elevado de transmissão e mortes, conforme apresentado nas tabelas, a seguir:

Gráfico 5 - Covid no Brasil



Fonte: Ministério da Saúde

É possível verificar que o número de casos confirmados em todo país cresceu drasticamente no período de 2 anos (fevereiro de 2020 a fevereiro de 2022), de acordo com fontes do Ministério da Saúde (2022). O Brasil que apresenta cerca de 211 milhões de habitantes em todo território nacional vivencia o número de casos confirmados, saltando de um, em fevereiro de 2020, para mais de 391 mil casos, em maio de 2020, demonstrando a elevação estatística ao longo dos três primeiros meses da pandemia.

Quanto ao número de óbitos no mesmo período analisado, houve um salto de zero mortes, em fevereiro de 2020 para mais de 24 mil mortos, em maio do mesmo ano. Segundo Santos (2020), o surto viral pulveriza e evapora a segurança de um dia para o outro. No entanto, é importante destacar que apesar da pandemia criar uma comunhão planetária, ela não é nada democrática e tem alvos desprivilegiados e pontuais.

Em sentido similar, as experiências de países que interrompem as atividades escolares e do trabalho por longos períodos, devido a situações de guerra, crises de refugiados, epidemias e desastres naturais, demonstram que o poder público nem sempre consegue oferecer apoio a todos de forma igual, tendendo a exacerbar as desigualdades resultantes da situação de crise.

Considerando o conceito etimológico do termo pandemia: **todo o povo** (grifo nosso), destacamos que em um país de desigualdade social e econômica como o Brasil, a sociologia do isolamento não é igual para todos. “E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela.” (SOUZA, 2020, p. 15).

O medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras, causados por um inimigo invisível, seguiram impiedosos, apesar de todo controle de isolamento social, quarentena e restrição de circulação. Atingimos, em agosto de 2020, a marca de mais de 3 milhões de pessoas contaminadas, elevando a marca de 117 mil mortos em todo território nacional. Após um ano de pandemia, tínhamos os dados assustadores de mais de 104 milhões de casos confirmados e 252 mil mortos por COVID-19 no país.

Mesmo com toda campanha de vacinação iniciada em março de 2021, infelizmente, após dois anos de pandemia, atingimos a triste marca de mais de 28 milhões de casos confirmados e, quase 650 mil pessoas perderam a vida por complicações da COVID-19. A pandemia instaurou-se no mundo, exigindo dinâmicas para viver e sobreviver frente ao Coronavírus, porém, para Souza (2020), qualquer quarentena e isolamento social é sempre discriminatória e muito mais difícil para uns grupos sociais do que para outros.

Os efeitos dessa pandemia por COVID-19 nos sistemas escolares resultaram em medidas como a suspensão das aulas, exigindo das secretarias de educação alternativas para atender à demanda de toda uma comunidade escolar. Não menos importante, o público da educação básica pública brasileira viveu uma quarentena e um ensino remoto que remete ao sofrimento humano injusto, capitalista, reforçado por situações de discriminações raciais, de classe e gênero que precisam serem discutidas e analisadas.

6.2 A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: da interrupção à recuperação?

No contexto escolar, as atividades escolares foram bruscamente interrompidas, com o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior. Estimamos, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), que a crise causada pela Covid-19, em 2020/2021, levou ao encerramento das aulas de escolas e universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes no mundo.

Com os números de casos confirmados no Brasil, o então ministro da saúde, Luiz Henrique Mandeta¹⁸, tendo como base as recomendações da OMS, sugeriu que os estados adotassem como medida de prevenção a suspensão das aulas em as escolas. O então governador do estado de Minas Gerais, Romeu Zema, e o comitê COVID-19, no dia 15 de março, em memorando N° 15, dispôs sobre a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino pública, em face ao combate da transmissão da pandemia. Com essa medida, só na rede estadual de ensino, foram fechadas 16.176 escolas¹⁹ e mais de 3 milhões de estudantes ficaram sem aula.

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pleno e preparo do sujeito para exercer a cidadania e ocupar um lugar no mercado de trabalho.

O fechamento das escolas como medida de segurança e como estratégia de sobrevivência à Pandemia obriga os governos e as instituições a indicarem o distanciamento e o isolamento social. Com essa medida surgiu e foi intensificado, a partir daí, aulas on-line, teletrabalho, ensino remoto, ensino híbrido e novas formas de ensino, para tentar minimizar os danos causados pela pandemia. Diante desse contexto, Souza (2020) adota o conceito de pedagogia da pandemia, considerando todas as estratégias provisórias e definitivas que foram adotadas para a continuidade do ensino-aprendizagem nesses tempos de pandemia.

6.2.1 O ensino remoto em Minas Gerais

No dia 12 de março, o então governador Romeu Zema²⁰ declarou situação de emergência em Minas Gerais, provocada pela pandemia do novo coronavírus. Logo na sequência, em 15 de março, Romeu Zema determinou o início da quarentena e, entre as medidas tomadas, deliberou o trabalho remoto, bem como a forma como ocorreria o teletrabalho para os servidores do estado. Diante disso, como modelo de enfrentamento ao COVID-19, foram publicadas deliberações no Estado de Minas Gerais (Tabela 1) que apresentaram orientações sobre a suspensão das aulas e as possibilidades de ensino remoto.

A Secretária²¹ de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), considerando a Resolução SEE n° 4.310, de 17 de abril de 2020, e as recomendações das autoridades

¹⁸ O Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandeta assumiu a pasta até 16 de abril de 2020.

¹⁹ Dados do Censo escolar de 2019.

²⁰ Romeu Zema Governador eleito em 2019 pelo partido NOVO

²¹ Júlia Santana, Secretária de Estado de Educação.

responsáveis pelas medidas de afastamento social, por causa da pandemia de COVID-19, apresenta o Documento Orientador para o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), regulamentado para atender a essa situação emergencial.

A tabela, a seguir, apresenta as diversas legislações publicadas no estado de Minas Gerais que falaram sobre as possibilidades de realização de atividades pedagógicas por meio do ensino remoto:

Tabela 3 – Deliberações do Comitê Gestor do Plano de Prevenção – Comitê Extraordinário COVID-19 – Educação

Deliberação N° 1 de 15 de março de 2020	Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no período de 18 a 22/03/2020.
Deliberação N° 2 de 16 de março de 2020	Dispõe sobre a adoção do Regime Especial de Teletrabalho (REANP).
Deliberação N° 4 de 17 de março de 2020	Institui o Regime Especial de Teletrabalho para os servidores públicos (obrigatório ao grupo de risco)
Deliberação N° 9 de 19 de março de 2020	Institui o Regime Especial de Teletrabalho para os servidores públicos (servidores que se encontram em área na qual tenha sido constatado contágio comunitário)
Deliberação N° 12 de 20 de março de 2020	Institui o Regime Especial de Teletrabalho para os servidores públicos (para todos os servidores do estado enquanto durar a situação de CALAMIDADE PÚBLICA)
Deliberação N° 18 de 22 de março de 2020	Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação enquanto durar o estado de calamidade pública.
Deliberação N° 35 de 22 de abril de 2020	Dispõe sobre a prorrogação, por prazo indeterminado das atividades que trata o artigo 4º do decreto 47886 de 15 de março de 2020
Resolução SEE 4310 de 22 de abril de 2020	Dispõe sobre as normas para oferta de Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e Educação Profissional em decorrência da pandemia de Coronavírus (COVID-19) para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Fonte: Site Secretaria de Educação de Minas Gerais

Diante do exposto, na tabela 3, observamos, que assim como os outros estados, o Estado de Minas Gerais publicou legislações importantes que versaram sobre possibilidades de realização de atividades pedagógicas por meio do ensino remoto. A possibilidade de desenvolvimento de atividades a distância não é tão recente, pois o Decreto-Lei n° 1.044, artigo 2º, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969) já apresentava essa forma de atendimento e o acesso de alunos a atividades curriculares como forma de compensação de ausência das aulas nos seus domicílios.

Nesse momento da pandemia, a secretaria de educação tentou possibilitar aos estudantes e professores a continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo e a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que fossem fora do convívio escolar.

As ações apresentadas pela SEE apontam o estudante como o centro do processo e, por isso, a necessidade de propor alternativas que garantam sua aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Desse modo, problematizo que quando as ações estão centralizadas nos discentes, o lugar e as particularidades apresentadas pelos docentes acabam sendo desconsiderados. Os processos de ensino-aprendizagem refletem tanto sobre os desafios dos discentes como as contradições que professores enfrentam em sua posição social. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições, mas não são questionadas aos docentes as exigências de eficácia necessária para a garantia dessas aprendizagens mesmo no ensino remoto.

Diante desse cenário de incertezas, professores e professoras da escola pesquisada, tiveram que se adaptar às exigências da SEE/MG e mediar recursos financeiros pessoais para garantir a estratégia de ensino pelo uso de tecnologias. Com treinamentos incipientes, visto que não foram disponibilizados recursos emergenciais para esse tipo de atendimento educacional, os docentes se viram obrigados a utilizar as ferramentas tecnológicas pessoais. De forma mais ampla, os professores e as professoras trabalharam na pandemia emaranhados em “tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (CHARLOT, 2013, p. 102)

Nesse regime especial remoto, a SEE/MG organizou frentes de ações educacionais baseadas em Plano de Estudos Tutorado (PET). Para que esse material chegasse aos estudantes, as escolas estaduais utilizaram, preferencialmente, os diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, as escolas providenciaram a impressão dos materiais. Reitero que não houve sequer discussão de impressão de PET para docentes, o que reforça um debate sobre a centralidade das atividades nos discentes.

O PET abarcou um conjunto de atividades semanais que contemplou as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material foi construído de acordo com o currículo referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE 470/2019 para o ensino fundamental e o currículo básico.

A SEE/MG viabilizou para professores e estudantes os seguintes canais de comunicação e acesso ao material para estudo:

1. Aplicativo Digital Conexão Escola – com esse recurso o estudante teve acesso ao PET, às videoaulas transmitidas pelo programa “Se Liga na Educação”, às atividades de fixação, além da troca de informações e experiências por meio de *chat*;
2. Dados móveis gratuitos – cada estudante e professor pode utilizar os dados móveis patrocinados pela SEE/MG para ampliar as possibilidades de acesso ao material pedagógico disponibilizado e ao Aplicativo Digital Conexão Escola;
3. Programa “Se Liga na Educação” – exibido pela Rede Minas e pela TV Assembleia, de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 12h30. O objetivo principal do programa era cumprir todos os componentes curriculares da BNCC²² e do CRMG contemplados pelos PET;
4. Hotsite “Estude em Casa” – a SEE/MG disponibilizou por meio do hotsite <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br> informações centralizadas sobre as ferramentas e os recursos do órgão que foram disponibilizados durante o regime de estudos não presenciais no período de isolamento social do COVID-19; os plano de estudos tutorados; o Programa “Se Liga na Educação”; as legislações referentes ao COVID-19; os guias práticos para professores, alunos e comunidade escolar; e, respostas para as dúvidas comuns;
5. E-mail institucional – cada servidor recebeu um endereço eletrônico que trouxe um conjunto de ferramentas digitais para comunicação como o *chat*, *Hangouts* e o *Meet* da Plataforma *G-Suite for Education*, todos no *Google Meet*;
6. Plataforma Google Sala de Aula – a SEE/MG disponibilizou email e senha para todos estudantes e professores para acesso às salas de aulas organizadas de acordo com a enturmação do SIMADE.

Com tudo isso, acreditamos que o ensino remoto provoca um alerta sobre o aumento das desigualdades educacionais, conforme apontado pela UNESCO (2020), um desafio para a manutenção e fortalecimento da democracia e a efetivação do direito à educação em tempos de pandemia por COVID-19. A Educação em tempos de pandemia exorta quanto a necessidade de se atentar para as variáveis que intervêm nesse processo e o peso das desigualdades sociais e educacionais.

As dimensões de análises são inúmeras, sejam elas estruturais e/ou subjetivas, mas, nesta tese, abordamos as relações e interações que se fizeram presentes a partir da pandemia em uma escola pública escolar, pelo meu olhar e minha vivência como diretora/pesquisadora.

Para esse relato, utilizamos o conceito de Tuan (1930) que trata a experiência, ou seja, considera de que maneira as pessoas atribuem significado e organizam o espaço e o lugar.

O ensino remoto que exigiu o mínimo de acesso dos estudantes e professores a recursos tecnológicos e educacionais, traz à tona uma releitura do agravamento e das reproduções das desigualdades educacionais. As reconfigurações do trabalho remoto em momento de confinamento e as experiências vividas e apresentadas pelos funcionários e estudantes foram objetos de análise. Buscamos entender a natureza e a dinâmica do processo de desigualdade educacional que se fez mais presente no período de 2020/2021 e que poderá trazer importantes reflexões sobre a cultura de uma instituição excludente, porém, resistente.

Diante deste cenário, analiso a forma como a educação se organizou e o que experienciei como diretora/pesquisadora nesse contexto pandêmico, que todos estamos vivenciando. Primeiramente, pontuo que a adoção de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos pode ser, para os estudantes da educação básica pública, mais excludente do que inclusiva, principalmente em um país como Brasil onde ainda existem muitas desigualdades sociais e econômicas.

Pontuo também, a partir de um panorama local, o que Boaventura de Sousa Santos (2020) chama de “a cruel pedagogia do vírus”. Entendo que essa seria a necessária pedagogia da pandemia que se apresentou nas medidas adotadas pelo estado de Minas Gerais e em uma escola pública do interior de Minas Gerais. O ensino remoto/híbrido e sua amplitude da experiência vivida e relatada na perspectiva dos sujeitos pode contribuir para o desenvolvimento de potenciais conhecimentos que decorrem da pandemia do Coronavírus ou de um suposto entendimento de uma “crise” e/ou agravamento de uma crise preexistente na Educação Pública Brasileira.

6.2.2 Pedagogia da pandemia em Minas Gerais

Dos recursos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, a partir da deliberação do ensino remoto, foi primeiramente criado o site “Estude em casa”²³, com todas as ferramentas do regime de estudo não presencial.

Figura 3 - Regime de estudos não presenciais.

²³ Estude em casa, site criado pela Secretaria de Estado de Educação com todas as ferramentas disponibilizadas sobre o Regime de Estudo não presencial.

**REGIME DE
ESTUDO NÃO
PRESENCIAL**
ENSINO FUNDAMENTAL
E ENSINO MÉDIO



Fonte: Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais.

Em seguida, foi disponibilizado o programa de TV “Se Liga na Educação”, transmitido por uma rede aberta de televisão, de segunda a sexta-feira, pela manhã, com o objetivo de complementar as aulas do regime de estudo não presencial. A transmissão de aulas gravadas por professores da rede estadual de educação e disponibilizadas diariamente atendiam as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Sociais, bem como os estudantes de acordo com o nível de ensino. Essa foi mais uma importante ferramenta de estudo disponibilizada aos estudantes, em parceria com a Rede Minas.

O objetivo da programação da Rede Minas foi ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos pedagógicos trabalhados nos PETs em diversas localidades do estado, proporcionando assim mais uma ferramenta de aprendizagem. As gravações ficariam disponíveis também no Aplicativo Digital Conexão Escola, em processo de finalização para breve divulgação à comunidade escolar. Todos os programas contavam com a participação de professores da rede e exibiram uma área de conhecimento por dia, sendo a sexta-feira dedicada somente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Figura 4 – “Se liga na Educação”



Fonte: Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais.

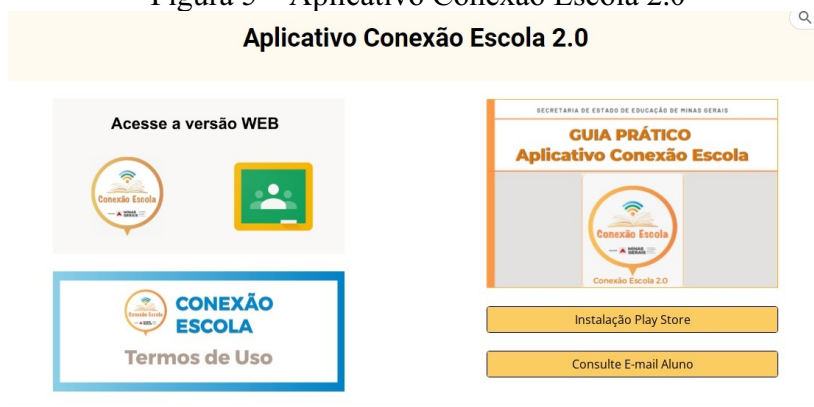
O Conexão Escola 2.0, que pode ser acessado pelo aplicativo ou pela Web, visava proporcionar ao professor e ao estudante da rede pública estadual de educação um acesso às informações institucionais sobre o regime de estudos não presencial com privacidade e

credibilidade. No primeiro ano de criação, os recursos disponibilizados pelo aplicativo eram apenas para envio de informações e atividades entre professores e estudantes.

Já na sua segunda versão, o aplicativo direcionava o acesso para o Google Sala de Aula, onde o estudante acessava com seu e-mail institucional e sua senha pessoal as atividades disponíveis. Assim, o recurso tecnológico permitia acesso às salas de aulas, murais, envio de atividades, aplicação de provas, além de possibilidade de aulas síncronas e assíncronas.

Essa ferramenta foi disponibilizada aos estudantes e professores e considerada uma importante ferramenta de interação, porém um recurso com pouca eficácia para o regime de estudos não presencial. A plataforma de acesso gratuito para o aluno e o professor da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, que possibilitava o *download* dos PETs sem a necessidade de utilizar o pacote de dados pessoal do estudante, não teve boa aceitação e participação.

Figura 5 – Aplicativo Conexão Escola 2.0



Fonte: Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais.

Além desses recursos tecnológicos, o Plano de Estudo Tutorado (PET) chegou como um material alternativo para a complementação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Era um conjunto de atividades que contemplavam os componentes curriculares, respeitando a carga horária mensal a ser vencida pelo estudante. O plano era organizado levando em consideração as habilidades e competências previstas no currículo para cada ano de escolaridade e tinha como objetivo a retomada do conteúdo programático, a consolidação do conhecimento e o posterior avanço na aprendizagem.

Ressaltamos ainda como outro aspecto relevante do PET foi o fato de ser desenvolvido com a participação de professores da rede estadual de ensino. Porém, cada professor tinha a

liberdade de fazer complementações, introduzindo novos instrumentos e novas possibilidades, além de poder realizar ajustes para situações específicas.

O PET foi disponibilizado a todos os estudantes por meio do uso de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como e-mail, telefone, aplicativo de mensagens (*Whatsapp*) ou ainda de forma impressa. O PET impresso foi utilizado em casos excepcionais. Nesses casos, a escola providenciou a impressão do material e assegurou que ele fosse efetivamente repassado ao estudante.

A entrega do PET impresso foi realizada por meio dos serviços postais ou de forma colaborativa por meio das associações rurais e comunitárias ou lideranças das comunidades (associações, sindicatos, conselhos, pastorais, agentes comunitários) desde que, obrigatoriamente, fossem acatadas as orientações das autoridades da área de saúde quanto à prevenção da pandemia de COVID-19. No caso dos estudantes que tinham recebido o PET via correios, o gestor escolar articulou estratégias para receber de volta o material, ainda que fosse devolvido somente quando do retorno das aulas presenciais, caso não se efetivasse outra possibilidade de recolhimento anterior do documento.

Figura 6 – Plano de Estudo Tutorado



Fonte: Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais.

No mês de maio de 2020, assim que foram disponibilizados os recursos pedagógicos do ensino remoto, os servidores foram orientados a iniciarem o teletrabalho através do regime de estudo não presencial. Logo no primeiro mês, computamos quase 500 estudantes sem acesso às plataformas e grupos de WhatsApp. Dessa forma, para esses estudantes, iniciamos a entrega do PET impresso, o que correspondeu a aproximadamente um terço dos estudantes matriculados na escola.

A secretaria disponibilizou a contratação de uma empresa para impressão do material e outra para entrega das apostilas nas residências dos estudantes sem acesso à internet e redes

sociais. Na primeira entrega, 50% do material voltou por motivo de mudança de endereço e endereço não correspondente com o registrado na ficha do estudante. Isso resultou em aproximadamente 250 estudantes sem qualquer acesso de comunicação e divulgação do material para a continuidade dos estudos, correspondendo a quase 20% dos estudantes matriculados no ano de 2020.

6.3 PEDAGOGIA DA PANDEMIA: do território concreto ao território simbólico

O ensino remoto que atende às modalidades de ensino fundamental e médio ainda é uma novidade no Brasil. Importante destacarmos as dificuldades em diferenciar ensino remoto, híbrido, aulas on-line síncronas e assíncronas, ensino a distância e as particularidades de cada modalidade de ensino.

O ensino remoto, prática pedagógica adotada no estado de Minas Gerais, foi mediado por plataformas digitais, como aplicativos de conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas como *Google Meet*. A partir da minha percepção, essa foi uma prática pouco eficiente, com baixo nível de interatividade nas atividades e estratégias pedagógicas de pouco resultado.

Esse tipo de ensino remoto, praticado na pandemia de 2020, assemelha-se à Educação a Distância (EaD) apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Os princípios desse novo modelo de “educação remota” seguem os mesmos da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional, no qual o aluno se torna um mero repositório de informações, ou seja, a famosa educação bancária criticada por Freire (2001). O termo remoto refere-se apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial, e agora, temporariamente, é remoto (digital). É um termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14).

Já a educação à distância (EAD), mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, cresceu muito no Brasil principalmente no ensino superior, sendo comum como uma modalidade complementar do ensino presencial. Assim, enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/BRASIL, 1996) e suas portarias, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo.

De acordo com um levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC), em 2018, 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet. Esses dados representam que

uma parcela da população mesmo com acesso à internet não sabe manuseá-la porque não tem interesse e/ou conhecimento. Além disso, em muitos casos, a falta de acessibilidade ocorre por causa do alto custo financeiro ou falta de equipamentos necessários para utilizá-la (TOKARNIA, 2020).

Em contrapartida, a preocupação maior dos governantes, no momento de quarentena e isolamento social, era cumprir a quantidade de dias letivos (e não menos importante), realizando as atividades escolares não presenciais, para tentar minimizar as perdas de conhecimento que os estudantes teriam em razão da suspensão das atividades escolares presenciais, conforme Deliberação nº 18, de 22 de março de 2020, do Comitê Extraordinário COVID-19. O documento assegurava:

- I - O cumprimento da carga horária mínima obrigatória;
- II - O alcance dos objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos em sua Proposta Pedagógica, com qualidade, para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional ofertado, até o final do período letivo.

Salientamos que o momento de introdução dos PETs foi um momento desafiador, pois colocou em prova a modalidade de ensino remoto por meios digitais para um público da educação básica com pouco ou nenhum acesso à internet, tecnologia e meios digitais. Desse modo, entendemos o ensino remoto como uma modalidade de ensino excludente a uma parcela de crianças e jovens que não têm acesso à internet (mais de 30% dos discentes, no caso da escola pesquisada). Além disso, o ensino remoto desconsidera a complexidade da relação pedagógica e da própria existência de um professor e um estudante nessa modalidade de ensino, não garantindo muitas vezes uma relação entre eles.

Em meio à pandemia, o uso das tecnologias para ensino e aprendizagem como uma forma de reparação dos danos causados aos estudantes e às famílias, gerou outros danos irreparáveis a professores e estudantes da educação básica que foram obrigados a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino aprendizagem. Moraes e Pereira (2009, p. 65) afirmam que

a educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional. (MORAES; PEREIRA, 2009, p. 65).

O ensino remoto acabou acentuando os problemas de aprendizagem pois, além de uma parcela significativa de estudantes não ter acesso à rede de dados móveis e fixos, no ensino

fundamental, do 1º ao 5º ano, as crianças precisam de acompanhamento e tutoria, já que é muito difícil elas trabalharem sozinhas. No ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, a demanda de recursos financeiros para o sustento da família fez com que muitos estudantes começassem a trabalhar no horário de aula.

Diante desses e outros problemas, para estudantes e professores da escola pública, o acesso ao conhecimento que demanda recursos financeiros torna-se muito mais difícil. Numa concepção subjetiva, entender como esses estudantes, professores e funcionários vivenciaram e vivenciam o ensino remoto/híbrido faz parte do processo para refletir como a pandemia pôde reafirmar as fragilidades do ensino público brasileiro.

A modalidade de ensino remoto adotado no período da pandemia de 2020 permitiu que o processo de aprendizagem não se restringisse apenas a escola em seu espaço físico. Entretanto, esta foi a primeira grande aprendizagem que os estudantes vivenciaram: reordenar o sentido de lugar, como espaço de experiência. Encontrar as escolas fechadas, mesmo com as aulas não interrompidas, criou uma sensação, relatada pelos estudantes, de um longo período de férias que só acabaria com o fim da pandemia e reabertura das escolas. A pandemia não veio com hora marcada para terminar e o lugar precisou ser reorganizado, considerando outras maneiras de experienciar.

Nesse sentido, utilizamos as contribuições de Tuan (1974) a respeito do conceito de lugar. Para o autor, trata-se de uma categoria espacial em torno das relações afetivas que a pessoa mantém com o lugar em um caráter mais individual. Os sujeitos atribuem significados especiais, através de laço afetivos que criam com o espaço, ou seja, por meio das suas experiências, os sujeitos interpretam o lugar como imagens de sentimentos complexos. (TUAN, 1974).

Assim, os sujeitos dotam de luminosidade aqueles pontos do espaço onde são atribuídos significados especiais, relacionando-se com eles de maneira íntima (TUAN, 1974). À medida que amplia sua experiência e se envolve com outros, a partir da vivência nos lugares, cria-se a perspectiva da historicidade da pessoa, de sua vida e sua memória, ou seja, a partir de suas subjetividades e particularidades. A perspectiva da experiência é, portanto, a memória vivida, o passado que se torna presente.

O lugar/escola como um território simbólico concreto, considerando o conceito de território e territorialização proposto por Raffestain (1993), entende que os sujeitos veem a escola porque ela se formou a partir do espaço, sendo o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático. Esse ator, ao se apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por

exemplo, pela representação), "territorializa" o espaço ou, como propõe Tuan (1974), territorializa-o a partir da sua perspectiva da experiência.

A partir disso, o lugar/escola ganha representatividade e adquire funções específicas e exclusivas daquele espaço, que é de ensino-aprendizagem. Nessa escola territorializada, criam-se particularidades tais como: salas de aulas repletas de cadeiras enfileiradas; estudantes sentados prestando atenção; professor que escreve no quadro; e, horário cronometrado com sinal sonoro. Tudo isso materializa, assim, um território escolar, resultado das relações de poder estabelecidas nesse espaço.

No momento em que a pandemia obriga o distanciamento e o isolamento social, ocorre o silenciamento dos corpos que ali circulavam, das sirenes que marcavam o tempo, das salas de aula e dos corredores. Essa situação obriga estudantes e funcionários, a partir da reconfiguração da noção do lugar e do tempo que se faziam presentes, o que Hasbaert (2014) chama de desterritorialização. O lugar "é um mundo de significado organizado" (TUAN, 1974) e essencialmente estático. Nesse momento da pandemia, o vazio se fez presente nesse lugar.

E o lugar/escola obrigatoriamente passa a ocupar outros espaços, tornando-se outros lugares e constituindo-se de sentimentos e pensamentos. Se vissemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de atribuir nenhum sentido ao lugar, [...] assim as imagens de espaço e tempo se misturam" (TUAN, 1974, p. 198).

Para entender o conceito de desterritorialização e reterritorialização, adotamos o conceito de território simbólico, apresentado por Haesbaert (2011). Quando adquirimos experiência numa dimensão integradora do espaço que, segundo o autor, só é possível se estivermos articulados (em rede) através da multiplicidade, as subjetividades e singularidades, que se faziam presentes no lugar físico, ganham outros lugares em outros espaços.

Essa reterritorialização só é possível se os atores envolvidos nos processos, e aqui contemplamos estudantes e funcionários, entenderem que o território escola é mais simbólico que concreto, é mais espaço que lugar. Desse modo, a escola se faz presente subjetivamente, a partir do resultado de uma experiência íntima do corpo e de suas relações sociais.

No ensino remoto, a escola adquire o conceito de território quando em sentido multiescalar e multidimensional ela é apreendida dentro de uma concepção de multiplicidade. Haesbaert (2007). A partir daí, a escola não deve ser mais confundida com a simples materialidade do espaço socialmente construído.

Assim, entendemos que a escola e o ensino presencial e/ou remoto tornam-se um território virtual e simbólico de aprendizagem, quando é territorializada de saberes. E de uma

escola territorializada de saberes por sujeitos que ali circulam abstrata e concretamente espera-se que o processo de ensino-aprendizagem seja concretizado dentro e fora do lugar e tempo, a partir de experiência e novas vivências.

Sobre os processos de ensino-aprendizagem, apontamos a segunda grande dificuldade enfrentada pelos estudantes. Muitos professores insistem em seguir os mesmos princípios da educação presencial nas aulas remotas, criando-se abstratamente uma escola física virtual. Com essa estrutura estabelecida, os professores obrigam os estudantes a seguirem as mesmas aulas, no mesmo tempo das aulas presenciais, com as mesmas normas disciplinares. No entanto, a interação com o professor e o processo ensino-aprendizagem se tornaram diferentes e emergenciais.

Essas atitudes, mesmo inconscientemente, foram as mais presentes na maioria dos professores, dando a sensação da necessidade de controle e manutenção das relações de poder, já bem definidas no lugar/escola. Esse controle dos corpos, mesmo à distância, gerou expectativas, muitas vezes frustradas, do que se esperava de resultados no ensino remoto.

A educação vista dessa forma foi apresentada por Foucault (1997) cuja concepção é a de que a educação é um instrumento sociopolítico das pessoas, sobre a qual se estende uma perspectiva de manutenção de poderes disciplinares, instalada ao longo da história e mantida até o momento. Segundo Foucault (1997), a prioridade é a produção do indivíduo, a partir da repressão das singularidades, do controle minucioso dos detalhes do corpo, na definição socioespacial na qual o indivíduo deve se portar, na hierarquização dos corpos. Enfim, todos esses elementos constituem um perfil de indivíduo que se fundamenta no universo educacional.

Esse adestramento aconteceu também no ensino remoto por meio da elaboração de ferramentas de controle, que coloca o indivíduo em processo permanente de sujeição. Logo, “a disciplina „fabrica indivíduos“; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício.” (FOUCAULT, 1997, p. 167).

Esses processos incidem na busca e manutenção do poder, mesmo que à distância. Isso foi possível perceber, a partir do relato dos professores nos grupos de mensagens (institucional), que a maior preocupação deles consistia em manter o controle de entrega e devolutiva das atividades. Os trechos a seguir, extraídos de relatos²⁴ dos professores, demonstram isso:

²⁴ Esses relatos foram colhidos através de *Google Forms*, disponibilizado no e-mail institucional dos servidores para avaliar os primeiros meses do ensino remoto.

Muitas novidades devido ao estilo diferente de trabalho. A não devolução dos alunos de materiais. A falta de contato com os alunos.

A maior dificuldade é a interação com a maioria dos pais e alunos que visualizam as tarefas, não fazem devolutiva, não expõe dificuldades ou explicações do motivo de não estarem interagindo. Dificil acesso a tecnologia por parte dos alunos e pais!

Falta de retorno dos alunos e pais com as atividades. Boa parte não está dando retorno.

Dificuldade de comunicação com 100% dos alunos; devolutiva das atividades; falta de acesso e conhecimento de tecnologia.

A preocupação maior dos professores e da equipe pedagógica e gestora durante a pedagogia da pandemia resumiu-se, basicamente, em entrega e devolutiva das atividades remotas, que também era computada como carga horária do estudante. Por outro lado, pouco identificamos sobre o controle dos processos de ensino e aprendizagem.

A Resolução SEE nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020 estabeleceu o Regime de Progressão Continuada, excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Dessa forma, a reprovação não seria aplicada e o estudante, promovido por progressão continuada. Para fins de registro, após o encerramento do período letivo, o SIMADE aplicou a situação final “Progressão Continuada” para os estudantes que se encontravam nas situações descritas anteriormente, garantindo a matrícula na etapa subsequente para o ano de 2021.

Cabe ressaltarmos que o ensino remoto, utilizado em caráter emergencial em Minas Gerais no período da pandemia, acabou assemelhando-se ao ensino a distância, apenas no tocante a uma educação mediada pela tecnologia, valendo, desse modo, o controle e a permanência das relações de poder. Para Tuan (1974), o lugar é segurança e o espaço é liberdade, e esse ensino acaba produzindo a sensação de ampliação do espaço, da liberdade e a perda do controle.

A educação proposta para a produção de um sujeito autônomo, autorreflexivo, com capacidade tanto de ampliar o mundo dos estudantes como restringi-lo, vê-se no ensino remoto cerceando tais processos, gerando frustrações e deixando poucas memórias que desejaríamos lembrar.

Dessa forma, apropriar-se dos processos de aprendizagens em uma sociedade contemporânea que se mostra cada vez mais globalizada expõe a necessidade de desenvolver, urgentemente, políticas públicas de equidade educacional. Faz-se necessário pensar ações voltadas para a preservação da dignidade, da identidade cultural, do respeito à diferença e

inclusão dos estudantes, que sempre se encontram privados do direito garantido pela Constituição Federal.

Muitos são os desafios e (im)possibilidades para o ensino remoto no atual contexto, e não podemos desconsiderar as variáveis das violências já institucionalizadas e as novas ou velhas (re)configurações dessas violências. Os novos processos educacionais do ensino remoto tornam-se ou mantêm-se violentos, quando observamos um número significativo de professores e professoras despreparados/as para os desafios de uma nova prática pedagógica/tecnológica. Grandes e irreparáveis abismos são gerados na vida de muitos estudantes, quando mesmo pensando em estratégias para serem desenvolvidas com aqueles sem acesso às tecnologias, não conseguimos alcançá-los; quando os estudantes não possuem um espaço mínimo adequado para o desenvolvimento de aulas em sua residência; quando a crise da educação e as desigualdades educacionais são reforçadas e/ou aumentadas.

Por isso, uma leitura do ensino remoto/híbrido e do retorno das aulas presenciais pós-pandemia torna-se relevante, pois essas aulas reforçam situações de desigualdades exatamente para aqueles que mais sofrem com estas formas de dominação e discriminação. São estes os grupos: as estudantes e servidoras mulheres, as mães e os pais do trabalho informal e/ou autônomo, a comunidade escolar, os moradores da periferia e sem acesso à internet e os estudantes da educação especial, público este, em sua maioria, no território escolar vivido e analisado.

6.3.1 As multiterritorialidades na perspectiva da experiência

O território escolar simbólico, como já apresentado nesta tese, desempenha papel protagonista na formação dos sujeitos e vice-versa. A diversidade presente no espaço físico ou virtual faz a escola ser um lugar rico de experiências e subjetividades, mas também de reprodução das desigualdades. Nesse sentido, a escola pública pesquisada agrega elementos culturais, econômicos, familiares e políticos na constituição dessa diversidade, formada por crianças e jovens vindos de áreas empobrecidas. Além disso, essa diversidade traz as marcas da vulnerabilidade, da segregação, da violência, da criminalidade e da desigualdade social.

Quando abordo as vulnerabilidades, abordo a pobreza e a exclusão social, mas, principalmente sua vinculação direta com as questões sociais. Por isso, entender os efeitos da pandemia para o público já em situação de vulnerabilidade envolve diferentes dimensões da realidade (MARANDOLA JR; HOGAN, 2004b). Para esse enfrentamento, é necessária uma

compreensão interdisciplinar, pois essas vulnerabilidades trazem à tona uma multiplicidade de fatores que já são enfrentados por esses sujeitos diariamente, as interseccionalidades.

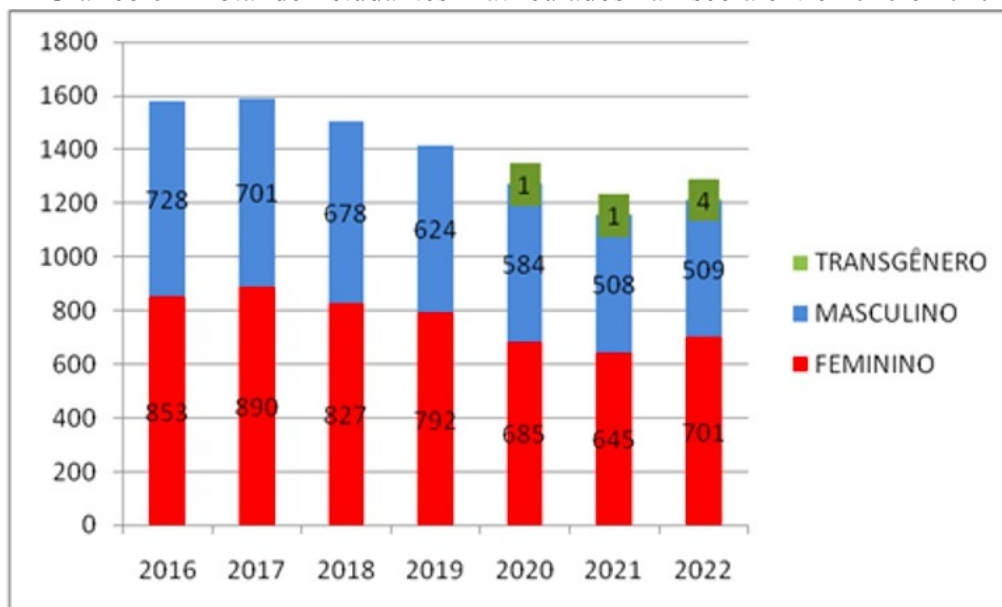
Nesse cenário está inserida a unidade escolar selecionada como campo de pesquisa.

Fundada fisicamente em 11 de junho de 1957, nas dependências de uma escola particular de Governador Valadares/MG, a unidade funcionava com dez turmas de anos iniciais, antigo "curso primário". Em 1959, ela passou a funcionar em prédio cedido pela Fundação Pioneiras Sociais, em uma área central da cidade de aproximadamente 8 mil m², onde funciona até hoje.

Para iniciar o debate a respeito do contexto e da organização do território pesquisado, é necessário entender primeiramente de que público se fala e quais as interseccionalidades que perpassam esse público. Trata-se de escola fisicamente considerada de grande porte, localizada na área central e que recebe estudantes de quase todos os bairros da cidade.

A pandemia afetou consideravelmente os processos educativos e o funcionamento desse estabelecimento, comprometendo indicadores como taxa de aprovação, evasão e desempenho escolar. Com informações quantitativas disponibilizadas no SIMADE, captadas entre 2016 e 2022, apontados nos gráficos 06 e 07, a seguir, apresento uma evolução/queda dessas taxas na escola pesquisada. Utilizo esse recorte temporal, levando em consideração o período em que assumi a direção da escola e o período de análise dos registros escolares.

Gráfico 6 – Total de Estudantes Matriculados na Escola entre 2016 e 2020



Fonte: SIMAVE

Segundo o gráfico 06, a escola analisada é considerada de grande porte pela Secretaria de Estado de Educação, por apresentar mais de mil estudantes matriculados e mais de uma

modalidade de ensino. A escola oferta as seguintes modalidades: Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Matutino e Noturno (1º ao 3º ano). A escola apresentou em 2016 um total de 1.581 matrículas; em 2017, 1.591; em 2018, 1.505; em 2019, 1.416; em 2020, 1.270; em 2021, 1.154; e, em 2022, até março, um total de 1.214 estudantes matriculados.

Comparando a taxa de matrícula do ano anterior à pandemia (2019) com a do ano da pandemia (2020), podemos perceber uma redução de 10% no total de estudantes matriculados. Já em 2021, o número diminuiu ainda mais, chegando a uma perda de aproximadamente 20% da taxa de matrícula. Esses dados sugerem que o público não efetivou a matrícula nos anos de 2020/2021 e provavelmente ficou fora da escola nesse período.

A taxa de evasão e abandono também aumentou significativamente nos anos da pandemia, comparados ao ano anterior, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Total de Estudantes que deixaram de frequentar



Fonte: SIMADE

Foi considerado evadido/desistente o estudante que não entregou nenhum PET no decorrer do ano letivo de 2020 e não apresentou justificativa ao Conselho de Classe. Portanto, não foi aplicado a esse estudante o regime de progressão continuada, sendo sua situação encerrada no SIMADE com a observação de “deixou de frequentar”. Esses estudantes perderam a matrícula para o ano seguinte e, automaticamente, ficaram retidos na série em que foram desistentes.

O aumento da taxa de desistência cresceu, significativamente, também entre os estudantes com defasagem idade/série, uma vez que foi percebido nos anos de 2020/2021 um aumento de 20% do total de estudantes matriculados fora da faixa etária para o ano de 2022.

A distorção idade/ano de escolaridade já era uma realidade presente nas escolas públicas do país e foi intensificada nos anos da pandemia. Não se trata de um processo isolado, mas de um conjunto de fatores que refletem nos resultados e na trajetória do estudante. Dentre esses fatores, podemos destacar o ingresso tardio na escola, o abandono escolar e o ensino remoto que podem constituir um obstáculo à continuidade dos estudos, acarretando prejuízos como evasão escolar, impacto na autoestima e nas condições socioculturais e econômicas.

Segundo dados do Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2020, a taxa de distorção idade/ano de escolaridade no Brasil alcançou o patamar de 9,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 22,7% nos anos finais do Ensino Fundamental, e 26,2% no Ensino Médio. Em Minas Gerais, essas taxas foram de 3,5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 17,8% nos anos finais do Ensino Fundamental, e 23,9% no Ensino Médio. Em nossa escola, a taxa foi de aproximadamente 20% de estudantes em distorção idade/série.

Para minimizar esses fatores, a Secretaria de Estado de Educação implantou em 2022, para os estudantes com dois anos ou mais de distorção idade/série, a correção de fluxo. Com o intuito de enfrentar tais defasagens e promover uma educação pública inclusiva, tornou-se necessário pensar estratégias de correção do fluxo escolar por meio de atendimento diferenciado, na forma de aceleração da aprendizagem, para que o estudante tenha a oportunidade de desenvolver as competências e habilidades básicas e, no ano seguinte, seja inserido nas turmas regulares.

Além dos fatores de evasão e desistência escolar, é importante destacarmos que a maioria das matrículas nessa instituição é do público de gênero feminino, contemplando 54% das matrículas em 2016; 56%, em 2017, 2018 e 2019; 54%, em 2020; 56%, em 2021; e, 58%, em 2022. Desse modo, é relevante uma análise do espaço escolar, a partir de uma perspectiva de gênero e uma atenção às interseccionalidades que geram consequências diretas para esse público e o território escolar feminino, conforme apresentado no gráfico 06.

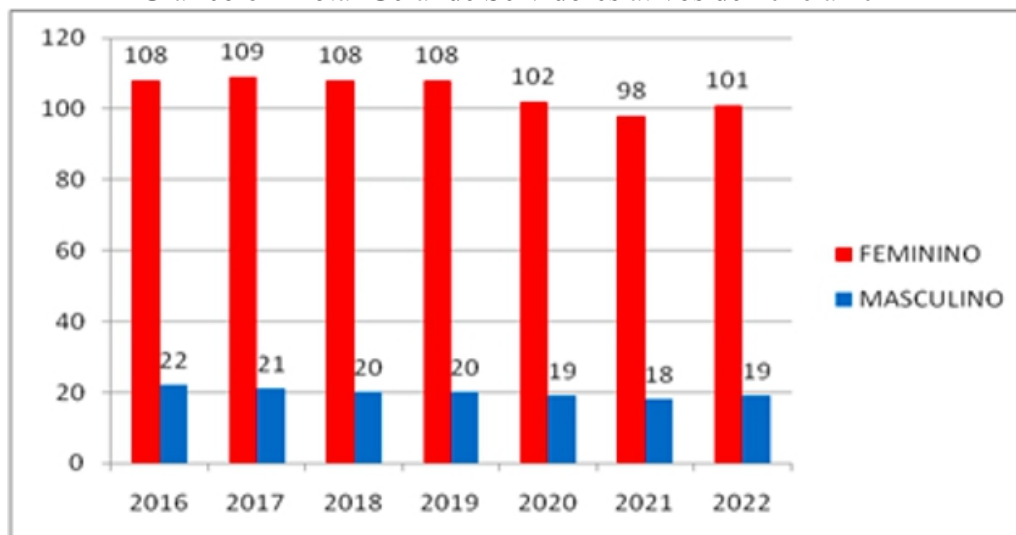
Destacamos que os dados registrados de estudantes transgêneros compreendem apenas os estudantes que o registro e a utilização do nome social foi solicitado e assinado pelo estudante, além da apresentação da declaração de concordância assinada pelo seu responsável legal. A promulgação do Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 dispõe sobre o uso do nome

social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Para as distintas formas de representações que atingem as meninas/mulheres, principalmente quanto às questões de raça e classe, a pandemia trouxe um novo cenário de análise, pois o período exigiu desse público uma nova forma de convívio familiar e social que influenciou diretamente os índices de violência de gênero. A pandemia foi sim um fenômeno social que afetou de forma distinta diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços.

Além de um público de estudantes em sua maioria meninas e mulheres, o número de funcionários da escola pesquisada ultrapassa 80% de servidoras do gênero feminino, conforme gráfico 08, a seguir:

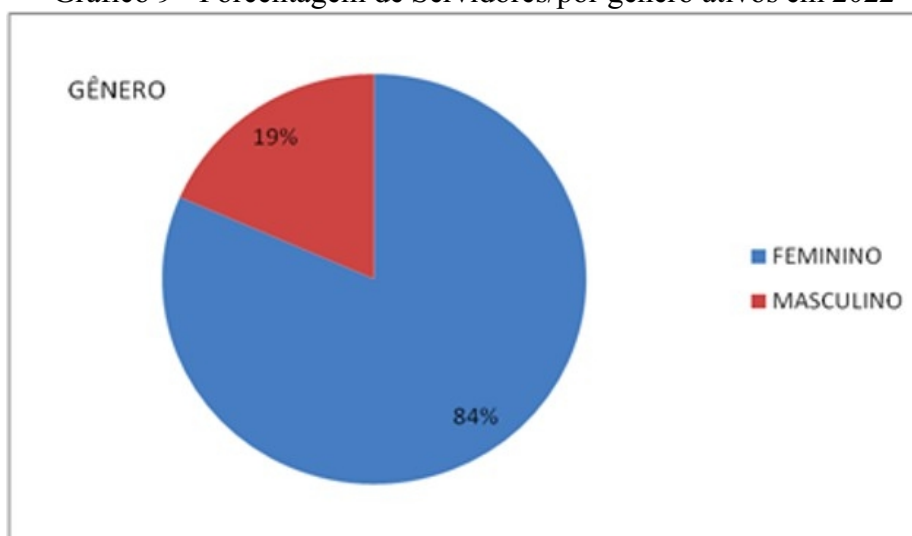
Gráfico 8 – Total Geral de Servidores ativos de 2016 a 2022



Fonte: SIMAVE

Os dados quantitativos apresentados no gráfico 8, com o número total de servidores atuantes na escola entre 2016 e 2022 reforçam um território eminentemente feminino, porém não menos patriarcal e violento com esse público. O gráfico considera número total de servidores para as seguintes carreiras: Professor de Educação Básica (PEB), responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; Especialista de Educação Básica (EEB), responsáveis pela condução da parte pedagógica da escola; Assistente de Educação Básica (ASB), responsáveis pela limpeza e organização da escola; e, Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), servidores que atuam na secretaria da escola e são responsáveis pela escrituração e documentação de estudantes e servidores ativos e inativos.

Gráfico 9 - Porcentagem de Servidores/por gênero ativos em 2022



Fonte: SIMADE

Quanto ao total de servidoras do gênero feminino, temos um público de 83% de servidoras que atuaram em 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Essa porcentagem atingiu um total de um pouco mais de 84% de servidoras mulheres. Em todas as carreiras de atuação na escola, o público feminino predomina quantitativamente. A equipe gestora e pedagógica é composta por uma diretora, três vice-diretoras, cinco supervisoras, duas coordenadoras da Educação Integral e uma secretária escolar, resultando em um quadro com 100% da gestão da escola formado por mulheres.

6.3.2 O ensino durante a pandemia e as violências de gênero

A violência contra a mulher é um fenômeno que tem ganhado grande repercussão nacional e mundial. No contexto de pandemia, esse tipo de violência afetou diferentes grupos de pessoas, de distintas maneiras, aprofundando as desigualdades já existentes. Ao capturar a vivência das mulheres durante a pandemia, devemos considerar o processo de historicização

das violências de gênero, evitando riscos de gerar verdades totalizantes pautadas em binarismos e fragmentações. Para a Organização das Nações Unidas:

Violência de gênero é todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher [para crianças e adolescentes e para as pessoas cuja identidade encontra-se fora da heteronormatividade imposta pela sociedade], inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no espaço privado. (ONU, 1993, p. 78).

Partindo de uma construção do conhecimento fundamental para a construção simbólica da diferença entre os sexos, Scott (1994) possibilita um novo campo legítimo de conhecimento: a Teoria das Relações de Gênero. Essa teoria permite perceber a visão dicotômica da construção simbólica das diferenças sexuais humanas, servindo como uma categoria de análise, a partir dos processos históricos. Segundo o autor:

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos. (SCOTT, 1994, p. 19).

Grande parte das expectativas para o comportamento do homem e da mulher deriva de uma primária socialização, em que são transmitidas, principalmente, no convívio familiar, normas, valores, crenças, os quais ensinam aos indivíduos o que é ser menino ou menina.

No período da pandemia, o principal contato de professores da escola com os estudantes foi por grupos de *WhatsApp*, conforme já mencionado nesta tese. A coleta de dados ocorreu em maio de 2020, por meio de um formulário eletrônico disponibilizado na plataforma *Google Forms*, no qual 118 professores responderam, conforme apresentado no gráfico, a seguir.

Gráfico 10 – Sobre a forma de contato no período da pandemia



Fonte: Formulário Eletrônico

A exposição por mensagens de celular colocou, especialmente, as professoras em uma situação de vulnerabilidade frente aos estudantes homens e/ou responsáveis (pais/tios) pelos estudantes. Tivemos relatos de professoras que foram assediadas por pais e/ou estudantes, inclusive, recebendo fotos nuas e mensagens sexistas. Ou seja, uma situação que nos leva ao entendimento de que o tema da violência contra a mulher tem crescido no Brasil, evidenciando a importância de fomentarmos discussões pautadas no respeito à diversidade e à igualdade de gênero, bem como a busca de uma formação e educação antirracista e antissexista.

Há, portanto, cada vez mais a compreensão que esse tema não diz respeito somente às mulheres e, sim, à sociedade como um todo. Os dados do último mapa da violência no Brasil (IPEA, 2019) são alarmantes e preocupantes. Com a pandemia, temos observado, especialmente nos últimos meses, a vulnerabilização ainda mais agravada por aspectos da violência contra as meninas e as mulheres.

No ensino remoto, essa realidade não foi diferente, pois a internet reforçou um espaço virtual potencialmente inseguro, coercitivo e intimidador para as mulheres. Desqualificação intelectual, humilhações, constrangimentos, silenciamento, monitoramento das aulas on-line, ofensas, interrupção de falas, xingamentos por rejeitarem investidas, fotos e vídeos íntimos repassados sem autorização são algumas das formas de violência sofridas por professoras e funcionárias da escola pesquisada.

Segundo Scott (1994), a relação entre as identidades sexuais individuais opostas é sempre hierarquizada enquanto linguagem e discurso e estão sempre vinculadas às relações de

poder entre homens e mulheres de maneira indissociável. Essas relações de poder podem acontecer simultaneamente nos níveis materiais e simbólicos da realidade social.

Além disso, Foucault (1986) ressalta que as práticas discursivas e os discursos precisam ultrapassar a simples referência do que se fala e do que se ouve imerso em relações de poder e saber. É preciso ler além da mera utilização das palavras e letras, pois a linguagem é também constitutiva de práticas. Nesse sentido, o autor se recusa a estabelecer um modelo de linguagem uniforme e aponta a existência da diversidade dos discursos ou diferentes práticas discursivas.

Portanto, as relações de gênero e território escolar apresentam-se, nesta tese, como práticas discursivas que distribuem e refletem as manifestações de poder e resistência entre grupos que se organizam e se enfrentam em campos de disputas sociais. Assim, o território escolar toma como importante espaço o combate de uma visão determinista do sexo feminino subordinado ao masculino.

Na mesma direção, salientamos que no território escolar as identidades territoriais, muitas vezes, delimitam espaços e podem reforçar o lugar de estudantes, fomentando as desigualdades entre gêneros. De forma contrária, o que se pretende neste trabalho é que essas diferenças sejam pensadas como a coexistência da heterogeneidade, concebendo um encontro de histórias. Louro (1997 afirma:

A escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam espaços, elas são as professoras; a atividade é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Ao Contrário, dizem outras/os, a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento - e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes de ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino. (LOURO, 1997, p. 88-89).

Uma análise desse território, à luz dos estudos de gênero, possibilita perceber ou ocultar formas de opressão e trazer a discussão sobre a “produção e a reprodução das relações sociais entre indivíduos, grupos e movimentos da sociedade, sobre as formas como vivem, interagem, reproduzem-se, atribuem sentidos as suas experiências”, segundo afirma Maria da Glória Gohn (2007, p. 42).

Nessa perspectiva, o sociólogo Charlot (2000) reforça a importância de se pensar nos sujeitos como uma construção social. Segundo ele, faz-se necessário compreender que os processos educacionais envolvem movimentos, sendo uma construção histórica, a partir das relações desses sujeitos individuais e sociais.

Considerando que o poder produz efeitos de saber e verdade, respeitados em seu tempo, história e espaço, Foucault (1988) explica que:

O poder só existe em ato, no entanto, desde logo se inscreve em um campo de possibilidades dispersas, apoiando-se sobre estruturas permanentes. Isto também significa que o poder não é uma espécie de consentimento. Em si mesmo não é renúncia a uma liberdade. Transferência dos direitos detidos para alguém lhe representar? (O que não impede que o consentimento possa ser uma condição para a existência ou manutenção da relação de poder); a relação de poder pode ser o efeito de um consentimento permanente ou anterior, mas não pela natureza da manifestação de um consenso. (FOUCAULT, 1988, p. 14).

Nesse sentido, se a constituição da sociedade é uma constituição política, resultante de um processo não hegemônico, é necessária uma escola que forme indivíduos capazes de se emancipar. Isto é, quando a sociedade se desenvolve a partir de uma relação de poder, essa sociedade é caracterizada pela pluralidade de formas de vida.

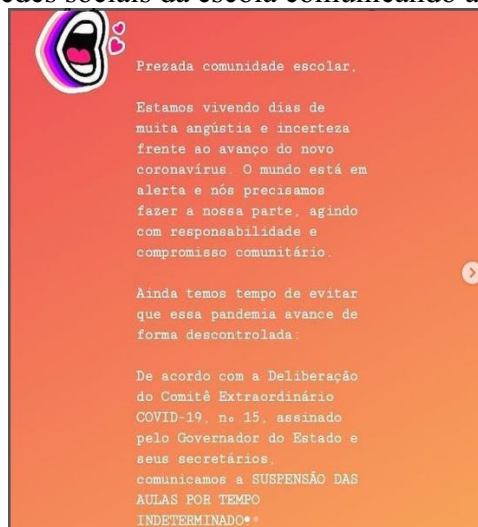
Desse modo, ao tomar a instituição escolar como território, ela passa a assumir o papel de ser espaço de conflitos, já que lá convivem a diversidade e as subjetividades. As vidas humanas, ao conviverem, se confrontam, se constroem e se educam, e a escola também se torna espaço de resoluções desses conflitos. Portanto, falar de gênero é pauta diária de discussão no território escolar.

6.3.3 O vírus ou a escola: O que é mais violento?

Para a Organização Mundial de Saúde (2002), violência é caracterizada pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha a possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. Consideramos o conceito de violência bastante amplo, complexo e diversificado; um fenômeno antigo e presente em todas as sociedades. Nesse sentido, tratamos, neste trabalho, da violência escolar, segundo os conceitos de Abramovay (2015) e Charlot (2002).

No dia 21 de março de 2020, por deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19, as aulas foram suspensas por prazo indeterminado e instituído o teletrabalho. A forma encontrada pela escola para comunicação com os responsáveis dos alunos foi a criação do Instagram e Facebook institucionais. Tivemos aí um agravante, pois nem todas as pessoas têm acesso às redes sociais e/ou acesso à internet e a forma de comunicação ficou comprometida.

Figura 7 – Postagem nas redes sociais da escola comunicando a suspensão de aulas



Fonte: Arquivos do Instagram da Escola

Todos os servidores foram avisados pelo grupo de *WhatsApp* sobre a deliberação, porém muitos estudantes/responsáveis ficaram desinformados, desamparados e se deslocaram normalmente para a escola onde encontraram os portões fechados. Além disso, a dificuldade de compreensão dos fatos também foi um fator que se agravou, pois muitos estudantes não entendiam o que estava acontecendo, conforme comentários nas mensagens do Instagram²⁵:

Quando as aulas vão voltar?

*Boa noite, então a escola não terá aula na semana que vem?
Semana que vem vai ter aula?*

Fica mais fácil dizer fiquem em casa e em julho não terá férias. Pronto.

Tentando minimizar os efeitos da dificuldade de comunicação entre a escola e a comunidade escolar, foi decidido coletivamente que os professores, com o apoio da direção e equipe pedagógica, criariam os grupos de turmas no *WhatsApp*, para as comunicações e o envio de atividades. Dessa forma, cada professor(a) ficou responsável por uma turma, sendo chamado de professor referência. Esse professor(a) teve a tarefa de montar os grupos e manter a comunicação entre os estudantes/responsáveis.

Para tanto, tivemos o apoio da equipe da secretaria da escola que disponibilizou a lista com os números de telefone, registrado nas fichas dos estudantes. A partir daí, os grupos de *WhatsApp* tornaram-se a principal ferramenta de trabalho no início do ensino remoto. Nesse momento, percebemos que muitos contatos registrados nas fichas dos estudantes estavam

²⁵ Mensagens recebidas no Instagram institucional da escola logo após o informativo sobre as suspensões das aulas.

desatualizados e/ou, simplesmente, não tinham acesso à internet, o que dificultou a comunicação com diversos estudantes.

Nesse primeiro contato, percebemos que 40% dos estudantes da escola, aproximadamente 500 estudantes, não participavam dos grupos de *WhatsApp* e não seguiam as páginas das redes sociais da escola. Tentando minimizar os efeitos negativos disso, formamos uma equipe de professores para busca ativa dos estudantes, para que, de alguma forma, eles tivessem acesso ao mínimo de informações sobre as estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais.

Consideramos esse momento inicial uma reprodução das violências institucionalizadas e presenciamos como essas violências afetaram os estudantes das classes menos favorecidas em situações de vulnerabilidade social. A exclusão que já acontecia no ensino presencial e as desigualdades presentes no campo social se apresentara no ensino remoto sob a forma de exclusão ao direito, ao acesso, à educação e ao mínimo de comunicação. Assim, as reprovações e evasões do ensino presencial deram lugar ao abandono total, e por fim, à exclusão definitiva de significativa parte dos estudantes que não conseguiram permanecer na escola, em decorrência da limitação imposta pela falta de acesso à internet. Desse modo, constatamos o ciclo das desigualdades e violências, tornando os estudantes de escolas públicas, no ensino remoto, mais vulneráveis educacionalmente.

De fato, o caráter multifacetado da violência no ensino remoto colocou-nos desafios no que tange identificar e minimizar tais situações. A “indisciplina”, muito presente no ensino presencial, reconfigurou-se em uma forma silenciosa de violência, em especial aquela que tenta preservar as relações de poder institucionalizada. Abramovay (2003) considera que para entendermos tais violências é preciso levar em consideração as intersecções de três variáveis:

O institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamento (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões). (ABRAMOVAY, 2003, p. 14).

No ensino remoto, percebemos os diversos tipos de violência, microviolências da escola e silenciamentos, principalmente, em situações que desfavoreciam os estudantes, como violências de classe, de gênero e simbólicas. Houve ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores em situações de empobrecimento, muitas dessas pessoas estavam localizadas na periferia ou na zona rural. Faltam-lhes computadores, aparelhos de telefonia móvel, internet de boa qualidade e noções básicas tais como: utilizar

um e-mail, acessar uma plataforma digital, responder uma mensagem de texto. Todos esses recursos eram imprescindíveis para que o ensino remoto resultasse em um mínimo de aprendizagem.

Dessa forma, é notável que as tecnologias precisam ser aplicadas para que em tempos de pandemia a educação seja contínua e ininterrupta, levando ao desenvolvimento de aptidões dos estudantes. Com a suspensão das aulas no Estado de Minas Gerais, devido à COVID-19 e, apesar das ferramentas disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação, não foram utilizadas aulas síncronas ou assíncronas, e os estudantes relataram, através das redes sociais, um abandono por parte da escola.

6.3.4 Um olhar que transforma vítimas em culpados

Como em 2020, o primeiro ano do ensino remoto, o contato dos estudantes com os professores ocorreu, prioritariamente, via *WhatsApp*, para receber e cobrar atividades pendentes, os professores acabaram cedendo o número de telefone pessoal para demandas de trabalho. O Aplicativo Digital Conexão Escola, disponibilizado pela SEE, que teria inicialmente a única função de *chat* para comunicação com os professores, não se tornou efetivo, pois os estudantes não o acessavam, tornando-o, na prática, um recurso desnecessário. Os estudantes priorizavam as mensagens pelo *WhatsApp* de fora privada ou pelos grupos de mensagens de celular. Restou-nos os questionamentos: por que isso ocorreu dessa forma? Será que em razão do vínculo com o docente? Será que por facilidade na mediação pedagógica?

Nos primeiros meses do ensino remoto, os professores comprovavam o cumprimento do trabalho, por meio do preenchimento do ANEXO IV, um formulário criado pela SEE que abonava a assinatura do livro de ponto, enquanto persistia o teletrabalho. Nesse anexo, os servidores relatavam as atividades diárias, o horário de cumprimento do trabalho e apontavam as dificuldades enfrentadas no teletrabalho.

“Muita informação ao mesmo tempo, grupos de professores desorganizados, sem retorno dos alunos e/ou familiar”, relatou a professora Ana²⁶. Ela se sentia angustiada com o número de grupos de *WhatsApp* dos quais estava participando, aproximadamente 18, entre grupos de servidores, grupos de estudantes e, às vezes, grupos para organizar outros grupos.

²⁶ Todos os nomes adotados nessa tese são fictícios para preservar a identidade dos servidores.

As queixas mais recorrentes tinham relação com o uso do telefone celular pessoal como ferramenta de trabalho, bem como a dificuldade de acompanhar as devolutivas pelo aplicativo de mensagem do celular. *“No WhatsApp não tem como deixar pra responder depois no horário correto, se não acumula atividade e os estudantes não param de mandar mensagens”*, relata a professora Teresa. A professora relata também a dificuldade de controlar o horário de trabalho, pois *“os estudantes mandam mensagens fora de horário, muitas vezes de madrugada, e a exposição de número de telefone particular”*.

“Ainda não enviei as atividades complementares, pelo fato de a única forma de comunicação com os alunos no momento ser o whatsapp”, afirma a professora Meire. Após quase três meses de ensino remoto, ela não tinha feito nenhum contato com seus estudantes, pois aguardava as ferramentas disponibilizadas pela secretaria tornarem-se efetivas, o que não aconteceu no ano de 2020.

A professora Dalva relatou que suas maiores dificuldades estavam nas questões financeiras e na falta de privacidade.

É não ver o cumprimento dos acordos do governo, como o aplicativo que não funciona, a internet que é a minha, o telefone que eu pago para fazer coisas que era de competência do governo. Falta de respeito com o servidor da educação. O pagamento atrasado e como vou manter a internet se não recebo direito. (DALVA, 2020)

Destacamos que no ano de 2020, além de vivermos uma pandemia, os pagamentos dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais encontravam-se atrasado e parcelados, o que dificultou ainda mais o ensino remoto. Para o professor Gustavo, todo o processo foi oneroso para o servidor. O *“Sistema inadequado e gasto com pacote de internet, todos estão cientes que não recebemos em tempo e os compromissos atrasados geram juros e outros”*.

As queixas eram recorrentes, e a angústia tomou conta dos professores e servidores da escola que se sentiam despreparados para assumir tal demanda. No relato da professora Izabel a seguir, é possível perceber como o ensino remoto trouxe à tona problemas preexistentes, como as desigualdades educacionais, principalmente, para o público da educação básica.

Falta de clareza nas informações sobre o funcionamento do aplicativo Conexão Escola; Falta de acesso ao aplicativo por professores e alunos em razão da versão do aplicativo ser incompatível com sistema iOS e Android inferior a 5.0; Dificuldades na comunicação entre professores e alunos em razão da falta de disponibilidade dessa função no aplicativo; Demora na entrega dos PETs impressos; Falta de comunicação e orientação aos alunos que não tem acesso ao celular; Falta de acesso ao programa “Se Liga na Educação” pela TV; Material do PET sem conteúdo e com indicativo de sites para consulta, maior parte dos alunos não dispõe de celular e pacote de internet para realizar essas pesquisas;

Dificuldade dos alunos dos Anos Finais do E.F. em acompanhar as aulas e atividades porque não tem maturidade e uma conduta independente que facilite essa modalidade de ensino.

Utilizando o número de telefone pessoal, os professores e estudantes começaram a relatar violência entre pares e entre professores e estudantes, como agressões verbais, xingamentos, palavrões e ofensas por ambas as partes.

Sempre que a direção tomava conhecimento dos conflitos nos grupos de *WhatsApp*, fazíamos contato com os responsáveis e eles relatavam intolerância e agressividade por parte dos professores. Quando retornávamos as situações para os professores, notadamente percebíamos conotações perversas das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, enfatizando as reações violentas apenas por parte dos estudantes.

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 95).

A escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns dos estudantes e familiares. Se partirmos do pressuposto de que a intervenção escolar é estruturalmente normativa, nosso olhar volta-se para a relação professor-estudante como *locus*, de forma, ao mesmo tempo, estrutural e conjuntural da violência escolar.

Charlot (2002) evidencia que a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, ou seja, de certo modo, toda agressão é violência, na medida em que usa a força. É violência enquanto uma vontade de destruir, de aviltar, de atormentar que causa problema. Todavia, a violência é bem mais provável, na medida em que a palavra se torna impossível.

Com efeito, sempre que nos posicionamos diante do outro como representantes hierárquicos de determinada prática social, seja com o intuito que for, estabelecemos uma relação, a rigor, violenta. Com isso, o dominado que não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo, considera a situação natural e inevitável, e o poder que instaura a relação pedagógica será sempre exercido por autoritarismo.

Abramovay (2002) acrescenta ainda que são três os tipos de manifestações de violência: a) simbólica: abuso do poder, baseado no consentimento estabelecido e imposto mediante o uso de símbolos de autoridade; b) verbal: xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões; e, c) institucional: marginalização,

discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder.

Essa violência mostrou-se muito presente no ensino remoto e a consequência foi a saída (exclusão) de muitos estudantes dos grupos de *WhatsApp*. Fora do grupo, o estudante deixava de fazer as atividades que eram condição para sua promoção para o ano seguinte. Ou seja, não realizando as atividades, o estudante era considerado desistente.

Assim, percebemos que mesmo à distância prevalecem as relações de poder: na violência verbal entre professores e estudantes, na discriminação indireta de gêneros e raça, no preconceito, entre outras que descrevem o processo pelo qual a classe que domina impõe sua ordem aos dominados. Outra situação apresentada nos relatos dos professores foi a dificuldade que as famílias enfrentaram com o ensino remoto. Para Tereza, “*as famílias estão tendo dificuldades de conexão (um aparelho de celular para tudo, escola e o próprio trabalho)*”. Além disso, ela também tem pouco tempo para acompanhar os filhos nos estudos, conciliando a tarefa com a rotina do trabalho.

6.3.5 A família é culpada, a escola não

A pandemia do novo coronavírus e as medidas de prevenção da COVID-19, através do isolamento social, apresentou múltiplas influências sobre as relações família e escola. Com as escolas fechadas e silenciadas, a relação dicotômica professor-estudante, no ensino remoto, trouxe outro ponto que é a separação de tempo e espaço do processo ensino-aprendizagem.

O controle do aprendizado ficou em maior parte sob domínio do estudante, dando ele autonomia e independência. A comunicação ocorreu única e exclusivamente pelos meios digitais de contato, como plataformas digitais e e-mails. Recebemos também muitos áudios de estudantes que apresentavam dificuldades em cumprir os prazos das atividades. Eles relatavam problemas familiares, problemas psicológicos, e, mesmo assim, os professores consideravam que estudantes estavam aproveitando a situação para ter um benefício.

Não podemos nos esquecer que além da pouca interação entre professor e estudante, a saúde física e mental dos jovens e suas famílias ficou comprometida. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a ausência de um espaço próprio para estudo são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da educação básica e das suas famílias.

Para alguns professores, foi desconsiderado o fato de que algumas famílias puderam ajudar seus filhos a aprender e outras nem tanto. Porém foi atribuída aos pais a responsabilidade do sucesso e do fracasso do ensino na pandemia. Para Izabel, a constatação da *“falta de interesse das famílias, a dificuldade das crianças de terem acesso à internet e aos materiais da SEE”* foi notável.

Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as atividades on-line; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material on-line; a quantidade de conhecimento inato dos pais, são questões que deviam ser levadas em conta quando o assunto é o papel dos pais na educação dos filhos em tempos de pandemia. O professor Júlio relata a dificuldade de tempo e conhecimento dos pais para auxiliar os filhos no ensino remoto.

A dificuldade das famílias de assessorarem os filhos, de terem a possibilidade de disponibilizar um aparelho de smartphone para terem acesso às atividades e a incompatibilidade dos PETs com as teleaulas.

Com o sentimento de abandono, os responsáveis legais pelos estudantes se sentiram obrigados a assumir o ensino e aprendizado dos filhos(as) e reclamavam o despreparo para assumir tais obrigações. Além disso, era uma queixa constante de alguns responsáveis legais que os professores recebiam o salário, mas quem ensinava eram os pais.

Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período foi fundamental, pois ajudou a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Nesse sentido, é possível supormos, então, que as ações padeçam de uma certa ambiguidade ou ineficácia por parte daqueles que as fazem cotidianamente. Trata-se, sem dúvida, de uma crise, ao mesmo tempo, paradigmática e ética.

É relevante reafirmarmos, que apesar da tentativa das secretarias de educação, muitos estudantes assistidos não tinham equipamentos para utilização da maioria das ferramentas apresentadas neste trabalho, ou simplesmente o acesso à internet. Em muitos casos, quando os estudantes tinham a internet disponível, ela não apresentava qualidade suficiente para que fossem desenvolvidas as atividades propostas.

Aos estudantes sem os recursos necessários, foi oferecido o material impresso enviado à casa de cada um por contratação de uma empresa de entrega. O material chegava à casa do estudante e, infelizmente, sem contato algum com os professores e a escola, ele não possuía

apoio mínimo para entendimento das atividades. Com isso, o professor não recebia o retorno dessas atividades.

Nesse contexto foi possível percebermos como a escola como instituição pode se tornar violenta com esse público em situação de vulnerabilidade econômica. Há relatos de familiares que ao receber o mototáxi que fazia as entregas das apostilas (os PETs), as pessoas devolviam o material, pois, não sabiam o que fazer com o plano tutorado. Além disso, elas pediam que fosse entregue uma cesta básica na casa, pois a necessidade daquele momento era a alimentação básica.

Além de toda a violência da exclusão, os comentários machistas e violências de gênero também eram presentes, principalmente, nos grupos de WhatsApp de servidores da escola. Em discussões que expunham particularidades dos estudantes e seus familiares, alguns professores faziam comparações e exageros, com a expectativa de que os estudantes e seus familiares conseguiram fazer a atividade, desconsiderando as diferenças substanciais entre as famílias em confinamento.

Em uma das discussões, um professor expôs uma situação delicada de uma mãe que com três filhos na escola, em idades e séries diferentes, se via angustiada por não conseguir ajudá-los com as atividades do PET. Diante disso, o professor Fábio fez o seguinte comentário:

Essas mulheres gostam de dar para os homens, depois arruma esse tanto de filho e quer que a escola dê conta da educação que é sua responsabilidade. Ela não tem condição de criar nem um filho, quanto mais três.

Nessas relações de poder, percebemos, conforme explica Bourdieu (1999), que o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas, o que traz à tona a questão da construção da hegemonia masculina. Dessa forma, a posição de submissão da mulher, se torna naturalizada podendo ocorrer no espaço doméstico, no contexto do trabalho, na escola, ou em qualquer outro espaço social. Sobre isso, Louro afirma:

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (LOURO, 2000, p. 60)

Assim, nesse período de pandemia, quando as redes sociais foi nosso campo de estudo e discussão, é importante considerarmos a linguagem dos discursos que aconteciam velados e de forma subjetiva. Nos espaços escolares e no ensino remoto esses discursos foram altamente

expostos e violentos. São discursos machistas que fazem parte do cotidiano de homens e mulheres.

Como tais elementos são fundamentais para a construção da subjetividade masculina e feminina, além da manutenção das relações sociais e de poder, a instituição escolar acaba, muitas vezes, omitindo seu papel fundamental de desconstrução do pensamento de que historicamente as mulheres (mães) são as únicas e, exclusivamente, responsáveis pelo nascimento, crescimento e criação dos filhos.

Essa discussão explica a invisibilidade das violências de gênero, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher. Usualmente, homem e mulher são concebidos como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica de submissão.

Dessa maneira, percebemos que dentro ou fora da escola a violência simbólica é sofrida multilateralmente. Isso reforça negativamente o comportamento do estudante e de seus familiares, que cotidianamente faz parte do processo educacional. Nesta pesquisa, a violência da escola torna as famílias e os estudantes responsáveis pelo fracasso escolar e social, sendo possível identificar agentes, vítimas e o fenômeno da violência simbólica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: os caminhos para um final que não termina aqui

Esta é também precisamente a questão com a história do espaço/tempo específico que hoje chamamos América Latina. Por sua constituição histórico-estruturalmente dependente dentro do atual padrão de poder, esteve todo esse tempo limitada a ser o espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder. (QUIJANO, 2005b, p. 14).

Ao iniciar os itinerários/caminhos propostos nesta pesquisa, tivemos como objetivo compreender as situações de violências e conflitos, a partir das narrativas dos livros de ocorrências, tomando a escola como um território relacional que constrói e se (re)constrói simbolicamente nas relações sociais e identitárias. Os itinerários apresentando nesta tese levaram-nos a refletir sobre as situações de disciplinamentos, violências e conflitos escolares, através de leitura interdisciplinar e decolonial em uma perspectiva importante para (des)construir os discursos hegemônicos.

Como decorrência desse raciocínio, foi interessante observarmos que, como espaço-tempo vivido, o território é sempre múltiplo, diverso e complexo, ao contrário do território unifuncional proposto pela lógica capitalista hegemônica e colonial. Nesse sentido, as situações de disciplinamentos, violências e conflitos escolares foram analisadas com base nas relações sociais presentes nesse lugar/escola.

No tocante à experiência, o lugar se move produzindo sentidos e proporcionando as vivências das pessoas em relação aos espaços. Provavelmente a maior contribuição desta tese é pensar o território escolar numa perspectiva do lugar/escola pela geografia humanista e decolonial com ênfase nas multiplicidades das relações espaço-poder. Ou seja, a escola é o lugar das multiterritorialidades, pautadas em práticas de r-existências e lutas.

Esta pesquisa está pautada no uso do território como ferramenta política e nos processos complexos de territorialização por uma dimensão simbólico-afetivo. Além disso, dialoga com uma episteme decolonial que quebra os silenciamentos dos invisibilizados, a partir de olhares das r-existências. Essas r-existências implicam em uma ruptura disciplinar, conceitual e de interesses epistemológicos, explícitos ou implícitos quanto às intervenções frente à problemática. Ressaltamos que esses interesses foram analisados em seus elementos e implicações.

Contextualizando as produções científicas, por meio das revisões bibliográficas, expostas nesta tese, percebemos que as situações de disciplinamentos, violências e conflitos

escolares são temas relevantes e já estudados desde o início da democratização e universalização do ensino público brasileiro. Porém considero que há caminhos/itinerários que aproximam e distanciam as compreensões sobre a temática e me fizeram pensar e planejar esta pesquisa, bem como questionar como a conquista do espaço concreto e abstrato ocorre por meio das complexidades das experiências.

Após esse delineamento dos discursos e, a partir de minhas subjetividades, percebi que as concepções de (in)disciplina, violências/bullying e conflitos escolares são bastante diferenciadas, o que me ajudou a trilhar os caminhos desta tese. Desse modo, ela foi construída em torno de três grandes itinerários que decorrem de princípios teóricos da análise dos textos e das narrativas presentes nos livros de ocorrências do lugar/escola pesquisada.

O primeiro itinerário foi construído da análise da violência associada à problemática de identificar diferentes conceitos no ambiente escolar, tais como: disciplina; indisciplina; conflitos; atos infracionais; desrespeito; autoridade e relações de poder. Nessa vertente, o conceito pode estar ligado aos atos de violência física, simbólica, psicológica e verbal, de forma isolada ou em relação a algumas dessas categorias.

Percebi entre as definições de disciplina, indisciplina, violências escolares e bullying que há o predomínio de tendências contínuas na perspectiva de individualização do fenômeno. Essas tendências são expressas no procedimento de definição e diferenciações e, sobretudo, na ênfase central da leitura do problema reduzida ao nível individual dos discentes.

Observei nas revisões bibliográficas que, quando discutimos sobre violência e conflitos escolares, temos estudos que são predominantemente construídos, a partir de pesquisa qualitativa analítico descritivo e/ou teórico-bibliográfica, fundamentados em teorias clássicas. As pesquisas eminentemente bibliográficas e/ou atreladas à observação participante, entrevistas, análise de documentos e estudo de caso têm contribuições teórico-metodológicos de Orlandi (2020) e Cellard (2008), na análise dos documentos e/ou discursos; da análise de conteúdo de Bardin (2011); ou da teoria da enunciação de Bakhtin (1981), da teoria da representação social de Moscovici (1978), e do estudo de caso, com base em Yin (2002).

Quando contextualizei as narrativas dos livros de ocorrências à luz do referencial teórico, pude refletir sobre a forma como as narrativas são descritas nos livros e como isso remete às consequências das situações de violência, das (in)disciplinas e do desrespeito dos estudantes. Essa leitura sobre as situações de violência, muitas vezes, não evidencia como a instituição pode cometer mais violências que os estudantes e, concomitantemente, os estudantes podem sofrer mais violências que a escola.

A complexidade das situações disciplinares enfrentadas nas escolas remete à amplitude do alcance da lógica disciplinar das relações sociais. Nessa perspectiva, voltando a atenção para as especificidades presentes nos livros de ocorrências pesquisados, ainda que discentes sejam os principais alvos de disciplinamentos, todas as pessoas envolvidas com a escola estão inseridas em cenários de vigilância, controle e normatização, tornando-se permanentemente culpáveis e puníveis.

Associada a essa pluralidade de possibilidades, os ordenamentos cotidianos da escola pesquisada nem sempre são contemplados nos livros de ocorrências. Nesse sentido, a lógica disciplinar que problematizo não circula apenas por meio dos livros de ocorrências, nem inversamente é o livro, de forma isolada, que traz determinados tipos de lógica. Tudo circula no cotidiano escolar através dos livros, mas também ocorre além deles, como autodefesa.

No segundo itinerário, analiso a violência como fruto de uma sociedade capitalista e opressora, que acaba reproduzindo no ambiente escolar situações de vulnerabilidade; intolerâncias; barbáries; preconceitos e alienações num contexto de crise estrutural do capital. Além disso, a partir do termo “*bullying*”, como uma das manifestações da violência em nossa sociedade e parte do cotidiano escolar, as práticas de violação, depreciação, desrespeito e desumanização entre pares, valoriza a percepção e as implicações no tocante às relações consigo mesmo, com o outro e com o meio.

Nas pesquisas que tratam de violência e sociedade, observo o predomínio da perspectiva materialista histórico-dialética com revisão bibliográfica, análise documental e teórico-bibliográfica, a partir da teoria crítica da sociedade de Marx (1988, 2005), Hegel (2010), Adorno (2006, 2009), Horkheimer (2008), Crochík (2008), Konder (2002), Lukács (2003) e outros. Por vez, quando discutimos violência e bullying, encontramos pesquisas qualitativas, exploratórias e bibliográficas com observação participante, aplicação de entrevistas e questionários que priorizam o método compreensível de base fenomenológica, a partir da análise de narrativas de Bertaux (2010), análise de discurso de Sommer (2004), análise da realidade de Morin (1999), filosofia do reconhecimento de Taylor (2000), categoria da acusação de Velho (1981, 2013) e da teoria performática de Austin (1970).

A perspectiva de leitura do conceito de violência estrutural toma o recrudescimento da violência em torno do capital, enquanto o elemento articulador das circunstâncias acompanha o processo histórico do capitalismo contemporâneo. Nessa inter-relação, o recrudescimento da violência e o sistema capitalista constroem o entendimento da violência na sociedade e, assim, produz uma educação burguesas violenta e excludente.

Compreendo que essa discussão de violência não pode ocorrer de forma desvinculada da discussão da própria razão e organização da sociedade, pois a violência como apresentada não nasce na escola. Ela está relacionada às demandas sociais e culturais de toda a sociedade. Entretanto, a análise das narrativas dos livros de ocorrências permitiu a ampliação dessas discussões, considerando as multiplicidades, particularidades e subjetividades presentes em qualquer espaço social, especialmente nesta tese, as multiterritorialidades do espaço escolar.

No terceiro itinerário, reflito sobre as situações de violência e conflitos escolares, a partir da interdisciplinaridade com foco na dimensão espacial de questões das subjetividades, historicidades, relações de poder, colonialidades e silenciamentos. O espaço físico como território produz e é produzido pelos sujeitos, de forma concreta ou abstrata, refletindo os espaços que ocupamos, a fim de dar sentidos aos acontecimentos.

Nas revisões bibliográficas que discutem a violência e as espacialidades, os trabalhos utilizam pesquisas qualitativas multi/interdisciplinares, a partir da perspectiva histórico-social do espaço escolar e relacional de poderes, com base em Foucault (1979, 1987) e Bourdieu (1998, 1999); análise do discurso crítica, de Chouliaraki; Fairclough (1999); cartografias, de Deleuze e Guattari (1988, 1995), bem como análise das subjetividades do espaço de Viñao Frago (2001).

Nesse itinerário, encontramos autores que embasaram teoricamente o conceito de violência, focalizando aspectos subjetivos e espaciais, articulados às questões históricas e sociais. A perspectiva social com leituras que envolviam espaços e lugares foi fundamentada, predominantemente, em Bourdieu (1998, 2003, 2004, 2008, 2009) e forneceu base para compreensão dos significados simbólicos. Os conceitos de violência também foram analisados por meio dos cinco campos propostos por Bourdieu (2003), sendo: o educacional, o estatal, o científico, o midiático e o mercadológico.

Considero que os estudos apresentados em nosso arcabouço teórico comparados às narrativas dos livros de ocorrências corroboram o grupo estudado, predominantemente, de estudantes e professores. Todas essas pesquisas sugerem uma tendência no acompanhamento, percepção e construção do discurso, a partir da relação docentes e discentes.

A responsabilidade do disciplinamento dos discentes pelos docentes ficou evidenciada quando relato os processos educativos desenvolvidos no contexto da pandemia por Covid-19, instaurada em 2020 no país e no mundo. A pedagogia da pandemia apontou que mesmo no ensino remoto o território escolar, já marcado por desigualdades sociais e educacionais, reforçou, prioritariamente, o controle dos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, percebi que, dentro ou fora da escola, a violência simbólica é sofrida multilateralmente, reforçando, de forma negativa, o comportamento do estudante e de seus familiares, o que cotidianamente faz parte do processo educacional. Além disso, as relações mais burocráticas prevaleceram sobre as pedagógicas, obrigando os docentes às lógicas disciplinares, tais como: controle dos horários dos estudantes, mesmo que a distância; devolutivas das atividades, em datas e horários preestabelecidos; e, avaliações atreladas apenas a essas devolutivas.

Repenso constantemente que as práticas disciplinares impostas aos docentes sobre os discentes nem sempre viabilizam compromissos em torno de uma formação crítica, criativa e autônoma. Já em torno da formação concentra-se as maiores angústias e frustrações de professores, bem como uma privilegiada reflexão sobre a crise da educação. A pandemia reafirmou os desafios e as limitações da educação básica pública brasileira já existentes, que circulam recorrentemente e estão além das especificidades da escola.

Assim, ressalto que ocorre uma limitada reflexão sobre o que está em causa nesse processo, quando atribuímos, majoritariamente, aos discentes as responsabilidades sobre os conflitos e as violências escolares. Em um território escolar de profunda exclusão ou de uma inclusão precária, a luta por reconhecimento é uma luta territorial. Desse modo, mais que atribuir responsáveis, entender as dinâmicas do poder e das estratégias é o que está em foco nesta tese.

O território escolar, como outros espaços sociais, vive uma dinâmica colonial, desigual e limitadora. As relações sociais e seus significados podem nos territorializar por esses movimentos. A partir disso, compreendo que a perda de controle que tanto assusta os docentes nunca vai ocorrer, porque o controle dos espaços começa pelo nosso corpo, como condição básica de nossa existência.

A leitura decolonial apresentada nesta pesquisa rompe a linha de fuga que tanto atormenta e massacra docentes, ou seja, a compreensão de que a (in)disciplina é responsabilidade dos discentes e os docentes precisam manter o controle dos corpos sobre o espaço, para manter seu poder. Proponho não difundir um espaço escolar sem limites e fronteiras, até porque as barreiras já estão impostas. Em contrapartida, compreendo que precisamos atravessar essas barreiras para pensarmos as violências e os conflitos escolares, a partir das vivências como instrumento de sobrevivência.

O entendimento de violência escolar com base em diferentes vertentes ajuda-nos a compreender que a educação se move em espaços onde brotam distintas manifestações e

relações. Com isso, saliento que as diferentes formas de violência²⁷, que surgem ao longo dos anos e se apresentam nos livros de ocorrências pesquisados, envolvem, sobretudo, o sentido político, que pode transformar uma porta em uma simples passagem ou, em uma barreira intransponível.

Nesse sentido, considero fundamental todos os estudos e todas as pesquisas que compõem os três itinerários, porém ressalto que esta tese está inserida no campo da interdisciplinaridade, uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, pois sua prática é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual, portanto, uma dinâmica viva do conhecimento.

A compreensão e análise de situações de violências e conflitos escolares a partir da interdisciplinaridade permite interconexão, estabelecendo verdadeiras ligações entre conceitos, métodos de análise e interpretações. Além disso, ressalto que a interdisciplinaridade pode ressignificar o entendimento sobre (In)disciplina tão discutido no chão da escola. Quando não bem compreendida, a interdisciplinaridade impõe à (in)disciplina as maiores responsabilidades e culpabilização de relações desfavorecidas entre discentes/docentes e vice-versa.

Esta pesquisa pôde concluir que não é a (in)disciplina a maior responsável pelos fracassos das relações e dos processos ensino-aprendizagem, mas, sim, a falta ou dificuldade de compreensão por docentes e discentes de situações que envolvem disciplinamentos, violências e conflitos escolares. Pensar o território escolar, somente e prioritariamente, a partir do disciplinamento, compromete as relações sociais, identitárias e as gestões de conflitos, mantendo os (pre)conceitos colonializados, hierarquizados e enraizados no campo educacional.

Nesse sentido, após a revisão bibliográfica, análise das narrativas dos livros de ocorrências e da leitura das espacialidades e subjetividades, reconheço que o lugar/escolar é um campo de luta, uma política do lugar, em que as questões das desigualdades sociais e educacionais precisam ser (re)pensadas de formas decoloniais. O pensamento decolonial favorece as multiplicidades identitárias, como pluralidades, exigindo de nós, docentes/pesquisadores, olhares interseccionais, não hierarquizantes, capazes de refletir nossas próprias relações com o poder e o saber

Destaco que pesquisas que analisam o território como espaço subjetivo/objetivo permitem uma leitura interdisciplinar do lugar como *lócus* de possibilidades, de diferentes

²⁷ Consideramos aqui como diferentes formas de violência as violências institucionalizadas, violência de gênero, de classe, de raça/etnia e violências simbólicas, conforme já apresentada nesta tese.

perspectivas. Desse modo, tratar as normas disciplinares e seus valores isoladamente pode criar uma linha tênue de separação ou aproximação entre violência e disciplina, confundindo os conceitos, o que, na verdade, proponho evitar.

Percebo a violência como uma situação que envolve um convencimento exigido pelos sujeitos em situação de vulnerabilidade. A consciência em torno das situações de conflito e o entendimento de que quem tem o poder inaugura o ato de opressão conferem importante tarefa aos atores envolvidos nas situações de violência, principalmente, a quem detém o poder.

Assim, quando analiso as narrativas dos livros de ocorrências e escrevo o meu relato como diretora/pesquisadora da escola, em um período de pandemia, atribuo primeiramente a identidade aos autores e sujeitos dos livros, colocando-os na origem da textualidade. Essa exigência tem por finalidade tornar o sujeito visível com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Ou seja, como esses sujeitos são afetados pela sua inserção no social e na história.

Compreendo que docentes e discentes têm dificuldades para diferenciar os conceitos de disciplina, indisciplina, os tipos de violências e os conflitos escolares. Existe uma banalização e ou supervalorização das ações consideradas como (in)disciplinares por parte dos discentes, que compõem a maioria dos registros dos livros de ocorrências, principalmente aquelas relacionadas ao controle dos corpos. Dentre essas ações, já mencionadas neste trabalho, resalto: entrar e sair da sala de aula; levantar-se ou se sentar durante as aulas; ter o tempo determinado para cada atividade; chegar atrasado na escola; sair antes do horário final de aulas; respeitar o espaço de aulas; saber quem manda na escola; saber quem dita as regras e as falas; entender os ditos e os não ditos, bem como os silenciamentos como estrutura de poder.

Existe também por parte dos discentes e docentes uma tentativa de contrapor os rótulos e estigmas direcionados a eles. Na escola pesquisada, existe o discurso da valorização do diálogo como instrumento de solução para os casos de conflito, indisciplina e violência. Porém, por detrás dessa concepção, ainda estão implícitas e enraizadas as várias relações de poder que se desenvolvem dentro do espaço escolar. Nesse sentido, esta pesquisa aponta um aprofundamento da liberdade, em que cada grupo tenha capacidade, autonomia e liberdade para abrir ou fechar seus territórios.

Além disso, viver a experiência da violência, seja pessoal, coletiva ou a partir da memória, engendra as formas de representá-la. Daí, a importância do reconhecimento e entendimento dos conceitos de disciplina, indisciplina, violências e conflitos no ambiente

escolar. Esse entendimento comparado às pesquisas apresentadas ajuda-nos a compreender o lugar/escola como um espaço essencial para a superação do modelo social opressor vigente. Desse modo, a emancipação dos sujeitos passa pelo esclarecimento e o efetivo poder para decidirmos, sem que isso afete negativamente a vida daqueles que estão ao nosso redor.

Como a violência já é permeada pelas relações humanas, naturalizá-la corresponde perpetuar o preconceito e as desigualdades. Com esta pesquisa, foi possível perceber que quando a escola silencia a violência, além de ela se omitir de sua função social, contribuindo para o fortalecimento da violência, a escola retira dos docentes e discentes a oportunidade de repensar a reprodução do sistema patriarcal hegemônico, que se vale das construções sociais já estabelecidas.

Entendo que se trata de uma restituição, reparação e restauração de laços que foram quebrados nas relações sociais no espaço escolar, assim como o reconhecimento da parte do outro, que não é minha, mas que me faz através desses outros. Esta pesquisa aponta que precisamos reconhecer mais que controlar, integrar-nos territorialmente e não representar apenas, de forma isolada, o fortalecimento do poder, mas, principalmente, sentir-nos enraizados no lugar.

Essa mudança implica numa ruptura de concepções, interesses e pressupostos epistemológicos, correntes de pensamento, compromissos políticos explícitos ou implícitos e intervenções frente à problemática que não só tende a ocultar o que gera, mas tende a legitimá-la por meio desse ocultamento. Esta tese aponta que o território escola pode ocupar um lugar que potencialmente minimiza as violências e que, possivelmente, contribui para discussões sobre práticas de violência e silenciamentos e a necessidade da múltipla autonomia territorial.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, **Observatório de Violências nas Escolas**, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2020.
- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: **Rede de Informação Tecnológica Latino-americana** - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, UNESCO, 2003.
- _____. **Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos**. Brasília: UNESCO, 2010.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira**. 2015.
- ABRAMOVAY, M; RUAS M. G. **Violências nas escolas**. UNESCO Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1994.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- _____. **A condição humana**. 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. trad. Roberto Raposo, v. 10, p. 147, 2010.
- ARENDT, Hannah. **A Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Relume-dumara, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.
- AUSTIN, J. L. **Quand dire c'est faire: how to do thing with word**. Paris: Seuil, 1970

BAKHTIN, Mikhail. **le principe dialogique**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

BARDIN, L. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. São Paulo: Paulus/EdUFRN, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; et al. Sobre a fenomenologia. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, p. 15-22, 1994.

BOBBIO, Norberto. **Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, jan/fev/mar/abr, n 19. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. FGV Editora, 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

_____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, artigo 2º, de 21 de outubro de 1969.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de informações sobre violência**. Disponível em: <<https://saude.gov.br/component/tags/tag/oms>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar 1ª edição Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2018.

CARDOSO, Ruth C. L. **A aventura antropológica: Teoria e Pesquisa**. 4ª Edição. Editora paz e Terra. 2004.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) Ministério da Educação (MEC)**, p. 13, 2009.

- CARVALHO, José Sergio Fonseca. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- _____. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J. P.; GROULX LH; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. 2002
- _____. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Trad. de Neide Luzia de Rezende. Cad. Pesquisa, São Paulo: n° 97, p. 47-63, 1996.
- _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- _____. **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. **CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, 157-182.
- CHAUÍ, Marilena de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.
- CROCHÍK, José Leon. T. W. Adorno e a psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 20(2), p. 297-305, 2008.
- CROCHÍK, José Leon . **Preconceito: indivíduo e Cultura**. São Paulo: Robe editorial, 1997.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana** vol.10 no.2, Rio de Janeiro, Oct. 2004.
- DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001.
- DEBARBIEUX, Erick. **Violência nas escolas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- DEBARBIEUX, Erick. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 59-87). Brasília: UNESCO, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.I. São Paulo: Ed.34, 1995.
- DURHAM, Eunice. CARDOSO, Ruth. et al. **A aventura antropológica**. Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro. Paz e Terra 4ª edição, 2004.

EVARISTO, M. L. I. **O útero pulsante no candomblé: a construção da “afroreligiosidade” brasileira.** *Sacrilegens*. v. 9, n. 1, p. 35-55, 2012.

Fante, Cleo. Fenômeno **Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz** (2a ed). Campinas, SP: Veros Editora. 2005

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução Paula Siqueira. **Cadernos de Campo** n 13, 155-161, 2005

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: _____. MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e educação.** Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 11, p. 67-77, 2001.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso.** Pesquisa Etnográfica e educação. Trabalho apresentado no XXI Anual da ANPED, n. 10, Caxambu, Setembro de 1999.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir.** 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Microfísica do Poder** (1979). Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Ditos & escritos: estratégias, poder-saber.** (v. IV). Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **Freud (1923-1925)-Obras completas volume 16: O Eu e o Id," Autobiografia" e outros textos.** Editora Companhia das Letras, 2011.

GÉRIN-LAJOIE, D. (2009). A Aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder. **Revista Lusófona de Educação.** 14, 13-27. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a02.pdf>>.

GODOY, Arilda Schimidt de. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995B, p. 57-63.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. In: **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** 2007. p. 143-143.

GROSSI, M. P. O masculino e o feminino na educação. **Paixão de aprender.** Porto Alegre: n. 4, p. 68-77, 1992.

_____. Na busca do outro encontra-se a si mesmo. **Trabalho de campo e subjetividade**. Florianópolis: p. 7-18, 1992.

_____. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos – Uma breve história do feminismo no Brasil. **Revista Estudos Feministas**. (UFSC. Impresso) Florianópolis: v. 12, p. 211-222, 2004.

GROSSI, Miriam Pillar; WELTER, Tânia; BONETTI, Aline de Lima. **Oficinas de gênero, sexualidade e violências**: metodologia de formação feminista. 2021.

GROSSI, Miriam Pillar; FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARDOZO, Fernanda. (Orgs.) **Sexualidades, Juventudes e Práticas Docentes**: uma etnografia da educação básica em escolas públicas de Santa Catarina. Florianópolis: Tribo da Ilha, Tubarão (SC): Copiart, 2017. 224 p.

GUIMARÃES, Ana. Maria. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73- 82

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. In: **Antropologia e Educação**. Interface do ensino e da pesquisa. Caderno Cedes, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, Frederico Guilherme; HAESBAERT, Rogério (Org.). **Identidade e Territórios**: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: access, p. 93-123, 2007.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade**. Porto Alegre: s.ed., 2004. Disponível em: <www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro- 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Linhas fundamentais da filosofia do direito ou direito natural e ciência do Estado contemporâneo**. Tradução: Paulo Meneses et alii. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2010.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação (tomo I). Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**: textos filosóficos. Lisboa: Edições, v. 70, 1986.

JOYE, C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial**: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre: v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, 2014, 22: 935-952.

LUKÁCS, Georg. A reificação e a consciência do proletariado. In: _____. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. O risco em perspectiva: tendências e abordagens. **Geosul**, 2004, 19.38: 25-58.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. n-1 edições, 2021.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. v. 1, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

MCDOUGALL, J. **Éros aux mille et un visages** [As múltiplas faces de Eros: uma exploração psicanalítica da sexualidade]. Paris: Gallimard, 1996.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MILLER, Jean-Marie. **Não Violência na Educação**. São Paulo: Palas Athenas, 2006.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ: 21ª ed., 2002.

MORAES, R. A.; PEREIRA, E. W. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. In: SEMINÁRIO DO HISTEDBR. EIXO 2. HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO. 2009. Disponível em https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pfhistedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc. Acesso em: abril, 2020.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social. 2010.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra**. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), p. 90-98, jan/abr, 2007.

OLWEUS, D. **Bullying at school. What we know and what we cando**. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**. 13ª Edição Princípios e Procedimentos Pontes Editora, Campinas, SP, 2020.

_____. **As formas do Silêncio**. No Movimento dos Sentidos. 1942- 6ª edição- Editora Unicamp, Campinas, SP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. N/O limiar da cidade. **RUA**, v. 5, p. 7-19, 1999.

ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M.; ECKERT, C.; FRY, P. (org.). **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Brasília, DF: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, 2008 Ponto Urbe 2

_____. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: Ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>> Acesso em: 15 jun. 2022.

PERALVA, Angelina Teixeira. **Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n. 2, p. 7-25, set. 1997.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005b.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems**, v.11, n.2, 2000, p.342-86.

RAFFESTAIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Marília Cecília França, 1993.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**. Porto Alegre, 2004. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em <<https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. 92 p

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**. n. 3, Campinas/SP: 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 1S, n. 2, jul./dez. 1990. Traduzido da versão em francês, 1995.

_____. El problema de la invisibilidad. In: ESCANDÓN. C.R. (Org.) **Gênero e História**. México: Instituto Mora/UAM, 1989.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em: <www.estudeemcasa.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17163-boletim-de-legislacoes-e-normas-n-01-maio-2020>>. Acesso em: 10 oct. 2021.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo : Ática, 1983

SOMMER, Luís H. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. **A Página da Educação**, n. 139, p. 29, nov. 2004.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27 n 01 pp87-103 jan-jun 2001.

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

_____. Educação e juventude. **Educação em Revista**, n. 29, p. 7-13, 1999.

_____. **Estado do conhecimento: juventude**. Brasília: Inep, 2000.

_____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 71-83, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; TESO, Leonor. Violencia colectiva, jóvenes y educación. **Revista Mexicana de Sociología**, p. 113-128, 1994.

- TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: _____. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.
- TOCQUEVILLE, A. de. **A democracia na America**. 2ª ed. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, ed. Da Universidade de São Paulo: 1977.
- TOKARNIA, M. Conselho Nacional de Educação prepara documentos para orientar escolar: resolução e parecer devem ficar prontos nesta semana. **Agência Brasil** [09/04/2020]. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 09 abr. 2020.
- TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: diálogos na região sudeste. In: **Reunião brasileira de antropologia**. Conhecimentos e saberes tradicionais no Brasil plural. 27., 2010, Pará, Anais. Belém: UFPA, 2010.
- TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica (2009).
- TUAN, Yi-Fu. **Space and place: humanistic perspective**. Progress in Geography. (6) : 211-252, 1974.
- VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a. p. 11-28.
- _____. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981b.
- _____. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh, Pedagogias decoloniales. **Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. TOMO I. (pp. 23-68). QuitoEquador: Abya Yala, 2013.
- WASCHECK, M. D. C. **Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar**. 2016.
- YIN, Robert. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.
- ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Sociedade e cultura**, v. 13, n. 1, p. 117-123, 2010.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Primeiro como Tragédia Depois Como Farsa**; tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

AMBROSIO, Poliana Matias. **Arquitetura do medo em escolas públicas de Belo Horizonte**. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

BALOGH, Ieda Rodrigues Da Silva. **A espetacularização da violência na escola: O bullying e o suicídio como efeito devastador na educação**. 2020. 274 f. Tese (Doutorado Educação e contemporaneidade). Universidade Do Estado Da Bahia – UNEB, 2020.

BAZZO, Juliane. **„Agora tudo é bullying“: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro**. 2018. 333 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2018.

CANGUCU, Katia Liliane Alves. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais- Belo Horizonte, 2015.

CARREIRA, Joao Luiz Cavalcante. **Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade**. 2019. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Paulo. Guarulhos, 2019.

CARVALHO, Deisiane Narry Souza. **A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?** 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

CASTRO, Larissa Leão De. **Revelação e Ocultamento: dos Estudos Sobre Violência e Violência Escolar aos Estudos Sobre Bullying**. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal De Goiás. Goiânia, 2015.

CHIORLIN, Marina De Oliveira. **Bullying na escola: a ponta do iceberg**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

COSTA, Silvia Regina De Jesus. **Lei nº 10.639/2003 - Deslocamentos discursivos sobre a educação das relações raciais no Brasil: tensões e silenciamentos no contexto escolar da**

rede pública de belo horizonte. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

DIAS JUNIOR, Marcos Jeronimo. **Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar.** 2016 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Goiás- Goiânia, 2016.

DINIZ, Júlia Elaine. **A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001-2010).** 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de biociência Rio Claro, 2015.

ESTEVES, Pamela Suellen Da Motta. **A escola não é um lugar fácil...não mesmo? Bullying (não) Reconhecimento da diferença e banalidade do mal.** 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2015

FIDALGO, Adriano Augusto. **A experiência de mediadores escolares nas situações de bullying na relação entre professor(a) e aluno(a).** 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

HAHN, Graziela. **O boom do bullying: uma análise histórica de sua performatividade.** 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LEITE, Ana Carolina Dos Santos Martins. **Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar.** 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2016.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek. **O fenômeno bullying no contexto escolar: estudo acerca da experiência vivida de adolescentes em uma instituição de ensino de aracaju.** 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Sergipe. São Cristovão, 2017.

LIMA, Carla Mariana Saad De. **Enfrentando e prevenindo a violência escolar: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores.** 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Paraná. Curitiba 2017.

LUIZ, Flávia Aparecida De Souza. **Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola.** 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade De Brasília. Brasília, 2021.

MACHADO, Sandra Maria. **Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis?** 2018. 142 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Espírito Santo – UFES. Vitória, 2017.

MARSIGLIA, Tania. **Violência e Tolerância na escola: Perspectivas das produções acadêmicas.** 2015. 200f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política , Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2015.

MATOS, Kildilene Carvalho. **Da concepção do bullying ao fenômeno da violência como manifestação da alienação: uma análise onto-histórica.** 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal Do Ceará. Fortaleza, 2015.

MELLO, Patricia de. **Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola:** base Scielo 1998-2014. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NASCIMENTO, Joao Bosco Brito Do. **A violência na sociedade e na educação em marx e engels.** 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

NOGUEIRA, Nayara Guimarães. **Educação ou barbárie:** a concepção de violência em t. W. Adorno. 2016 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Goiás-Goiânia, 2016.

ORDONEZ, Cecilia. **A construção do discurso sobre a violência escolar:** um estudo de caso na rede pública de ensino em São Luiz. 2015 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2015.

PEREIRA, Fernando Francisco. **Indisciplina e violência escolar:** interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique. 2016. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais- Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Violência.** 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Sonia Maria Lourenco Lucas. **Um olhar sobre as relações de poder da escola na favela “pacificada”:** jovens estudantes e resistências. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Adriana Lira Da. **Indisciplina e violência:** como alunos adolescentes veem seus professores. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília. 2016.

SILVA, Fabrine Leonard. **Atos infracionais e delitos em contextos escolares em Belo Horizonte e em Bogotá.** 2019. 309 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Lidiane Maria da. **Violência Escolar.** 2017. 51 f. Monografia (Pedagogia) Universidade Federal de Alagoas. Biblioteca do Campus Sertão- Sede Delmiro Gouvea, 2019.

SILVA, Lucas Eustaquio De Paiva. **Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG.** 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Mariana De Assis. **O clima escolar e o som do recreio:** entre escutas, observações e relatos. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

VERGINA, Ariel Cristina Gatti. **Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Carlos – UFSCar- São Carlos, 2016.

WASCHECK, Murilo De Camargo. **Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

ZANELLA, Clayton Luiz. **Concepções de pais de alunos de escolas públicas inseridas em contextos de vulnerabilidade social sobre a ocorrência do fenômeno bullying no ambiente escolar**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Campus de Joaçaba, 2016.

APÊNDICE – MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES REFERENTE À TEMÁTICA DE VIOLÊNCIA, BULLYNG E

Título do Trabalho	Instituição	Objetivo Geral	Procedimentos Metodológicos	Conclusões
Revelação e ocultamento: dos estudos sobre violência e violência escolar aos estudos sobre bullying. (LARISSA-D)	Universidade Federal de Goiás	Compreender o que essa mudança conceitual e, particularmente, o desenvolvimento da terminologia bullying revela e/ou oculta sobre a violência nas escolas, por meio das produções científicas no Brasil.	Investigação bibliográfica a partir do estado do conhecimento da produção de dissertações e teses sobre violência escolar e bullying no Brasil no período de 2005 a 2012	Postulou-se que há uma dimensão de ruptura entre as tendências predominantes nos estudos sobre violência escolar e bullying com os estudos sobre violência em sentido amplo.
Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar. MURILO-D	Universidade Federal de Minas Gerais	Analisar algumas definições centrais relativas ao bullying escolar e à sociedade.	Pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfica	A escola é um espaço essencial para a superação do modelo social opressor vigente; que a emancipação dos sujeitos passa pelo esclarecimento.
Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar MARCOS-D	Universidade Federal de Goiás	Compreender como se constituem as relações e contradições entre ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar na Educação Física.	Referencial teórico-metodológico com análise bibliográfica-documental dos projetos, programas e orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.	Compreendeu-se a importância de professores e professoras lutarem pela construção de um projeto unitário de formação humana e educação escolar, na direção da perspectiva ontológica de educação.
Arquitetura do medo em escolas públicas de belo horizonte. POLIANA-D	Universidade Federal de Ouro Preto	Analisar quais os signos do medo são identificados na Arquitetura Escolar de escolas públicas da Rede Municipal de Belo Horizonte.	A abordagem qualitativa, com técnicas de observação, registros fotográficos e aplicação de entrevista semiestruturada	A presença de elementos da Arquitetura do Medo em escolas públicas revela que as escolas utilizam mecanismos de mitigar o medo de perigos externos e internos a essa.
A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR: um estudo de caso na rede pública de ensino em São Luís CECILIA-D	Universidade Federal do Maranhão	Compreender o trajeto histórico dos movimentos higiênicos e eugênicos no Brasil.	Pesquisa bibliográfica; análise documental; pesquisa de campo, através da aplicação de questionários semiabertos feitos com os sujeitos da pesquisa	Concluiu-se a necessidade de políticas públicas voltadas para a prevenção e enfrentamento do fenômeno da violência nas escolas públicas de São Luís no sentido de formar a juventude e não a criminalizar.
EDUCAÇÃO OU BARBÁRIE: a concepção de violência em T. W. ADORNO NAYARA-D	Universidade Federal de Goiás	Discutir o conceito de violência por Adorno, relacionando-o com os conceitos de educação e barbárie.	Pesquisa bibliográfica que tem como principais referências os autores da Escola de Frankfurt.	Notou-se a importância da educação como possibilidade contra a violência e barbárie, mas uma educação comprometida com a humanização do indivíduo.
O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos MARIANA-D	Universidade Federal de Minas Gerais	Investigar relações entre o clima escolar e a paisagem sonora (som ambiente) do recreio de duas escolas de ensino fundamental, na cidade de Belo Horizonte/MG	Observações participativa; coleta de materiais e realização de entrevistas.	Percebeu-se que na escola onde o recreio era menos ruidoso, a existência de um maior controle disciplinar e na escola onde o recreio era mais ruidoso e agitado, um clima mais aberto, de maior negociação

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: concepções e discursos de educadores ARIEL CRISTINA-D	Universidade Federal de São Carlos	Analisar o discurso de educadores de uma escola estadual do Interior de São Paulo quanto as suas compreensões a respeito de conflito, indisciplina e/ou violência escolar.	Pesquisa qualitativa, com análise documental e grupo focal.	Percebeu-se a existência na escola do discurso de valorização do diálogo, porém, ainda estão implícitas e enraizadas as várias relações de poder que se desenvolve dentro do espaço escolar.
A Violência Em Espaço Escolar: O Que Dizem Pesquisas Brasileiras (2001-2010) JULIA ELAINE-D	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	Aprofundar o entendimento do fenômeno violência em espaço escolar por meio de uma descrição analítica de pesquisas realizadas no período de 2001 a 2010 no Brasil.	Pesquisa quanti-qualitativa eminentemente bibliográfica e de cunho exploratória.	Evidencia que a escola comete mais violência que alunos e alunos sofrem mais violência que a escol. Indicou-se que as questões sociais estão diretamente relacionadas aos problemas com a educação escolar constituindo como os principais motivos da presença da violência.
A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado? DEISIANE-D	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Apreender a percepção de violência em espaço escolar por diretores/gestores de escolas públicas estaduais do oeste paulista.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa analítico-descritiva com revisão bibliográfica a respeito da temática “gestores e violência no espaço escolar”, cujas fontes são teses, dissertações e artigos produzidos de 2012 a 2016 e entrevista com gestores/diretores escolares. GESTÃO ESCOLAR	A violência é um fenômeno que continua assombrando todos os agentes escolares; porém nem todos os gestores reconhecerem a escola como instituição violenta, todos reconhecem a presença de violência neste ambiente; reconhecem-se outros agentes escolares, professores e funcionários, na participação da violência em tal ambiente; A negação de direitos aparece como prática violenta
DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: tensões e silenciamentos no contexto escolar da rede pública de belo horizonte. SILVIA REGINA- D	Universidade Federal de Minas Gerais	Analisar os discursos de educadores sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar e no Brasil.	Pesquisa de caráter qualitativo com Aplicação de questionários; entrevistas semiestruturadas e grupo focal.	Percebeu-se que o discurso que se forjou através da ideologia de classe econômica, se sustenta através do silenciamento da raça como elemento que estrutura as relações sociais no Brasil.
Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola. FLÁVIA APARECIDA-D	Universidade de Brasília	Analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes.		Percebeu-se que, quando é a escola que silencia a violência contra a mulher, além de ela se omitir de sua função social contribui para que a violência se fortaleça.
Da concepção do bullying ao fenômeno da violência como manifestação da alienação? Uma análise onto-histórica. KILDILENE- D	Universidade Federal do Ceará	Demonstrar, à luz da ontologia marxiano/lukacsiana, uma das faces que a violência assume no contexto de crise estrutural do capital: o bullying.	Perspectiva do materialismo histórico-dialético e bibliográfica com análise do Mapa da Violência - os jovens do Brasil – 2014.	Entendeu-se que o processo de desumanização dos próprios homens, é a própria expressão do bullying.

BULLYING NA ESCOLA: a ponta do iceberg MARINA-D	Universidade Federal de Alagoas	Questionar o papel da escola diante das manifestações de bullying.	Observação do cotidiano da escola e entrevistas com professores.	Verificou-se que o fenômeno bullying é um mecanismo que valida e naturaliza as lógicas que organizam a sociedade atual.
Concepções de pais de alunos de escolas públicas inseridas em contextos de vulnerabilidade social sobre a ocorrência do fenômeno bullying no ambiente escolar CLAYTON-D	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Compreender como Bullying é conceituado e caracterizado em produções acadêmicas brasileiras de 2008 a 2018	Pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica com análise de artigos, teses e dissertações sobre a temática bullying.	Entendeu-se que o Bullying é uma das manifestações da violência vigente em nossa sociedade e, sobretudo, nas escolas.
Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade JOAO LUIZ-D	Universidade Federal de São Paulo	Investigar as relações entre normas gênero, heteronormatividade e violência escolar	Observação participativa, entrevistas semiestruturada com a equipe gestora e professores.	Nas escolas em que a temática “normas de gênero e heteronormatividade” é abordada, observou-se a tendência em não culpabilizar a vítima, diferentemente do que ocorre nas escolas que não abordam a temática.
ENFRENTANDO E PREVENINDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores. CARLA MARIANA- D	Universidade Federal do Paraná	Desenvolver e avaliar uma intervenção com professores voltada para a modificação das crenças e da percepção de autoeficácia sobre bullying	Intervenção a partir do curso sobre estratégias de prevenção e enfrentamento ao bullying e a agressão entre estudantes e aplicação de questionários.	Enfatizou-se que houve uma mudança na percepção dos professores sobre o bullying e a vitimização entre pares e uma redução de vitimização e agressão ao longo do ano letivo.
O FENÔMENO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: estudo acerca da experiência vivida de adolescentes em uma instituição de ensino de Aracaju. ELCIO- D	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Descrever as narrativas de adolescentes acerca da percepção sobre o fenômeno bullying no contexto escolar.	Abordagem qualitativa de pesquisa por meio de entrevistas com questões semiestruturadas e grupo focal.	A importância dessa investigação se faz para valorizar a percepção de cada investigado sobre o fenômeno bullying e suas implicações sobre o mundo vivido no que diz respeito à sua existência, suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio.
A experiência de mediadores escolares nas situações de bullying na relação entre professor(a) e aluno(a). ADRIANO- D	Universidade Nove de Julho	Dar uma visão a partir de sua condição material: a forma como ocorre nas instituições escolares.	Pesquisa com coleta de depoimentos e revisão bibliográfica.	Concluiu-se que a intimidação reiterada praticada pelos professores é comum, mas deve-se ser vista à luz de toda complexidade que envolve o ambiente escolar e sua estrutura de poder.
O BOOM DO BULLYING: uma análise histórica de sua performatividade. GRAZIELA- D	Universidade Federal de Santa Catarina	Discutir as possíveis formas que essa ação pode assumir, abordando a violência e sua manifestação na forma do bullying.	Pesquisa a partir dos depoimentos disponíveis em meio público digital, os quais compõem o documentário Marcas de uma geração, disponível no YouTube	Percebeu-se os modos pelos quais diferentes sujeitos são diminuídos, depreciados, excluídos e violentados através do bullying, revelando o modo como a linguagem é utilizada para ferir o outro, especialmente aquele que representa o gênero, a raça, o corpo que não se quer aceitar.

Título do Trabalho	Instituição	Objetivo Geral	Procedimentos Metodológicos	Conclusões
INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique FERNANDO- DO	Universidade Federal de Minas Gerais	Discutir as interpretações que professores do Ensino Secundário Geral de três escolas públicas de Maputo, em Moçambique, produzem acerca da presença dos fenômenos da indisciplina e da violência escolar na escola.	De caráter qualitativo com aplicação de um questionário e entrevistas semiestruturadas.	Os professores embora não diferenciam a indisciplina de violência, fazem uma gradação de gravidade dos atos entre um e outro fenômeno e, ainda entendem que a violência pode ser resultado da indisciplina.
Um olhar sobre as relações de poder da escola na favela “pacificada”: jovens estudantes e resistências SONIA MARIA- DO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Analisar as relações de poder por meio da perspectiva das linhas de força transversais que atuam em múltiplas direções nos espaços/tempos.		
Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência LUIZ PAULO-DO	Universidade Federal de Minas Gerais	Analisar as formas de pensar, sentir e agir dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação à violência no campo.	Pesquisa qualitativa com aplicação de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas	A vivência da violência, sua experiência, seja pessoal, coletiva ou a partir da memória de um povo, engendra as formas de representá-la.
Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base Scielo 1998 – 2014 PATRICIA-DO	Universidade Federal de São Carlos	Indicar contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, tendo por mediadora a categoria diálogo	Amparada na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com base em pesquisa bibliográfica	Buscou demonstrar que o avanço para a melhoria das relações na escola é mais promissor quando se assume o caminho do diálogo.
Estudos da Associação entre Clima Escolar e o Desempenho Médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental KATIA LILIANE-DO	Universidade Federal de Minas Gerais	Analisar o clima escolar, com base na percepção dos alunos do ensino fundamental das escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais	A validação do modelo teórico com aplicação de questionário contextual e análise dos resultados dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática aplicados pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).	A pesquisa aponta para a existência de uma relação positiva entre o modelo de clima escolar utilizado e o desempenho dos alunos.
DITOS, NÃO DITOS, JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS,	Universidade Federal do Espírito Santo	Problematizar, em uma escola do ensino fundamental II, do município de João Neiva	Pesquisa qualitativa com análise documental dos registros escolares.	A pesquisa aponta para a existência de uma banalização e ou supervalorização

INDISCIPLINAS: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis? SANDRA MARIA-DO		ES, a relação entre indisciplina e violência expressa nos registros escolares		das ações consideradas como violência e indisciplina registradas nas fichas individuais dos alunos, no uso de medidas que, às vezes, resultam em perda de direitos constitucionais para os jovens
Atos infracionais e delitos em contextos escolares em belo horizonte e em Bogotá FABRINE-DO	Universidade Federal de Minas Gerais	Investigar os atos infracionais e os delitos que acontecem no interior das escolas em Belo Horizonte e em Bogotá.	Realização do estado da arte e análise documental de 582 processos judiciais originados dos atos infracionais cometidos por adolescentes, no interior de escolas municipais e estaduais da capital mineira	Constatou-se que há forte presença da violência no interior da escola; que os delitos que acontecem na escola são frutos dos arranjos internos à escola.
Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG LUCAS EUSTAQUIO-DO	Universidade Federal de Minas Gerais	Estudar a produção de estigmas e rótulos num contexto escolar.	Figura-se na perspectiva socioantropológica, utilizando-se, de entrevista com grupos de conversação e a observação participante	A pesquisa aponta para uma infinidade de exposição de contextos, interações e estratégias utilizadas pelos jovens, na tentativa de contrapor os rótulos e estigmas direcionados a eles
INDISCIPLINA E VIOLÊNCIAS: como alunos adolescentes veem seus professores' ADRIANA LIRA-DO	Universidade Católica de Brasília	Identificar como os alunos viam as ações dos seus professores, ao lidarem com a indisciplina e as violências escolares.	Análise documental, observação participativa, entrevistas semiestruturadas e grupos focais.	Os estudantes contribuem para os conflitos e apresentam visão crítica dos adultos educadores, de quem esperam referência, orientação e exemplos. Todavia, os educadores agravam este quadro, com atitudes e comportamentos agressivos.
A violência na sociedade e na educação em Marx e Engels JOAO BOSCO-DO	Universidade Federal do Ceará	É o de saber, sobre quem recai a violência na sociedade burguesa, e de como se dá conta da natureza da violência na educação escolar.	Trabalho teórico no âmbito do roteiro programático de Marx e Engels	Mostra como a sociedade burguesa é estruturalmente violenta, mantém-se pela violência e precisa da violência para se expandir.
A ESCOLA NÃO É UM LUGAR FÁCIL... NÃO MESMO!": bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal' PAMELA SUELLEN-DO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Investigar a percepção dos professores e dos estudantes acerca do bullying enquanto um tipo específico de violência escolar.	Revisão bibliográfica, com observações do campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com 08 professores e 10 estudantes que se voluntariaram para a pesquisa	A pesquisa concluiu que os estudantes conhecem o bullying e são afetados por esse tipo de violência, mas não confiam na escola como instituição capaz de ajudá-los a enfrentar o problema. Os professores sabem identificar os casos de bullying, mas não se preocupam em compreender os motivos que levam a essa prática, quando muito se limitam a pensar em estratégias de enfrentamento.

Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar ANA CAROLINA-DO	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Analisar e compreender a subjetividade do espaço da escola.	Foram realizadas observação in loco, entrevistas, questionários e desenhos, com estudantes e entrevistas com os professores.	A pesquisa conclui que existem visões diferentes desses sujeitos a respeito dos espaços dentro da escola, indicando que os espaços têm poderes simbólicos.
VIOLÊNCIA E TOLERÂNCIA NA ESCOLA: perspectivas das produções acadêmicas TANIA-DO	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Compreender se a violência na escola tem sido tolerada e se tal tolerância tem sido alvo de preocupação dos pesquisadores	Análise bibliográfica de produções encontradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).	A pesquisa demonstrou que 26 pesquisas relacionaram a violência à passividade social, sendo que em oito estudos essa questão foi debatida com profundidade.
A ESPETACULARIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O bullying e o suicídio como efeito devastador na educação. IEDA-DO	Universidade do Estado da Bahia	Descrever como os fenômenos sobre bullying e cyberbullying e suicídio são constituídos em filmes ficcionais e em videorreportagens disponíveis na internet.	Realizado à luz da fenomenologia com análise de filmes ficcionais e em videorreportagens disponíveis na internet.	Verificou-se, que a escola ocupa, cada vez mais, lugar de produtora e reprodução da cultura da violência, e vem se destacando nas mídias encenando verdadeiros espetáculos. O bullying e cyberbullying têm se tornado um dos fenômenos mais inquietantes da realidade educacional
AGORA TUDO É BULLYNG: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano Brasileiro JULIANE- DO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ofertar uma mirada antropológica sobre a agência da noção de bullying situada como uma categoria de acusação social no cotidiano contemporâneo brasileiro	Estudo antropológico etnográfico duas escolas com aplicação de entrevistas estruturadas de respostas abertas; conversas formais e informais; observações participantes ou não; bem como interlocuções via rede social virtual.	Conclui-se que uma vez legitimado científica e politicamente, se revela potente em desencadear processos de subjetivação e estratégias de militância, capazes de denunciar uma gama de segregações e agir sobre elas. De outro lado, contudo, essas mobilizações encontram limites na exata medida que o conceito possui para subsidiar investidas neoliberais de gestão de populações

Fonte de Pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da Capes