UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PPGEduC: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

GABRIEL MENEZES GONÇALVES

OLHARES SOBRE AS VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAVESSIAS, ATRAVESSAMENTOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES

Salvador

2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PPGEduC: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

GABRIEL MENEZES GONÇALVES

OLHARES SOBRE AS VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAVESSIAS, ATRAVESSAMENTOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

Salvador

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

G643o Gonçalves, Gabriel

OLHARES SOBRE AS VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAVESSIAS, ATRAVESSAMENTOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES / Gabriel Gonçalves.-- Salvador, 2019.
145 fls.

Orientador(a): Marcos Messeder .
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Educação. 2.Violências. 3.Estratégias.

CDD: 107

FOLHA DE APROVAÇÃO

OLHARES SOBRE AS VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAVESSIAS, ATRAVESSAMENTOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES

GABRIEL MENEZES GONÇALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 31 de maio de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Profa. Dra. Miriam Abramovay
Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais – FLACSO
Doutorado em Education Psychologie Information et Communication
Université Lumière Lyon2, UNIVLYON2, França

Profa. Dra. Daniela Maria Barreto Martins
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Sociologia
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

“Entra pra ver, mas tira o sapato pra entrar.”

(Cícero)

"Sobre a beleza o meu pai também explicava: só existe beleza no que se diz. Só existe a beleza se existir interlocutor. A beleza da lagoa é sempre alguém. Porque a beleza da lagoa só existe porque a posso partilhar. Se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza existe nem a lagoa será bela. A beleza é sempre alguém, no sentido em que ela se concretiza apenas pela expectativa da reunião com o outro [...]. Todas as lagoas do mundo dependem de sermos ao menos dois. Para que um veja e o outro ouça. Sem um diálogo não há beleza e não há lagoa. A esperança na humanidade, talvez por ingénua convicção, está na crença de que o indivíduo a quem se pede que ouça o faça por confiança. É o que todos almejamos. Que acreditem em nós."

(Valter Hugo Mãe)

AGRADECIMENTOS

Tenho pensado um tanto sobre os agradecimentos entregues com palavras, olhares e silêncios durante estes dois anos. Os retornos que faço na tentativa de rememorar encontros e deles resgatar elementos que me auxiliem na breve tarefa de agradecer – agora em um espaço formal.

É sabido que pouco me encontro nas formalidades e produzo no encontro com elas tentativas costumeiramente embaralhadas de traduzi-las à minha pessoalidade. Portanto, como forma de agradecimento primário a mim, separei este espaço para transmutar a minha escrita em agradecimentos desformes.

A Marcos, por toda a coragem de percorrer essa travessia ao meu lado sem obstruir caminhos.

A Daniela, por me apresentar as bricolagens em tempos de enrijecimentos.

A Miriam, pela disponibilidade, pelos escritos, pela prosa-café de quem veio e ficou.

A minha família, pelos esforços e paciência de quem se sabe parte.

A Renan, que tateia princípios no ato de confiar.

A Hélio, por disponibilizar seus passos sinceros e comigo caminhar.

A Gabrielle e Thaise, pontos de parada cruciais à travessia.

A Emanuel-Chico-Flores-Pereira, por não me deixar esquecer as construções éticas em minhas diábases.

A João, pela adorável capacidade de fazer a formalidade pesar menos a quem ainda não sabe suportar.

Ao GTPE, de forma representativa, para alcançar todas aquelas que nutrem o meu rumar pela educação.

À FAPESB e ao PPGEduC, por todo o suporte na construção.

Às professoras e aos professores que tive ao longo da vida por disponibilizarem as ferramentas que me trouxeram até aqui.

A Nicole, pelo acolhimento e por toda a sensibilidade compartilhada;

Ao corpo estudantil, pelas microfissuras que afirmam suas presenças no cotidiano.

Às funcionárias do Odorico, por me ensinarem todos os dias sobre cuidar.

Ao corpo docente, pelas partilhas, confiança e abertura.

A Luciana, por não deixar apagar a matriz que faz a roda girar.

RESUMO

O ato educativo deve ser encarado como prática social, constituído e constituinte das relações sociais, ao passo que a instituição escolar, por meio desses atos, também se configurará enquanto espaço para inserção de novas normas de convivência. De forma intencional e sistematizada, os atos educativos revelam posições institucionais diante das violências presentes na escola e na sociedade. Não obstante, cada sujeito singular que compõe esse espaço tece e/ou reproduz suas próprias estratégias ao entrar em contato com situações de violência. Assim, este trabalho tem como objetivo identificar as estratégias selecionadas e proferidas pelos sujeitos que compõem o Colégio Estadual Odorico Tavares, em Salvador (BA), diante das violências percebidas e vivenciadas em seu cotidiano. Para tanto, buscou identificar e compreender as percepções sobre violência existentes na escola, bem como os lugares que as mesmas ocupam nas relações entre os sujeitos e em suas percepções relativas a esse espaço. Ancorado especialmente nos estudos de juventude e violências produzidos por Abramovay, Charlot, Chauí; e nas discussões referentes a cotidianidade tecidas por Heller e Certeau, utilizou-se uma metodologia de base qualitativa e etnográfica, possibilitando desenvolver um trabalho de campo que operasse em constante análise, seja nas observações nos corredores e durante as aulas; nas Atividades de Coordenação; na reunião de professores e nas ações externas. Diálogos tecidos com funcionários, discentes, docentes e corpo diretivo somaram-se às entrevistas semiestruturadas, compondo a coleta ao longo dos nove meses de campo. A análise ocorreu em confluência com os referenciais teóricos utilizados e evidenciou a escolha de estratégias violentas como mecanismos de defesa, de manutenção do controle e de imposições normativas. Foi possível identificar naturalizações, hierarquizações e atravessamentos alternando-se entre a condição de violência primeira e estratégia reativa. Observaram-se latentes discrepâncias de abordagens nos tratos diante das violências físicas e das violências simbólicas, com um recorte de gênero marcante nas escolhas. Ademais, marcas de resistências foram impressas no cotidiano da escola, produzindo rachaduras e transformações. Espera-se, com este estudo, que as expressões e vivências por aqui mencionadas falem para além do cotidiano do Odorico Tavares, tencionando que outras investigações se debrucem sobre a temática e elucidem novas estratégias possíveis.

Palavras-chave: Violências. Cotidiano. Odorico Tavares. Etnografia.

ABSTRACT

The educational act should be seen as a social practice, constituted and constituent of social relations, while the school institution through these acts will also be configured as a space for the insertion of new norms of coexistence. In an intentional and systematized way, educational acts reveal institutional positions in the face of the violence present in school and society. Nevertheless, each individual who is part of this space weaves and/or reproduces his own strategies when coming into contact with situations of violence. Thus, this work aims to identify the strategies selected and uttered by the subjects that compose the Odorico Tavares State High School, located in the city of Salvador, Bahia, Brazil, facing the violence perceived and experienced in their daily lives. To do so, we sought to identify and understand the perceptions about violence in the school, as well as the places they occupy in the relations between the subjects and their perceptions regarding this space. Based especially on studies of youth and violence produced by Abramovay, Charlot, Chauí; and in the discussions on the everyday life created by Heller and Certeau, a qualitative and ethnographic methodology was used, enabling the development of a field work that would be constantly analyzed, both in the observations in the school hallways and during class time; in Coordination Activities; in teacher meetings; and external actions. The dialogues with employees, students, teachers, and the governing body were added to semi-structured interviews, composing the collection during the nine months of field studies. The analysis occurred in confluence with the theoretical references used and evidenced the choice of violent strategies as mechanisms of defense, maintenance of control and normative impositions. It was possible to identify naturalizations, hierarchies and crossings alternating between the condition of first violence and reactive strategy. Latent discrepancies of approaches in dealing with physical violence and symbolic violence were observed, with a marked gender cut in the choices. In addition, marks of resistances were printed in the daily of the school, producing cracks and transformations. It is hoped by this study that the expressions and experiences mentioned here speak beyond the daily life of Odorico Tavares, intending that other investigations are based on the theme and elucidate possible new strategies.

Keywords: Violences. Daily Life. Odorico Tavares. Ethnography.

SUMÁRIO

PREFÁCIO ... 11
1 INTRODUÇÃO ... 16
2 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: DA CONCEITUAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES ... 23
2.1 PERCORRENDO DESCONTINUIDADES E AMPLIANDO CONCEITOS ... 24
2.1.2 Violências nas escolas: transitando por concepções e historicidade ... 29
2.2 INVISIBILIZANDO MUROS E ABRINDO PORTAS: AS VIOLÊNCIAS ADENTRAM A ESCOLA ... 33
2.3 UM OLHAR VOLTADO PARA DENTRO: PRODUZINDO VIOLÊNCIAS PRÓPRIAS ... 35
3 A ETNOGRAFIA VAI À ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR ... 39
3.1 INTRODUZINDO PERSPECTIVAS E BROTANDO FISSURAS ... 39
3.2 PERCORRENDO LINHAS E ENTRELINHAS NA ESCOLA: ETNOGRAFANDO O PERCURSO ... 42
3.2.1 Uma escola pública no Corredor da Vitória ... 44
3.2.2 Entre ferros, abandonos e preenchimentos ... 46
3.2.3 Passos, pegadas e encontros: revelando formas do fazer ... 48
4 UM OLHAR PARA O COTIDIANO: VISLUMBRANDO A NÃO COTIDIANIDADE ... 56
4.1 ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO: TRANSFORMANDO O COTIDIANO A PARTIR DE COLETIVIDADES ... 64
4.2 TRANSPONDO OS PORTÕES DE FERRO: A ESCOLA VAI ÀS RUAS ... 71
5 IMPOSIÇÕES VIOLENTAS E O BROTAR DE RESISTÊNCIAS: UM CHÃO QUE PULSA ... 77
5.1 O TEMPO INTEGRAL: A CHEGADA, A IMPLEMENTAÇÃO E AS RESISTÊNCIAS ... 80
5.2 ICEIA: UM ESTRANHO NO NINHO ... 86
6 CAMINHANDO POR NATURALIZAÇÕES, GÊNERO E SEXUALIDADES ... 91
6.1 QUANDO AS VIOLÊNCIAS EMERGEM COMO ESTRATÉGIAS ... 96
6.1.1 Gênero e sexualidades ... 99
6.2 CALMARIA, VIOLÊNCIAS E NATURALIZAÇÕES ... 101
6.3 SILENCIANDO VOZES DE ENFRENTAMENTO ... 104
6.4 “(TRANS)CENDA O (CIS)TEMA MESMO QUE ISSO TE FAÇA SANGRAR” ... 107
7 SOBRE VIOLÊNCIAS E CLIMA ESCOLAR: “ISSO AQUI É UM PARAÍSO?” ... 114
7.1 TRANSMUTANDO VIOLÊNCIAS: CONCEPÇÕES E DESLOCAMENTOS ... 119
7.2 O NOSSO PARAÍSO E O PARAÍSO EM NÓS ... 122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS ... 129
REFERÊNCIAS ... 139

PREFÁCIO

Este pode ser seu primeiro contato com minhas palavras. Nosso primeiro encontro. É que, mesmo na minha produção de monólogos, tento criar diálogos com o outro. Nesse caso, contigo. Aqui, desejo contar-lhe um pouco da minha bagunça que originou esta dissertação: dos medos, dos desejos e das contradições. Dos fluxos e refluxos. Das partidas sem chegadas. Dos incômodos marcados em cada passo dessa caminhada. De como me percebi humano por meio da educação, sem nunca ter lido Saviani ou Charlot.

Embarcar no resgate das vivências que me conduziram a esta pesquisa é um movimento encorajador. Sinto-me, neste momento, percorrendo o trajeto oposto da costura, olhando para cada marcador inserido com o reconhecimento necessário que me guia a primeira linha desta dissertação. Assim, lá na ponta do alfinete, deparo-me com meu processo de escolarização. Esta pesquisa começou a se costurar ali.

A aquisição e reprodução da escrita, especialmente com letra cursiva, foi um marco durante a educação infantil. Enquanto grande parte de minha turma conseguia copiar os textos disponibilizados dentro da estimativa de tempo solicitada – ou bem perto disso –, eu permanecia lá, sentado na minha mesa, tenso e envergonhado com o meu ritmo. A professora não poupava ameaças: “Você vai ficar copiando durante o intervalo!”. Isso aconteceu por diversas vezes: um misto de raiva por não poder ir ao recreio com uma sensação de incapacidade e, acima de tudo, vergonha. Vergonha de mim - portanto uma cobrança interna, mas vergonha de saber e conviver com o fato de que todos os meus amigos também sabiam. Eles estavam lá na quadra jogando bola, eu estava na sala copiando texto do quadro.

O caminho para casa era angustiante, haja vista o número de lições a fazer, sempre com o meu pai ao lado. Mais pressão. A ausência de prazer somada à obrigatoriedade da vivência desestimulavam. Primeiro parêntese: a repetição sistematizada de conteúdos que necessitam ser assimilados não é um problema. A repetição é também uma estratégia eficaz de ensino e aprendizagem, mas não esvaída de sentido. Bom, continuemos. A estratégia seguinte acordada entre escola e família foi o uso de caligrafia. Todos os dias. Todas as manhãs. Não bastava somente estar privado do intervalo e das “trocas livres” com os colegas: era preciso fazer da casa uma continuidade dessa prática.

Das motivações diárias de ir à escola, a possibilidade de trocar me fascinava. Refiro-me às figurinhas, aos tazos e às gudes, claro. Era ali, nas escadas de acesso ao pátio, que, antes e depois de a campainha tocar, eu imergia no mundo das interações instantâneas, atribuindo sentindo de existência àquele espaço. A troca era um acordo, um ato de socialização.

Ainda na educação infantil, tive uma professora que pautava diálogos sob a égide dos acordos. Nas sextas-feiras, por exemplo, ela encerrava as aulas às 16h30, caso conseguíssemos cumprir todas atividades programadas para aquela tarde. Descobri depois que ela havia feito a reserva da quadra de futebol para aquele horário durante todo ano letivo. Ela confiou que conseguiríamos e nós confiamos, motivados a passar mais tempo na quadra, que ela cumpriria. Vale ressaltar que aquela alternativa foi criada após um desentendimento com outra turma acerca dos horários de cada uma no uso da quadra. As duas séries se reuniram e protagonizaram diálogos dos mais violentos possíveis, repletos de agressões verbais.

Optei por citar esse exemplo, pois acredito nas estratégias de resolução de conflitos com participação dos atores envolvidos, primando por relações menos verticais, de cunho impositivo. Facilitar processos deliberativos em grupos é contribuir para o respeito à alteridade e construir uma ética de convivência que expanda a noção de valorização da pluralidade, pois ela estará no cerne das relações e do espaço educacional.

A transição para o ensino fundamental foi conflituosa. Até então, havia estudado em uma única escola durante toda a vida. Escola de bairro, laços estreitados, grupos formados, e cada um rumando para uma instituição de ensino diferente. No futebol, encontrei a porta de entrada mais rápida para as amizades, geradas e nutridas pelo esporte. Compus a seleção da escola por três anos, dividindo com eles não apenas vitórias e derrotas, mas também violências. Explico: o mundo do futebol é excludente. Do machismo à homofobia, das idealizações acerca dos padrões de beleza às agressões aos “diferentes”, está tudo lá, com requintes de crueldade.

Havia um gozo em ser violento. As práticas discriminatórias eram rituais de pertencimento ao coletivo, de forma que o lugar era reforçado com incentivos e legitimações. Mais do que isso, produziam uma espécie de escudo diante das nossas fraquezas e vulnerabilidades, afinal, o clima de ameaças e devolutivas de todo o coletivo enfraquecia movimentos que nos tornavam alvos. A construção da masculinidade é dolorosa. “Apenas” ser homem não garante alguns privilégios sociais

destinados a esse gênero: era preciso *construir-se* homem, reproduzindo comportamentos atrelados a essa composição. Se tais comportamentos feriam a existência e subjetividade de terceiros, não fazia mal, desde que garantisse nossos lugares de poder.

Os traços de rebeldia acentuaram-se no ensino médio. Permanecer em sala de aula tornou-se cada vez mais difícil em meio a tantos estímulos prazerosos proporcionados pelo cotidiano da escola. Descumprir regras já não parecia algo tão perigoso, mesmo que a iminência das punições sobrepujasse, por vezes, a coragem de transgredir. As queixas da escola variavam desde as notas, perpassando pelo extenso período fora de sala, até a ausência de comprometimento com as atividades propostas. Houve, porém, exceções. Envolvimentos que romperam com as lógicas autoritárias para, a partir de um novo lugar no encontro, gerar em mim mobilização e envolvimento diante do que era proposto. O afeto, desde sempre, acompanha-me como um elemento capaz de me acessar. Aliás, preciso destacar o quão grato sou a essas pessoas que, diante das resistências alocadas por mim, optaram pelo caminho de buscar brechas e fissuras, depositando ali elemento de potência e mobilização.

Tornar-me psicólogo foi uma decisão consolidada ainda no ensino médio e que ganhou novos parâmetros a cada encontro durante a graduação. A perspectiva do cuidado permaneceu intacta, mas tanto as vertentes do cuidar quanto os locais em que escolhi exercer esses cuidados foram descobertos paulatinamente.

Talvez tenha ficado implícito nos relatos anteriores, ou talvez eu devesse ter iniciado esta apresentação com esses aspectos, mas, ao menos neste espaço da dissertação, desejo que a escrita possa fluir sem tantos arranjos e estruturas fixas, permitindo-me continuar nessa trajetória de rememoração e abertura.

Eu sou um homem branco, cisgênero, heterossexual e de classe média. Aluno de escola particular, psicólogo formado por uma faculdade particular e mestrando por uma universidade pública. Esse é o lugar de onde falo. A formação em psicologia ainda bebe de um elitismo social, contribuindo diretamente para as dificuldades que encontramos ao rompermos com ideários burgueses de atuação. O caráter liberal reforça essa práxis, mantendo em um horizonte distante a pertença de uma coletividade forjada *no* e *para* o social.

Feito este prefácio crítico, torna-se necessário apontar os novos rumos que a psicologia tem trilhado no Brasil, especialmente por meio do sistema de conselhos de psicologia, composto pelo Conselho Federal e pelos conselhos regionais, órgãos

responsáveis pela orientação, fiscalização e disciplinarização da categoria, que não mede esforços para ressignificar nossas práticas, tornando as atuações psi concernentes com o código de ética da(o) psicóloga(o), fundamentado majoritariamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Exposto isso, posso afirmar o quão esses cinco anos de formação contribuíram para esta pesquisa.

Ao passo em que as discussões de gênero, raça, sexualidades e outras tantas, referentes a processos estigmatizantes e discriminatórios, eram fomentadas durante os espaços formativos em que estive presente, as memórias saltavam ao corpo, vivas, na busca por um reconhecimento que viria, em ato, produzir tensionamentos. Reviver essas ações rotineiras, sobretudo as que versavam sobre o período de escolarização, produzia novas leituras e entendimento dessas práticas enquanto violências, tenham sido elas sofridas ou proferidas. Nesse caminhar, ao deparar-me com a psicologia escolar/educacional, conheci possibilidades outras de uma atuação profissional que tivesse a educação como objeto de estudo e atuação, proferindo uma leitura crítica acerca dos fenômenos excludentes que a permeia.

Concomitantemente à graduação, passei a integrar o Grupo de Trabalho Psicologia e Educação (GTPE) do Conselho Regional de Psicologia da Bahia (CRP-03), espaço este que ocupo enquanto coordenador no presente momento. Naquele período, o GTPE compunha a Comissão de Direitos Humanos (CDH), promovendo interlocuções entre o campo educacional e as demais temáticas relativas aos direitos humanos.

Assim, movido a realizar um trabalho de conclusão de curso que dialogasse com a minha caminhada durante o processo formativo, optei por pesquisar sobre *As contribuições da psicologia para uma educação básica em direitos humanos no Brasil*. Educar em direitos humanos é um instrumento de combate às diversas violações de direitos que se manifestam dentro dos espaços educativos, pois tem como base princípios democráticos e valorosos às diversidades.

Minha trajetória no processo de escolarização e formação profissional ainda ressoa por aqui. Move-me, convocando-me ao rompimento da inércia e aflorando os aspectos de indignação que pulsam por mudanças. Entrar em contato com as violências que compuseram essa caminhada foi o movimento disparador na escolha da temática desta dissertação. Assumo, neste espaço, um entendimento sobre o conceito de violência enquanto ação que fere, de modo intencional, a integridade física; a cidadania e o direito a ela; o patrimônio; os direitos humanos; as representações simbólicas de pessoas ou grupos, bem como as especificidades identitárias destes.

Para tanto, busquei ao longo dessa trajetória teorias que não abdicassem da dimensão dos afetos em suas construções. Teorias que, ao analisarem fenômenos sociais, acoplassem a essas leituras e interpretações os sentimentos, a entrega e as intencionalidades presentes nos múltiplos componentes. Fundamentações que me auxiliem no processo de olhar para as contradições enxergando-as repletas de vida, de humanidade e de transformação. Tudo isso me tensiona. Tudo isso me diz e, de mim, diz. Tudo isso me habita. Assim eu vou, pelo campo a dentro, compartilhar esses passos contraditoriamente afetuosos com vocês.

1 INTRODUÇÃO

"Sonhava assim, em pequenos instantes de cada coisa. sem estragar nada. deixando que a aventura se adensasse para não perder a aventura."

(Valter Hugo Mãe)

Com o intuito de promover socialização por meio da utilização sistematizada dos conhecimentos historicamente construídos, a escola constitui-se enquanto espaço de produção, aquisição e reconstrução de saberes. Nesse cenário, tem papel crucial no desenvolvimento de atitudes que objetivem subsidiar o exercício da cidadania ativa, assim como prover aos sujeitos que compõem o espaço escolar instrumentos para analisar os aspectos presentes na sociedade de forma crítica e autônoma. Esses instrumentos referem-se aos saberes elaborados e sistematizados. Segundo Saviani (1984), "não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (p. 2).

Vale ressaltar que os conhecimentos populares não são, sob nenhuma hipótese, descartados ou desvalidados de emergirem nos processos de aprendizado. O fazer escolar tem por finalidade possibilitar, por meio das interações, que novas significações ganhem vida. "Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular" (SAVIANI, 1984, p. 6).

No entanto, destaca-se a imprescindibilidade da escola promover a socialização sistematizada dos conhecimentos elaborados, haja vista que a apropriação desses saberes localiza os sujeitos que se apropriaram dos mesmos num *locus* de privilégio. Se a escola não fornecer, socializar e garantir a aquisição desses elementos às populações marginalizadas, as relações de dominação tenderão a manter-se (SAVIANI, 2016).

Uma educação voltada à classe trabalhadora exige que a disponibilização desses saberes sociais seja realizada concomitantemente à apresentação das classes que forjaram tais saberes, incluindo os períodos históricos, os objetivos e as necessidades presentes nas relações que conduziram a estas produções.

Pensar a formação humana, atribuindo-a uma leitura de humanidade produzida historicamente, torna-se base na confecção de referenciais de escola e educação enquanto práticas sociais construídas *nas* e *pelas* relações sociais. Assim sendo, considerando que os conhecimentos não são disponibilizados *a priori*, o papel primário da escola passa a ser o de desenvolver formas humanizadas de socialização tomando a estruturação e disponibilização desses saberes como mola precursora a tal processo.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos; e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1984, p. 2).

No que tange à identificação dos elementos culturais, o trabalho educativo busca diferenciar os conteúdos que são essenciais à formação da humanidade em cada sujeito daqueles que não são, para, a partir de então, organizar as formas e metodologias mais adequadas à consolidação desses aprendizados.

A escola é o espaço em que formas de socialização se constroem com maior intensidade na vida diária dos jovens. Normas outras de convivência que, por vezes, divergem das normas familiares são apresentadas. Ao deixarem de habitar exclusivamente os espaços familiares, os jovens encontram na escola um local que trabalha a formação da cidadania em uma perspectiva da coletivização. Assim, entendendo a formação da cidadania enquanto um dos movimentos cruciais ao processo de escolarização, bem como com maior margem e potencial de trabalho, seja na esfera pedagógica, por meio de práticas programadas pela instituição, seja nas descobertas cotidianas – presentes nos encontros, a escola atua na formação integral desses sujeitos, abarcando as dimensões sociais, políticas, culturais e afetivas.

Para Fonseca, Canêo e Correr (2005), “a aprendizagem depende da socialização. O conhecimento é construído, transmitido e apropriado necessariamente na relação com outros. É fundamental que a escola favoreça o maior número possível de vivências sociais significativas” (p. 79). Vale ressaltar que a produção de humanidade em cada sujeito singular ocorre, principalmente, pelo viés educacional. No entanto, é necessário destacar que, no processo de ensino, a perspectiva acerca da transmissão de conteúdos necessita incorporar a dimensão ética que localiza o sujeito que ensina; os pressupostos éticos que pautaram os conteúdos ensinados; e, por fim, as implicações que a apropriação destes podem produzir na sociedade.

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. (FREIRE, 2008, p. 103).

Formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e estimulem a capacidade de pensamento crítico é um dos maiores desafios da escola. Nas vivências proporcionadas no âmbito escolar, a subjetividade de cada sujeito é desenvolvida em consonância com as práticas de aprendizagem, de modo que o convívio cotidiano, os conflitos e as estratégias de resolução diante destes redimensionam a importância da escola. É no exercício da sociabilidade que a escola promove o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos sujeitos que compõem o seu espaço.

De acordo com a enciclopédia *Larousse Cultural* (1999, vol. 22, p. 5.435), a socialização, no campo da psicologia, é o processo pelo qual a criança interioriza os diversos elementos da cultura que o rodeia (normas, símbolos, valores) e se integra à vida social. Tomando a escola como uma das instituições que mais promove interações e socializações na vida de crianças e jovens, Borsa (2007) aponta:

> É na escola que se constrói parte da identidade do ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (BORSA, 2007).

A interiorização desses princípios e valores contribui para a existência de mecanismos reguladores necessários a uma convivência em sociedade. No entanto, para Amaral (2007), um dilema surge dessa constatação: se, de um lado, por ser uma instituição social, a escola tem como objetivo a preservação da sociedade através da socialização de normas e regras; de outro, necessita formar cidadãos que inovem, tensionem e transformem essa mesma sociedade. Portanto, é possível que tenhamos movimentos conservadores e transformadores em uma mesma instituição escolar.

A escola, ao configurar-se como espaço em que jovens passam grande parte da vida pré adulta, torna-se privilegiada no que concerne às socializações, seja por meio dos conhecimentos disponibilizados de maneira sistematizada, seja por meio das interações múltiplas presentes no seu cotidiano. São elas que garantem aos sujeitos em escolarização o reconhecimento de si e dos outros enquanto sujeitos sociais e históricos, conscientes dos aspectos culturais construídos historicamente pela humanidade, bem como responsáveis ativos na produção e transformação do exercício de cidadania.

Delors et al. (2001) apontam a educação enquanto um processo de transmissão do capital humano o qual temos obrigação de transmitir às próximas gerações, assim como um trunfo crucial à humanidade na criação de ideias de paz e justiça social. Para ele, educar é uma via de condução a um desenvolvimento humano mais autêntico, de maneira que objetive enfrentar a pobreza, a exclusão social e as diversas opressões existentes na sociedade e nas escolas. Esses movimentos de exclusão e opressão, somados às diversas expressões de violências acometidas no espaço escolar, vêm ganhando um grande espaço enquanto tema central de produção acadêmicas desde 1980 (SASTRE, 2013). Sua expansão nos campos de pesquisas tem auxiliado na difusão das múltiplas expressões de violências encontradas nas instituições de ensino, contribuindo para a revisão das práxis educacionais, assim como para construções de políticas públicas de educação voltadas a essa temática.

Ao identificar os aspectos citados anteriormente, aliados ao fato de as atuais pesquisas se disporem a elucidar as diversas violências existentes nas escolas, evidenciou-se a imprescindibilidade de um estudo que fosse adiante: mais do que identificar as percepções sobre violências e as representações das mesmas no espaço escolar, esta pesquisa tem como foco principal apontar as estratégias dos sujeitos diante das violências mencionadas.

Fomentar essa discussão alimenta a potencialidade da escola para tensionar as violências em seu espaço, pois, como nos diz Freire (2000, p. 73), “vivo a História como tempo de possibilidade, não de determinação”. Reconhecer os atravessamentos sociais nas escolas é o primeiro passo para pensá-las contextualmente. Entretanto, é de crucial importância que não disseminemos os ideais reproducionistas que enxergam a escola como aparelho reprodutor do Estado, em caráter determinista, existente com a finalidade de manter o *status quo* vigente. Logo, se há na escola força para produzir e reproduzir violências, também há potencial de tensionar, resistir e transformar. A escola não está dada: o movimento constitui sua essência.

> A vida não se entrega. Há o enfrentamento, a resistência, a ruptura. Os acontecimentos, as situações do dia a dia nos múltiplos contextos nos quais as pessoas vivem e estão implicadas são recheadas de expressões que denunciam e anunciam as imposições dos padrões estabelecidos. (RIBEIRO, 2015, p. 65).

Ao suscitar a necessidade de pensarmos como os processos educativos atuam diante das violências existentes no cerne escolar, surge a questão central que deu vida a esta pesquisa: quais as estratégias adotadas pelos sujeitos que compõem uma escola pública do estado da Bahia diante das violências existentes em seu cotidiano?

Dessa forma, o capítulo subsequente a este, intitulado “Violências nas escolas: da conceituação às possibilidades”, aborda diversas concepções de violências com o intuito de apresentar e estabelecer nortes de atuação e definições balizadoras que sustentarão os movimentos aqui descritos. De acordo com Charlot (2002), a violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje agitam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produzem incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo. Para tanto, a partir dos múltiplos significados, possibilidades e ramificações, faz-se necessário falarmos em *violências*, no seu caráter plural. Com essa intencionalidade, torna-se possível promover maior visibilidade às diferentes violências existentes no cotidiano escolar, assim como suas motivações e conjunturas diversas.

As manifestações de violências nas escolas e suas decorrências no clima escolar devem levar em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos da instituição. Posto isso, rompe-se com a visão de que as violências são produzidas apenas nas escolas, enxergando-as presentes na sociedade e possivelmente adentrando o convívio escolar. Ademais, um dos desafios desta pesquisa consiste em analisar os fenômenos que extrapolam, fogem, rompem com as normatizações estabelecidas no contexto institucional, sem cair de imediato na caracterização desses atos como violentos. Entendo que é preciso ir mais longe: compreender cada fenômeno em suas especificidades e significações para, a partir de então, checar as decorrências de tais emergências no cotidiano escolar e se as mesmas são vistas – identificando as ópticas que as veem – como violências. O combate ao assujeitamento e à cristalização de comportamentos carrega consigo potencialidades múltiplas de atualização na dinâmica da escola, afirmando novas lógicas possíveis de existir nesse espaço.

O terceiro capítulo, “A etnografia vai à escola: desafios e possibilidades no cotidiano escolar”, revela-nos a escolha por uma metodologia de base qualitativa e etnográfica, possibilitando a realização de um trabalho de campo em constante análise, obtendo nas trocas, nas observações, nos diálogos e entrevistas uma gama de informações e vivências durante todo percurso.

> O “olhar etnográfico” é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um “diálogo”. E não porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico. (BUENO, 2007, p. 448).

A perspectiva etnográfica, ao considerar o pesquisador enquanto sujeito presente nas relações estabelecidas no cerne escolar, não coaduna com o viés de neutralidade

disseminado pelo positivismo. O pretenso afastamento para que se possa observar o campo e realizar a pesquisa sem produzir nenhuma alteração na dinâmica do mesmo é inconcebível dentro da metodologia de base etnográfica. Estar em relação com o outro provoca, invariavelmente, transformações no sujeito e no espaço, da mesma forma que o outro é transformado. Portanto, é possível afirmar que a etnografia de pesquisa no campo educacional produz conhecimento no cotidiano da escola, assim como valora as experiências oriundas do mesmo, revelando encontros, significados e interpretações.

Ao inserirmos a discussão sobre cotidiano no quarto capítulo, intitulado "Um olhar para o cotidiano: vislumbrando a não cotidianidade", abordaremos a vida de todos os dias para além do seu caráter repetitivo e estático. Desejo, neste trabalho, estudar também o cotidiano enquanto espaço constitutivo de novas sociabilidades, pois, para Heller (2016), o cotidiano permite ao ser humano uma margem de manobra, de individuação e estruturas de novas atitudes, manobras estas que, operando dentro da cotidianidade, atingem um grau de concretude a partir de pequenos movimentos – por vezes, sutis e imperceptíveis –, atuando e sendo atuados por cada um dos sujeitos inseridos nesse ciclo. Entretanto, se considero o estudo do cotidiano imprescindível para esta pesquisa, também produzo um contraponto no sentido de não acoplar toda a produção nesse *locus* de análise. Espero caminhar com vocês pela cotidianidade, vivenciando e descrevendo os aspectos da vida de todos os dias. Mais do que isso, que minha inserção no campo seja capaz de contemplar e analisar, unida a meus referenciais teóricos, os pormenores e rompimentos que extrapolam a cotidianidade, fazendo aflorar uma *não cotidianidade*. As relações produzidas no cotidiano carregam consigo sentidos vários e, portanto, precisam ser vistas e analisadas na unicidade dos seus processos. Estas são a essência do trabalho: os processos, percursos, caminhos, rompendo com um ideário de pesquisa que encontra suas "respostas" no "final".

"Imposições violentas e o brotar de resistências: um chão que pulsa" dá nome ao quinto capítulo, que objetiva descrever decisões e processos verticalizados que perpassam o cotidiano do Colégio Estadual Odorico Tavares. Abordaram-se os atravessamentos existentes nas relações com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, bem como com instituições universitárias – marcadores que impediram, de forma branda ou incisiva, a construção de processos democráticos e coletivos, intervindo hierarquicamente e produzindo violências simbólicas.

"Caminhando por naturalizações, gênero e sexualidades" apresenta e discute as violências com vieses de gênero e/ou sexualidades existentes na escola, tal qual as

práxis pedagógicas produzidas pelas pessoas que compõem o cotidiano do Odorico acerca dessas temáticas. Dubet (2003) aponta para modelos existentes nas escolas que impedem sujeitos pertencentes às minorias sociais de se beneficiarem do processo educativo. Nesse capítulo, discutiremos como alguns desses modelos contribuíram para o movimento de escolarização de estudantes transexuais e os empecilhos encontrados pelo caminho. Não obstante, discutiremos as marcas impressas do machismo nas relações entre os sujeitos da pesquisa, objetivando explanar as estratégias tecidas diante do fenômeno.

O sétimo capítulo, intitulado "Sobre violências e clima escolar: 'isso aqui é um paraíso?'", dialoga com os aspectos que fazem do Odorico Tavares uma escola pública de referência na rede estadual, assim como apresenta os elementos que dão vida a uma frase dita algumas vezes no espaço escolar: "isso aqui é um paraíso". Simultaneamente a isso, elucida as definições e entendimentos do que é violência para os atores daquele espaço, de modo que se torne possível aspirar como tais compreensões dialogam com as violências mencionadas por eles no cotidiano e de que forma elas influem na percepção acerca da escola.

Finalizando a escrita, as considerações finais retomam os objetivos traçados conjuntamente aos referenciais teóricos selecionados, de modo a analisar se os mesmos compuseram o processo da pesquisa como desenhado em sua estrutura inicial. Entrelaçado ao título do trabalho, esse último capítulo busca revelar interpretações e suas decorrências na travessia, nos atravessamentos e nas ressignificações oriundas das relações estabelecidas no campo de atuação.

2 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: DA CONCEITUAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES

"Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego."

(Chico Buarque)

2.1 PERCORRENDO DESCONTINUIDADES E AMPLIANDO CONCEITOS

O aumento no número de pesquisas sobre *violências* está diretamente ligado à nova amplitude de vivências abarcadas atualmente pela terminologia, assim como às novas inserções de sentidos, definições e compreensões que a mesma ganhou nos últimos anos. Percorrendo as descontinuidades históricas que atravessam o termo, discutirei violências neste capítulo, a partir do dinamismo presente nas sociedades que contribui diretamente para o processo de ressignificação das palavras. Dessa forma, pensarei tais inflexões no cotidiano da escola, de modo que essas especificidades possam auxiliar na análise dos resultados.

Falar sobre violências, conceituando-as, não é uma tarefa simples como talvez pareça. As concepções a seu respeito não estão dadas e variam por grupos sociais e períodos históricos. Na medida em que as civilizações se desenvolvem, trazem consigo reformulações acerca dos conceitos de violências. Assim, podemos afirmar que tais conceitos são históricos, momentâneos e mutáveis. Operam em constante movimento, imersos nas inumeráveis formas de sociabilidade constituídas ao longo da história.

Somada à visão de que as violências compõem as vivências cotidianas, uma multiplicidade de olhares e conceitos emergem na tentativa de especificar e atribuir concepções próprias acerca do tema. Destarte, pretendo apresentar neste capítulo um percurso que contemple a variedade citada, demarcando um não consenso diante das definições, mas sem a pretensão de explorar e aprofundar todas as leituras presentes na literatura sobre a temática, de modo que o enfoque principal esteja em sinalizar as interlocuções existentes que mais dialoguem com os objetivos e referenciais desta pesquisa.

Roché (1994) chama a atenção para abordagens que consistem, de modo limitado, em definições de violências restritas aos níveis físicos. Ainda que essa forma seja a mais disseminada, não abrange a imensidão do fenômeno, desconsiderando os aspectos de subjetividade presentes nas formas de significação que os sujeitos atribuem a vivências variadas de violências. Tal expansão conceitual reflete as conquistas sociais relativas aos direitos humanos e ao reconhecimento das diversas formas de existência, produzindo leituras de realidades que, havia tempos, eram lidas sob a óptica da normalidade – como racismo, machismo, LGBTfobia etc. – e hoje estão alocadas enquanto violências.

Para Abramovay e Castro (2006, p. 16), é preciso destacarmos uma contradição histórica fundamental no processo de análise: quanto maior o avanço civilizatório, em especial aqueles referentes aos direitos humanos, mais abrangente o conceito de violência será. Com a ampliação de direitos a sujeitos historicamente marginalizados e estigmatizados, as formas de violações e violências a estes direitos ganham novas roupagens. "Ao mesmo tempo em que se constrói uma cultura de direitos, se constrói a possibilidade de sua violação" (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 8).

> Na verdade, o mundo de hoje é mais e menos violento do que o de ontem. Também é mais fácil e difícil nele viver. O mundo se apresenta como mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser vistos como violentos e que antes não eram qualificados como tais. É menos violento porque a violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais não mais percebidas como violentas, ou percebidas sem espanto e sem indignação e, menos ainda, sem reação. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 12).

Segundo Rouanet (1993), ao contrário do que alguns sociólogos pensavam, a sociedade não é um todo unificado, estática, produtora ou capaz de engendrar transformação somente a partir de si mesma. O autor aponta a inviabilidade da ideia de ordem social homogênea, haja vista a existência de sujeitos e, portanto, de singularidades que se constituem em relações de poder de diversos tipos, provocando rachaduras nos princípios que pregam a estabilidade e o equilíbrio permanentes da sociedade. A todo instante, ela é deslocada e ressignificada, seja por conflitos de suas forças internas, seja pelos atravessamentos externos.

Nessa linha, Giddens (1991) aponta para a presença das descontinuidades na história das sociedades, negando a existência de modelos homogêneos de desenvolvimento. Para ele, a era da modernidade colocou em movimento ritos de mudança, forjando uma intensidade extrema a esses processos. Assim, sustentado pelo caráter móvel da modernidade, os conceitos ganham novas leituras, significações e

sentidos. O autor alerta-nos para as reverberações oriundas da reflexividade contemporânea que, ao operar em maior velocidade, elabora práticas e conceitos atualizados a partir de novas informações que são geradas incessantemente.

Apesar de posto no senso comum, o conceito de violência não parou de sofrer variações até mesmo na literatura especializada. Para Ristum e Bastos (2004, p. 226), o termo aparece, em muitos momentos, embasado a partir de critérios do senso comum e julgamentos preconcebidos, dificultando a formulação de um conceito global que possa ser apropriado e utilizado sem contradições.

Alba Zaluar (1999, p. 28) destaca a terminologia oriunda do latim *violentia*, como algo que remete a vis (vigor, força) com o intuito de exercer essa força para alcançar um objetivo. Para ela, essa força transforma-se em violência quando ultrapassa limites impostos ou agride e perturba as regras que balizam as relações de forma negativa e não benéfica. Segundo o dicionário *on-line Michaelis* (2019), violência é classificada como "um ato de crueldade"; "coação que leva uma pessoa à sujeição de alguém". Já de acordo com o *Dicio* (2018), violência é "qualidade ou caráter de violento, do que age com força, ímpeto. Constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém. Ato de oprimir, de sujeitar alguém a fazer alguma coisa pelo uso da força" (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS [DICIO], 2018).

A Organização Mundial de Saúde (2002) classifica violência como

> uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002, p. 5).

Nesse movimento de transformar a compreensão acerca do que é violência, não há dúvidas que a expansão para além do seu caráter físico foi um grande avanço. Para Chauí (1999), violência é:

> 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Todavia, se, por um lado, tal avanço foi consolidado na literatura contemporânea, rompendo-se com o reducionismo supracitado, por outro, essa ampliação resultou na impossibilidade de encontrar o seu limite. Passou-se a nomear atos de tensão e conflitos como violência, numa espécie de homogeneização de fenômenos tão complexos quanto peculiares. Aqui, aponto para um risco: agrupar

fenômenos heterogêneos em uma classificação única, podendo-se, em alguns casos, considerá-los com intensidade, significados e realidades similares. Nesse sentido,

> ao juntar fenômenos heterogêneos em uma única categoria, torna-se difícil o trabalho do pesquisador: diferenciar o que parece igual, vincular coisas heterogêneas sem, portanto, apagar a especificidade de cada uma delas. Agressão física é agressão física, ameaça é ameaça, racismo é racismo, desigualdade social é desigualdade social, cada fenômeno com a sua lógica específica, que não deve ser confundida com as dos outros fenômenos. Depois de ter destacado a especificidade de cada fenômeno é que se torna possível, útil e muitas vezes necessário articulá-los. (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2005 *apud* COSTA, 2007, p. 63)

Atrelar toda e qualquer existência de conflitos e tensões como expressões de violências é um equívoco, pois se perde a dimensão positiva presente nos mesmos. Os conflitos, bem como as tensões, carregam consigo potencial transformador; é também nos embates que novos lugares, posicionamentos e ideias emergem. Entretanto, podem eles – sem atribuir relação direta de causa e efeito – levar a agressões, configurando uma nova dinâmica estabelecida, pois a agressão é um ato que pode ou não decorrer de um conflito ou tensão. Dessa forma, o ato agressivo, expresso por meio de violências físicas ou simbólicas, carrega consigo especificidades que nos sinalizam caminhos de análise a serem trilhados, ou seja, conflitos e tensões compõem as relações, mas é errôneo enxergá-los como causadores diretos ou das violências que possam vir a emergir desses campos.

Michaud (1989) sinaliza a presença de violências quando um ou mais sujeitos, em relação, desencadeiam prejuízos e violações a outros sujeitos e/ou a outros grupos. É o movimento de ferir que vai além da integridade física, englobando aspectos morais, o patrimônio e as representações simbólicas. Nesse âmbito, Bourdieu (2001) aborda as violências simbólicas em suas representações nas relações de poder, ainda que sobre um poder não nomeável; por vezes, invisível, ignorado. Para esse sociólogo, é a partir do poder simbólico que outras formas de poder e controle se manifestam e proliferam. Ao dissimular-se nas relações, o poder simbólico opera com sutileza e máscaras, induzindo os sujeitos a adotarem discursos e práticas que reproduzem padrões das esferas dominantes. É um modo de coação que se impõe, de forma pontual, no controle dos corpos. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Odalia (2004) expõe:

> Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez,

> fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, freqüentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas. (ODALIA, 2004, p. 22-23).

Desse modo, as violências simbólicas constituem-se também enquanto representação de exercícios do poder simbólico, reforçando a necessidade de não reduzirmos as violências apenas ao viés físico, ignorando os movimentos de imposição das crenças dominantes que violentam, todos os dias, sujeitos estigmatizados. Presentes nas relações de dominação, as violências simbólicas manifestam-se por meio dos sistemas institucionalizados de produção simbólica (linguagem, política, religião), reforçando relações hierarquizadas, preconceituosas e desrespeitosas para com as diversidades.

No plano simbólico, desnaturaliza-se a necessidade de provas corporais, ao passo que a negação de práticas culturais – muitas vezes, decorrentes de medos oriundos do poder exercido pela instituição sobre o sujeito – violenta em inúmeras dimensões sua subjetividade, reforçando o que o Bourdieu (2010), ao discorrer sobre as violências simbólicas, destacou como um processo que naturaliza violências no cotidiano escolar, de modo que acaba potencializando ações excludentes e estigmatizantes, contribuindo para elevação do índice de violência nesse espaço.

Ainda nessa linha, repetidamente encontramos no cotidiano escolar movimentos de culpabilizações únicas – por vezes, individuais – diante das vivências que rompem com as expectativas depositadas nos sujeitos. Como exemplo, diante das dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, as explicações recaem sobre as condições socioeconômicas do aluno: por exemplo, ele é pobre, mora em bairro violento; portanto, pratica essas agressões. Ora, se a pobreza e a localidade em que o aluno reside são responsáveis pelas violências que ele reproduz, todos os outros sujeitos nessas condições também as reproduziriam. Para Charlot (2006, p. 22), “os fenômenos amalgamados sob o nome de ‘violência’ são construídos por processos, em que a pobreza pode interferir, e muitas vezes (mas nem sempre) interfere, junto a outros fatores, constituintes, contextos, interações, microprocessos, etc.”.

Guareschi et al. (2006), trabalhando com produção de sentidos diante das violências, afirmam que não é possível esgotar análises sobre a mesma somente no campo individual. Propõem, a partir dessa constatação, análises que se predisponham ao reconhecimento da complexidade desse fenômeno, compreendendo que as violências são constituídas por inúmeros vetores socialmente produzidos.

Quando determinamos uma razão, causa ou culpa para o objeto de análise, tendemos a parar a busca. Simultaneamente, o mesmo fundamento apresenta-se quando, ao nos depararmos com situações que, de modo automático, nos remetem à esfera das violências, atribuímos uma espécie de "rótulo" ao tachá-las como tal, perdendo de vista os demais componentes que fundamentam a experiência (sentimentos, palavras, silêncios, tensionamentos).

Segundo Michaud (1989, p. 14), "é preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios". Ademais, Charlot (2006) caracteriza violência como

> o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular. Essa definição não diz "a verdade" do conceito de violência, que não pode deixar de ser relativo. (CHARLOT, 2006, p. 25).

Abramovay e Castro (2006, p. 34) reforçam a necessidade de uma visão extensa da violência, de modo que incorpore o âmbito físico, também denominada de violência dura, a qual consiste em inferências físicas contra a integralidade de si mesmo ou de outro sujeito; o campo simbólico representado pelas relações de poder, onde o mesmo dissimula-se e fere de maneira autoritária; e as microviolências, caracterizadas pelos atos de incivilidade, humilhações e que não necessariamente possuem respaldo jurídico à ilegalidade, mas que rompem éticas de convivência e prejudicam o clima local.

Posto isso, adotarei nesta pesquisa a classificação das violências sob uma tríade: (a) as *violências estruturais*, concernentes às violações de direitos humanos fundamentais e às desigualdades vigentes nas sociedades modernas; (b) as *violências físicas*, atreladas às agressões e danos físicos causados pela imposição de força; e (c) as *violências simbólicas*, referentes às relações de poder estabelecidas na escola, tais como humilhações e imposições de valores, por exemplo.

Nesta pesquisa, utilizarei o termo *violências* no plural, por duas razões centrais. A primeira delas refere-se ao entendimento mencionado anteriormente, sobre seu caráter mutável e de constante ressignificação. Se as leituras sobre elas se modificaram e se modificam em consonância com o tempo, configuram-se na pluralidade dos espaços e das culturas estudadas; logo, são múltiplas. A segunda orienta-se pelo desejo de promover maior visibilidade às variadas situações de violências presentes na cotidianidade do espaço escolar, ampliando as dimensões comportadas na palavra,

ancoradas na constatação de que as violências não se apresentam de forma única, uma vez que

> a pluralidade de abordagens contribui para que não exista um consenso em relação ao que se define como violência. Apesar disso, existe uma tendência na literatura de conceituá-la de uma forma mais ampla, entendendo-a como todas as práticas que afetam fundamentalmente os direitos humanos e de cidadania. (MACEDO; BOMFIM, 2009, p. 608).

Doravante, torna-se necessário refletirmos acerca das conquistas sociais que, a partir das definições de determinados fenômenos como violência, retirando-os do lugar naturalizante que ocupavam, tornaram possível criminalizá-los, como o racismo, por exemplo. Vale, portanto, ressaltar a impossibilidade de tecer análises acerca das manifestações de violências vigentes nas sociedades – e, assim sendo, nas escolas – desconsiderando o contexto social, político e econômico de cada instituição. As violências existentes sob a negação da dignidade humana fundamentam-se também nos marcadores de vulnerabilidade e exclusão social, relacionando-se, em menor ou maior grau, às desigualdades presentes no espaço vivencial dos sujeitos.

Destarte, considerando tais definições e percursos, discutirei acerca das violências em sentido amplo; aquelas que lesam o corpo, mas também as que atacam processos identitários e subjetivos dos indivíduos. Perpassarei ainda pelas violências oriundas do excesso de poder e as implicações dos estigmas sociais enquanto atos excludentes no cotidiano escolar. Reconhecer a complexidade presente nas produções acerca das violências escolares é estimular reflexões sobre suas origens e sobre os lugares que elas ocupam nas relações estabelecidas no espaço escolar, atentando-se às contradições que fogem a cotidianidade.

2.1.2 Violências nas escolas: transitando por concepções e historicidade

Para Spósito (1998), o tema da violência escolar foi pouco pesquisado e sistematizado nos programas de pós-graduação em educação no Brasil nas últimas décadas. Segundo a autora, entre 1980 e 1995, foram defendidos 6.092 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, sendo que, desse expressivo contingente, apenas quatro debruçaram-se sobre a temática das violências em unidades escolares. Segundo Marriel et al. (2006), as pesquisas recentes que dialogam com essa proposta classificam três situações como as mais frequentes: (a) depredações, furtos e/ou roubos contra o patrimônio; (b) agressões físicas entre estudantes; e (c) agressões de estudantes contra o corpo docente.

De acordo com Gasparin e Lopes (2003), o crescimento dos estudos sobre violências escolares eclodiu no Brasil na década de 1990, concomitantemente ao fato dos meios de comunicação dedicarem maior tempo a esse debate no espaço público. Ao reconhecer a problemática enquanto fenômeno universal, deslocamentos começaram a ser produzidos com o intuito de abandonar a culpabilização ao outro, àquele que não está envolvido com o cotidiano da escola, passando a tomar as dinâmicas internas da instituição como foco de análise.

Para Abramovay e Rua (2002), esses estudos se expandiram a partir da primeira década do século XXI, iniciados nos Estados Unidos, na década de 1950. De lá para cá, novas características vêm fornecendo roupagens aos conceitos, de modo que essas pesquisas mencionadas tinham como foco inicial analisar as violências proferidas por professores e tendo seus estudantes como alvos, representadas por meio de punições e castigos físicos. No âmbito contemporâneo as pesquisas, segundo a autora, vêm sendo priorizadas as violências entre estudantes e dos estudantes contra a propriedade, relocalizando o foco das violências envolvendo diretamente os professores a um segundo plano.

Nessa vertente, Abramovay e Castro (2003) apontam que os estudos norte-americanos atribuem maior foco ao exterior da escola, especialmente aos processos de formação e atuação de gangues e às condutas de desordem que tais atores provocam. Já os estudos ingleses não costumam abranger enquanto violência escolar as agressões proferidas por professores aos estudantes e vice-versa, caminhando no sentido oposto ao tratado pelas produções brasileiras a partir da década de 1990, nas quais, preferencialmente, a expressão “violência escolar” é atribuída em grande escala às agressões físicas e contra o patrimônio.

Gómez Nashiki (2005) destaca:

> la violencia escolar se entiende como un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el grupo. Y entre los alumnos, forma parte de una fuerza que puede ser abierta u oculta con el fin de obtener, ya sea de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente. (GÓMEZ NASHIKI, 2005, p. 699).

No que tange a esse recurso de poder utilizado pelo professor na tentativa de manter o controle dos sujeitos, Gasparin e Lopes (2003) afirmam que a crescente presença de violências no ambiente escolar tem intensificado a complexidade das relações entre professores e estudantes, de modo que conflitos novos e cada vez mais intensos emergem a cada dia no cotidiano das escolas. Para eles, as estratégias históricas

e tradicionais adotadas por professores para solucionar esses conflitos não repercutem o mesmo efeito nos tempos atuais.

Charlot (2002) classifica violência escolar em três níveis: o da violência dura, referente aos atos mais facilmente perceptíveis e entendidos consensualmente como violência (golpes, violência sexual, roubos, depredações etc.); das incivilidades, ligadas as humilhações, xingamentos, discriminações; e da violência simbólica, concernente as relações de poder que se estabelecem no cotidiano escolar e que, por vezes, passam despercebidas por serem parte constituinte daquele cotidiano, a exemplo das faltas de professores, ausência de fardamento, condições precárias de trabalho e outras mais.

Destaca-se, pois, que a violência escolar não requer, necessariamente, o espaço físico da escola para assim ser caracterizada. Tomar esse conceito compreendendo a localização do ambiente escolar enquanto estruturante do processo de análise é negar o surgimento, consolidação e ação dessas violências em outros espaços, descaracterizando as ocorrências históricas que partem do cotidiano da escola, mas são concluídas em outro local.

A evidente dificuldade de apresentar uma única definição acerca do que é violência escolar ocorre, como já mencionado, pelas infinitas possibilidades de expressar as violências, bem como pelo dinamismo e atribuição de sentidos proferidos pelas sociedades em determinados momentos históricos.

> Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais. (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2005, p. 53).

Em consonância a este princípio, Debarbieux e Blaya (2002) sinalizam que uma definição única de violência escolar nesse momento seria um erro, pois a medida necessária está ligada à multiplicidade dos pontos de vista para, só então, encontrar aquilo que é real e eficaz à consolidação do conceito, de modo que a atual generalidade não tem tido o efeito necessário para estabelecer os limites conceituais e, a partir disso, respaldar práticas.

As diversas áreas do conhecimento que se debruçam sobre a temática da violência escolar contribuem para que não haja um consenso sobre o termo. Pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia e outras tantas têm produzido, ao longo dos últimos anos, perspectivas valiosas para a formulação desse conceito. Diante dessas produções e

das ações escolares cotidianas, faz-se cada vez mais necessário distinguir violência e indisciplina.

Para Silva (2003), a violência, nesse entendimento, é uma das formas de indisciplina encontrada nas escolas. Já La Taille (2002) escreve sobre a indisciplina enquanto ato que desrespeita as leis obrigatórias. Portanto, quando há desobediência dessas leis, há indisciplina. Assim, a violência caracteriza-se por atos que objetivam a dominação, exploração e opressão de outra pessoa ou grupo social, produzindo cerceamento de subjetividades e das formas destas se expressarem ao mundo. Em outro campo, a indisciplina revela comportamentos de não adequação às regras estabelecidas, rompendo com elas de modo que tais atos de rompimento podem ser proferidos por meio de violências ou não.

Como mencionado ao longo deste trabalho, para desenvolver uma pesquisa que busque conhecer as estratégias adotadas no cotidiano escolar diante das violências que lá se manifestam, é necessário romper com perspectivas culpabilizantes e individualizantes. Guirado (1996) sinaliza que, apenas desse modo, será possível investigar e compreender os atravessamentos oriundos das redes de poder estabelecidas, assim como os efeitos que delas decorrem e influem nas relações ali presentes.

Nessa linha, Aquino (1998) destaca a necessidade de compreender as práticas sociais que são específicas da escola, pois não há um espelhamento, ou seja, um movimento fidedignamente reprodutor das estruturas macrossociais. Reconhecem-se os aspectos políticos, econômicos e sociais enquanto inferentes no cotidiano escolar, mas não se pode atribuir a eles o caráter de determinante a tudo que pulsa nas relações escolares. O cotidiano escolar é ativo, espaço vivo, produtor de contradições e promotor de potência para lidar com elas. Construir uma leitura de entendimento das violências existentes no espaço escolar enquanto mera reprodução das relações de dominação presente no social significa ignorar as múltiplas dinâmicas que tecem as redes de significações próprias encontradas nas relações existentes na escola.

Nodarse (2008, p. 4), ao citar Smith (2004), compactua com seu entendimento de violência escolar, definindo-a como:

> Según Peter K. Smith (2004), la violencia escolar puede ser entendida como el producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza. Desde este punto de vista, las conductas agresivas dentro de la escuela no se reducen a acontecimientos de violencia física, sino que se trata de abusos de poder por parte de personas más fuertes en contra de otra o de otras más débiles. Estos abusos pueden ser verbales, o también pueden surgir de la exclusión o de la marginación de algún individuo o de un

> grupo, de las actividades normales de una colectividad escolar. (NODARSE, 2008, p. 4)

Partindo de outro princípio, Aquino (1998) destaca a inadequação do termo "violência escolar", haja vista o reducionismo que esse conceito pode promover, no sentido de restringir as leituras acerca das violências apenas sob a óptica daquelas praticadas pela dimensão institucional da escola. Destarte, usarei, neste trabalho, o termo *violências nas escolas*, em detrimento de "violência escolar", certificando-me de uma maior flexibilização no processo de análise dos fenômenos selecionados. Para isso, Charlot (2002, p. 434-435) sugere que se realize a diferença entre violência *na* escola, violência *contra a* escola e violência *da* escola, de modo que seja possível diferenciar os núcleos onde tais violências estão situadas. Portanto, pesquisar a temática de violências nas escolas exige do pesquisador uma premissa de análise que enxergue esses fenômenos nascidos e modelados nas relações sociais, que podem ou não adentrar o espaço físico institucional. Não obstante, compreender que as interações locais possuem suas raízes, especificidades e funcionamentos próprios, assim como criam e recriam estratégias no contato cotidiano.

2.2 INVISIBILIZANDO MUROS E ABRINDO PORTAS: AS VIOLÊNCIAS ADENTRAM A ESCOLA

Permeada pelas vivências comunitárias, torna-se impossível compreender a escola enquanto instituição desvinculada do social e composta apenas por ideias, direcionamentos, práxis e práticas promovidas por ela sem qualquer amarra e conexão com o mundo para além do seu espaço físico. Para Gadotti (1979, p. 4), "não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram". Nesse entendimento, é enganoso pensar que as diversas violências presentes em nossa sociedade não transponham o espaço físico escolar. Ao reconhecermos culturas de violências vigentes no corpo social que habitamos, assentimos na presença das mesmas nas escolas.

Segundo Monroy (2007), a violência sempre esteve presente no espaço escolar. Durante o século XVII na França, alunos entravam com armas nas escolas, e os conflitos físicos eram frequentes, incluindo relatos de agressões à professores. Na Inglaterra, era costume as instituições escolares recorrerem ao exército com o intuito de

manter a ordem, confiando a esse dispositivo a responsabilidade de coibir os atos de violência.

A precarização da vida produz violências. O Estado falha na garantia dos direitos constitucionais, fazendo emergir a busca pela sobrevivência que se estrutura à margem das leis impostas pela sociedade, com novos valores e códigos de conduta, ameaçando, por vezes, o direito à vida. Nesse sentido, é possível afirmar que as violências na escola carregam consigo uma lógica de funcionamento excludente, originária nas desigualdades presentes no social, que perpassa as violências urbanas e desponta em novas expressões de violências.

É preciso destacar situações em que a escola é violentada pelos descasos encontrados no seu entorno. As dificuldades de acesso à instituição escolar, bem como os componentes de insegurança, alteram sua rotina e as interações, não somente entre os atores da escola, mas também entre comunidade e instituição escolar. De acordo com Abramovay e Castro (2006), por vezes, a presença de sentimentos de insegurança contribui para a reprodução de violências que não foram notadas, mas já compõem o cotidiano da escola. Com isso, a repetição das violências e a impunidade ajudam a elucidar sentimentos de abandono do espaço público, produzindo prejuízos, por vezes, irreparáveis à comunidade escolar. Furto de materiais; depredação da estrutura física (incluindo equipamentos pedagógicos); desvio de verba pública destinada à escola; e não aquisição dos materiais necessários ao bom funcionamento institucional são exemplos de violências contra a escola.

De acordo com Charlot (2002, p. 434-435), as violências contra a escola estão ligadas as violações do patrimônio (em suma, a bens materiais), bem como o que a instituição representa por meio de suas atividades, objetivos e funções. É comum a presença de relatos que versam sobre o descaso do poder público com as instituições escolares e as posturas arbitrárias adotadas, representadas em grande número pelas deliberações das secretarias de Educação, de forma imposta e verticalizada.

Assim, entende-se que a escola reproduz violências presentes no social; entende-se que a escola cria e produz violências outras no seu cotidiano, bem como é alvo de violências contra si. Não obstante, Charlot (2002) aponta para algumas violências que ocorrem dentro do espaço escolar, mas não possuem ligação com as atividades propostas pela instituição, de modo que, em alguns casos, a escola é invadida para acertos de contas de conflitos originários fora dela. Para o autor, nessas situações, “a

escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local" (p. 434).

Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 32), "a escola está se transformando em um *locus* privilegiado à contínua reprodução das violências estruturais em seus níveis institucional, simbólica e física". Contudo, reforçar o reducionismo que atribui aos aspectos externos à escola todas as violências existentes no seu interior é uma visão equivocada. É necessário ponderar que as relações entre escola e violência não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de "fora para dentro", pois a violência que permeia o âmbito escolar, afetando-o, é também resultante de um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 33). Assim sendo, desvincula-se, de modo majoritário, as violências na escola das contradições sociais, possibilitando o reconhecimento da produção das mesmas pela escola, dentro da escola, isto é, a escola permanece uma instituição atravessada pelas violências sociais, bem como produtora, em sua cotidianidade, de violências próprias.

2.3 UM OLHAR VOLTADO PARA DENTRO: PRODUZINDO VIOLÊNCIAS PRÓPRIAS

Estudar a cultura de violências no cotidiano escolar não retira a escola do contexto social em que está inserida, proferindo análises apenas a partir de sua estrutura institucional, desvinculada de qualquer interferência social. Entretanto, recusa-se também a percepção e o entendimento de que a escola apenas reproduz as contradições sociais, reapresentando no seu espaço as violências originárias de fora. De fato, elas manifestam-se, mas não somente.

As violências produzidas na escola pelos sujeitos que as vivenciam diariamente têm suas especificidades, ainda que expressas em formas costumeiras noutros espaços sociais. Ocorrem pela via das agressões físicas – ferindo corpos; por meio de incivilidades – produzindo e reproduzindo preconceitos e estigmas –; e nos níveis simbólicos e institucionais – coagindo e controlando corpos. Presentes nas relações entre professoras(es), alunas(os) e/ou demais educadoras(es), não são, portanto, exclusivas de um determinado grupo, mas alastram-se por todo o corpo institucional. Charlot (2002) afirma que as violências na escola estão relacionadas aos desdobramentos e interações do próprio funcionamento da instituição, podendo ter, nas figuras dos sujeitos que compõem o campo – estudantes, professores, corpo diretivo e

funcionários, da estrutura física da escola e das diretrizes educacionais fomentadas por meio de políticas públicas e ou de estado, a condição de atores ou vítimas dessas violências.

Para Abramovay e Castro (2006), algumas violências são aceitas no âmbito escolar, causando um número restrito de problematizações e questionamentos. Como exemplo, as autoras citam a incapacidade da escola em lidar com alguns aspectos culturais das(os) estudantes que vivenciam diariamente o espaço. Nesse sentido, mencionamos a intolerância religiosa, conceituando-a como "falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar as diferentes crenças religiosas de terceiro" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), podendo a mesma resultar em perseguição, estigmas e violências. Notamos que sua criminalização não trouxe garantias no que tange à não ocorrência no ambiente escolar. O uso de elementos e símbolos das religiões de matriz africana, por exemplo, permanece alvo de agressões na escola que, muitas vezes, proíbe as(os) estudantes de adentrarem o espaço escolar com esses símbolos culturais. No entanto, os ensinamentos religiosos de base cristã continuam a ocupar centralidade, inclusive nas escolas públicas que deveriam, constitucionalmente, primar pela laicidade. A não representatividade grita, afasta e violenta sujeitos que não se veem naquela realidade que é sua. Ao tentarem trazê-la para o visto, com os componentes que a constituem, veem-na negada, estigmatizada e discriminada, tornando-se uma marca presente na construção de sua subjetividade, revelando o despreparo da instituição.

Ainda nessa lógica das violências pouco compreendidas como tais, a falta de estrutura física que propicie o acesso e boas condições de permanência e aprendizagem para estudantes com deficiência, assim como a não construção de práticas e práxis pedagógicas respeitosas para com as diversidades, culminam na culpabilização individual dos estudantes diante das dificuldades no processo de escolarização.

> Sem criticar, ou sequer associar a problemática da escola a uma questão institucional e estrutural, reduz-se toda a complexidade de uma análise que poderia estar orientada ao sistema escolar, a uma dinâmica individualizada que termina por simplesmente culpabilizar os alunos. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 29).

Segundo as autoras, esse discurso também acomete as(os) estudantes, fazendo que com reproduzam respostas similares. Em estudo realizado com alunos do ensino médio, observou-se que 66% das(os) estudantes apontaram seu desinteresse como a principal razão dos problemas existentes na escola (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Mais do que apontá-las(os) como responsáveis únicas(os), transformam esse aspecto em

cultura, introduzindo, portanto, uma cultura culpabilizante no cotidiano escolar. Decorrentes desse processo, estigmas são afirmados com o intuito de evitar a responsabilização institucional e pedagógica, qualificando negativamente os sujeitos. Nessa realidade, duas modalidades mostram-se recorrentes: (a) atribuição de patologias e transtornos, por profissionais não aptas(os) e credenciadas(os) a tal exercício profissional; e (b) a aplicação de rótulos enquanto ação pejorativa, com o objetivo de estigmatizar o sujeito, inferiorizando-o pelo viés do constrangimento. No primeiro caso, estudantes são alvos de supostos diagnósticos, costumeiramente proferidos pelo corpo docente e/ou diretivo da escola. Dizeres como: "Este menino não aprende! Com certeza, apresenta dificuldades cognitivas"; ou "Ele é hiperativo!"; e "Tem *deficit* de atenção!" caracterizam alguns exemplos marcantes encontrados no "chão" da escola. No segundo caso, os apelidos pejorativos são expressos com maior frequência pelas(os) estudantes, podendo ser direcionados aos mesmos ou aos demais membros do espaço escolar.

A construção da subjetividade acontece *em relação*. Por isso, é necessário um engajamento primário que conduza à noção de si no outro, ativando um compromisso de cuidado e respeito necessário a qualquer perspectiva de desenvolvimento saudável. Os estigmas marcam, produzem sofrimento, geram evasão e amplificam as possibilidades de conflito. São violências que potencializam o surgimento de outras. De acordo com Lima (2010), o impacto imediato das estigmatizações é a queda do desempenho escolar decorrente da convivência em um ambiente agressivo. O sentimento de desvalorização faz-se presente, imprimindo marcas diárias que dificultam o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Outra marca que reduz a margem de movimento dos sujeitos refere-se ao campo das regras institucionais e das punições em casos de desvios. É necessário que a escola esteja atenta diante das tentativas de homogeneizar comportamentos, especialmente ao fazer dos aspectos punitivos um mecanismo de controle vigente e intensificado.

> Há uma vocação para uma racionalidade única, reitora de todas as outras, desejosa de homogeneização e de unificação, pretendendo sempre tomar o lugar das demais. Uma racionalidade única, mas racionalidade sem razão, que transforma a existências daquelas a quem subordina numa perspectiva de alienação. (SANTOS, 2000, p. 16).

Contudo, o cotidiano de uma escola, mesmo alicerçado sobre as regras institucionais e suas normas de conduta, é também espaço de resistências. Manifestações que sinalizam vontades outras de viver. Rompimentos que convocam os atores envolvidos a repensarem a dinâmica desse cotidiano, cabendo estratégias de silenciar e tentar apagar tudo aquilo que rompeu, ou disponibilizar abertura e acenar à

não cotidianidade de modo que a partir dessas inferências novos possíveis possam se apresentar.

Abramovay e Rua (2002) retomam Hanna Arendt ao afirmarem que:

> Ocorre uma ruptura quando determinado evento histórico desnorteia o tempo presente, criando um vão entre o passado e o futuro. Para superar a ruptura é imprescindível a criação de um novo repertório teórico que seja capaz de dar conta do "novo" tempo presente e de apresentar alternativas viáveis para construção do futuro. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 19).

Este é um trabalho que se propõe a identificar as rupturas e seus sentidos na cotidianidade, buscando compreender as dinâmicas que sucedem destes acontecimentos quando há, em algum grau, a presença de violências. Agora que foi possível apresentar conceituações acerca do termo, bem como pensá-las nos contextos específicos em escolas, adentraremos nos aspectos metodológicos para elucidar os passos que compuseram e dialogaram com explicitações aqui disponibilizadas. Em sequência, abordaremos as dimensões e situações pesquisadas tangentes à temática central da pesquisa nos capítulos posteriores.

3 A ETNOGRAFIA VAI À ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

3.1 INTRODUZINDO PERSPECTIVAS E BROTANDO FISSURAS

"Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho."

(Dona Ivone Lara)

Os estudos sobre o cotidiano escolar vêm ganhando considerável relevância no âmbito acadêmico. Há uma preocupação em buscar metodologias e mecanismos de análise para pesquisas que busquem compreender e refletir sobre os fenômenos presentes no dia a dia das escolas – e, comumente, temos visto adaptações de pesquisas etnográficas no campo da educação.

Apesar do pouco tempo disponível para a realização da pesquisa, *vide* as diretrizes e cobranças em curtos períodos definidas pela academia e/ou instituições financiadoras, opto pela etnografia por valorizar o contato face a face com os sujeitos que compõem o campo, reinventando a todo instante a complexidade da vida cotidiana na escola. Desejo, porém, ir além: mais do que analisar o cotidiano enquanto representação do dia a dia em seu caráter repetitivo, pretendo, por meio das contribuições da etnografia, tomá-lo como objeto de análise, revelando novas formas de socialização por meio dos seus "pequenos" acontecimentos, bem como desvendar potências e trilhas nos movimentos não cotidianos existentes na escola, pois, para Heller (2016, p. 17), "não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente".

A escola, enquanto instituição de base heterogênea, vivencia e perpetua suas construções a partir da não linearidade. Possui fissuras em seus ciclos cotidianos que, ao serem notadas, validadas e exploradas, podem resultar em práxis transformadoras da realidade escolar. Tais acontecimentos surgem na quebra da continuidade do que está posto, aparentemente dado. É na expansão dos olhares que se revelam os aspectos da não cotidianidade.

Entre as metodologias com enfoque qualitativo, a etnografia relaciona-se com o campo educacional compreendendo sua condição de movimento e diversidade, agregando à pesquisa descrições densas da realidade local. Essa realidade é concebida

enquanto processo social, histórico, político e cultural, promovendo, no momento da escrita, descrições e entendimentos vinculados ao tempo histórico da sociedade vigente. Para Warde (1990, p. 74), “o método não é só a via e o processo de construção do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento. O método é a consciência dessa via e desse processo”. Assim, tenciono expandir o entendimento do método enquanto apenas caminho a ser trilhado com o intuito de viabilizar a pesquisa e torná-lo, também, a consciência de mim no campo – analisando as implicações que tais escolhas reverberam ou reverberarão durante o percurso.

A descrição densa e detalhada dos acontecimentos observados *no* e *fora do* cotidiano não é a única, apesar de valiosa, finalidade da etnografia. Compreender os significados culturais apresentados pelas pessoas envolvidas na pesquisa, desde suas ações até os diversos entendimentos sobre os objetos pesquisados, torna-se tarefa indispensável. Desse modo, somente é possível realizar etnografia indo ao campo, dialogando com a realidade social investigada, atuando e sendo atuado por suas vivências, compreensões, contradições e atravessamentos nos mais variados significados ali existentes.

Entretanto, apesar de assegurar a valiosa importância da descrição, uma pesquisa de base etnográfica não deve contentar-se apenas com essa estratégia. É preciso buscar compreensões, inclusive para descrever significados culturais encontrados no campo. Realizar uma pesquisa em seu *locus* de análise oportunizou-me tecer registros e observações do real em sua origem natural. Importante salientar que tudo aquilo que chamo de *real* se apresenta em um tempo histórico, atravessado por aspectos sociais a todo instante. Desse modo, o real torna-se mutável, heterogêneo, e os registros referentes a ele decorrem de suas apresentações naquele espaço de tempo. Assim, as descrições necessitam operar tal qual produtos de compreensões, planejando promover reflexões e reconstruções dos significados com os atores envolvidos na pesquisa. Tensionar conteúdos cristalizados revela novas possibilidades: rompe com a cotidianidade, facilita a emersão de outros sentidos. Acreditar que existe mais detrás das falas, depoimentos e comportamentos incumbiu-me a não me limitar somente às descrições e reproduções que chegaram em primeira instância, no primeiro contato. Tais descrições de entrevistas, observações, sentimentos, conversas e/ou trocas diversas, trouxe riqueza à pesquisa. É por meio delas que desejo fisgar o(a) leitor(a), convidando-lhe a adentrar o mundo explicitado e a sentir, o mais próximo possível, tudo aquilo que desejo transmitir. Ao buscar e considerar subjetividades no ambiente pesquisado,

constata-se também a minha subjetividade, cabendo o reconhecimento de sentimentos, validando-os não somente com os sujeitos da pesquisa, como também por mim.

Geertz (1989) aponta-nos que o principal trabalho do(a) pesquisador(a) em um estudo com viés etnográfico é encontrar o sentido dos significados. Ao considerar que todos os sujeitos interpretam suas próprias experiências a partir dos referenciais culturais constituintes da mesma, o fazer etnográfico torna-se interpretar interpretações. As interpretações ocorreram durante todo o curso da pesquisa; logo, posso afirmar a influência metodológica na escolha do objeto de pesquisa pelas vivências oriundas do campo, movimentando-se em cada escolha da caminhada, bem como nas últimas composições de análise.

Para Genzuk (1993), o objetivo das pesquisas sociais diz respeito à compreensão do comportamento humano, e, por isso, somente se pode obter êxito pelo contato direto, e não por meio de suposições, hipóteses em ambientes artificiais, ou somente a partir de como os sujeitos se declaram nas entrevistas. Daí a importância de investigar os cenários reais, ir ao campo, participar de espaços que já tenham vivências independentemente da realização de pesquisas. Considero que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 22). Assim, a etnografia configura-se como uma metodologia de olhar perto, imbuindo o(a) pesquisador(a) de participar ativamente do *locus* pesquisado.

3.2 PERCORRENDO LINHAS E ENTRELINHAS NA ESCOLA: ETNOGRAFANDO O PERCURSO

"Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era a pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o peso e a densidade, foi preciso que se ferissem nela. Só muito tempo depois o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa a que chamaria faca e uma coisa a que chamaria ídolo. O cérebro da cabeça andou toda a vida atrasado em relação às mãos, e o mesmo nestes tempos, quando nos parece que passou à frente delas, ainda são os dedos que têm de lhe explicar as investigações do tato, o estremecimento da epiderme ao tocar o barro."

(José Saramago)

Há uma tendência recorrente de as pesquisas sobre violências nas escolas serem desenvolvidas em instituições com histórico de alto índice de incidentes violentos em seu ambiente (ARANCIBIA, 2012; LIMA, 2011; NASCIMENTO, 2006) ou em bairros economicamente pobres (RODRIGUES, 2011). As periferias são constantemente escolhidas para esses trabalhos, sob alegação de abrigarem escolas com maiores índices de violências. Movido pelo desejo de não estabelecer essa ligação direta, vinculando as periferias à condição de espaços violentos e, consequentemente, reforçando esse lugar naturalizado, optei por realizar esta pesquisa em uma escola no centro da cidade de Salvador, na Bahia.

A primeira razão é o fato de o centro fornecer uma melhor estrutura de transporte público, representada pelas estações de metrô e ônibus, facilitando o acesso da população residente nas diversas regiões da cidade. Assim, o público presente nessas escolas caracteriza-se pela heterogeneidade no que tange aos aspectos de moradia, caracterizando o cotidiano escolar com a diversidade sociocultural existente nos bairros

de Salvador. Ao escolher uma metodologia de base etnográfica, portanto, com um conjunto de técnicas que auxiliam na descrição e produção de sentidos acerca dos hábitos, das crenças e comportamentos de um grupo social, elegi o ensino médio como categoria para esta pesquisa, por considerar o público que atua nesse nível (estudantes, professores, coordenadores e demais funcionários) potencialmente mais consciente diante das vivências que se relacionam *com* e *como* violências, bem como pelo objetivo de realizar entrevistas com os sujeitos pesquisados, por acreditar que essa faixa etária contribuirá para uma maior desenvoltura do trabalho nesta metodologia.

Ao elencar as escolas de ensino médio no centro de Salvador, uma em especial despontou ao evidenciar características consideradas de grande relevância para a pesquisa. Aqui, a segunda razão: mais do que estar localizado no centro da cidade, o Colégio Estadual Odorico Tavares situa-se no Corredor da Vitória, uma região de grande poder econômico e aquisitivo, inclusive por possuir o metro quadrado mais caro da cidade, imprimindo a esse espaço social uma dinâmica contrastante que vai para além da estrutura física da escola e incide sobre o público que a frequenta. Nesse ponto, a instituição dispõe de outro fator crucial para a escolha: a vasta diversidade territorial dos alunos. Ainda que uma pequena maioria resida em bairros próximos – incluindo bairros periféricos –, há uma grande representação da cidade de Salvador compondo o cotidiano da escola, com alunos de diversos bairros que são atraídos pela imagem de referência que a instituição tem.

Ademais, um terceiro ponto que influenciou a escolha: minha negativa em desenvolver a pesquisa em uma escola sugerida ou estigmatizada como “violenta”. Ouvi, por diversas vezes, desde a construção do projeto até o momento da escolha, inúmeras escolas “ideais” para este trabalho. Bastava mencionar “violências nas escolas” para que muitas pessoas, no ato, me dissessem: “Conheço uma escola ideal para você”. Decidi, porém, rumar para uma positivamente referenciada, seja por seu tamanho, suas estatísticas de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares afins, seja pela capacidade de sustentar essa imagem e continuar atraindo pessoas de toda parte da cidade. Ademais, partindo da compreensão de que a localização dessa escola é um fator importante na construção de sua imagem, torna-se necessário contextualizar o bairro e elencar alguns elementos de sua dinâmica.

3.2.1 Uma escola pública no Corredor da Vitória

O Colégio Estadual Odorico Tavares, fundado no dia 4 de fevereiro de 1994, carrega consigo o nome de um jornalista e poeta brasileiro, nascido em Timbaúba - Pernambuco, mas radicado na Bahia em 1942, onde dirigiu o *Diário de Notícias*. Odorico Montenegro Tavares da Silva rapidamente passou a compor um seleto grupo de escritores e intelectuais da Bahia, sendo responsável por organizar, com o escritor Jorge Amado e Manoel Martins, a primeira exposição de arte moderna brasileira na Bahia, sediada na Biblioteca Pública de Salvador.

O colégio está localizado no bairro da Vitória – mais especificamente no Corredor da Vitória, que, com menos de 1 quilômetro de extensão, caracteriza-se como o metro quadrado mais caro da cidade de Salvador. Praticamente todo encoberto por grandes árvores, sua arborização facilita a prática de caminhadas durante todo o dia, ato frequente entre os moradores da região. Majoritariamente composta pelas altas classes da cidade, a Vitória é constituída pelo Corredor da Vitória, parte da Avenida Sete de Setembro, que interliga o Campo Grande e o Largo da Vitória, fornecendo acesso aos trajetos que levam à Barra, a Graça e ao Canela.

Às calçadas de pedras, somam-se aos cafés, museus e palacetes presentes no bairro, reforçando a atmosfera *vintage* que, por tanto tempo, vigora por lá. Os grandes edifícios inserem-se como elementos impositivos e poderosos, tanto pela altura quanto pelas estruturas luxuosas. A aproximadamente 100 metros do nível do mar, alguns dos prédios possuem teleféricos e píeres particulares que levam à praia Shangrilá. Cercada por rochas e com águas límpidas, o acesso é realizado majoritariamente por moradores dos edifícios supracitados e por hóspedes dos hotéis. Como ponto fora da curva, há um outro acesso à praia, através da residência universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que possibilita o fluxo de pessoas fora do circuito mencionado. Entretanto, nem sempre foi assim. Segundo Freitas (2010), “antigamente ninguém tinha coragem de descer. Para chegar lá era preciso vir de barco, saindo do Solar do Unhão, na zona do Comércio ou do Porto da Barra”. De acordo com o autor, os *hippies* sofriam forte repressão policial ao fazerem uso da maconha, encontrando na praia de Shangrilá o esconderijo ideal para socializar fazendo uso da erva.

O bairro tem início no topo da Ladeira da Barra, região popularmente denominada como Largo da Vitória, onde a Igreja de Nossa Senhora da Vitória, que deu nome ao bairro, construída pelos portugueses, está localizada (FREITAS, 2010). O

Corredor da Vitória ganha esse nome por ser o elo condutor até a igreja, erguida no século XVI e a segunda mais antiga da cidade. Para Freitas (2010), consolidou-se por anos enquanto sonho de residência das classes mais ricas economicamente, desde o período colonial até os dias atuais. De fácil acesso às praias e próximo ao Centro Histórico, sempre contou com belíssimas paisagens, como a Baía de Todos os Santos, por exemplo.

Rafael Dantas (2013) aponta para a Abertura dos Portos, ainda em 1808, como fator preponderante para uma série de modernizações que influenciaram significativamente algumas regiões na cidade de Salvador. Comerciantes ingleses, franceses, alemães e portugueses escolheram as regiões da Graça e da Vitória como espaços ideais para residir, construindo assim enormes casarões que reconfigurariam os moldes de moradia da cidade.

Segundo Charles Santana *apud* Silva (2015), foi na primeira metade do século XX que a ideia de remodelação da cidade foi ganhando força, no sentido de torná-la mais moderna e funcional. Somadas a isso, as transformações econômicas geraram um novo cenário na especulação mobiliária de Salvador, fazendo dos edifícios uma nova tendência de *boom* econômico. Todavia, este movimento implicou em derrubadas de grandes casarões e monumentos arquitetônicos no Corredor da Vitória, causando perdas de patrimônios históricos.

> Até serem demolidos sob uma nova visão de crescimento e modernidade que passou por cima de tudo, e continua destruindo o que sobrou. Nos últimos anos o conhecido Corredor da Vitória (trecho da Avenida Sete de Setembro) perdeu vários imóveis históricos. As demolições mais recentes foram a Mansão Wildberger (2007) o Casarão do Jornalista Jorge Calmon (demolido em 2009), o Chalé que ficava ao lado do Curso UEC. (DANTAS, 2013).

Resistindo a essa tendência, os museus ainda fornecem outro ar ao Corredor da Vitória. O Museu Geológico, por exemplo, integra ao seu espaço uma sala de arte – cinema que possibilita o contato com filmes alternativos, assim como desempenha atividades pedagógicas com escolas estaduais e municipais da cidade, promovendo o acesso a outros componentes culturais para os estudantes. A região ainda conta com o Museu de Arte da Bahia, o Museu Carlos Costa Pinto e o Goethe-Institut, constantemente ameaçados por grupos conservadores da cidade de Salvador ao apresentarem exposições que divirjam das concepções ideológicas desses sujeitos.

É nesse cenário que o Colégio Odorico Tavares está inserido: alvo da especulação imobiliária durante anos, reconfigura dia após dia o cotidiano do bairro.

3.2.2 Entre ferros, abandonos e preenchimentos

Em outubro de 2017, diante das exigências do Comitê de Ética, fui à instituição tentar contato com alguém da direção. Repleto de expectativas sobre a possível aprovação, percorri o Corredor da Vitória imaginando possíveis rumos que a prosa fosse tomar. Ensaios que se articularam de forma irreparável pelos pensamentos serviriam, pela ordem do desejo, como um prelúdio à abertura e realização do planejado. Era uma tarde de quarta-feira, por volta das 14h. Identifiquei-me na portaria como pesquisador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), assinei o livro de entrada e obtive o aval, o primeiro aval. A sensação de adentrar aquele espaço me gerava ansiedade. O portão imponente de ferro, as grades de ferro com aberturas estreitas para a rua... Ainda que já houvesse passado por ali centenas de vezes, a unicidade daquele instante carregava consigo uma infinidade de novos possíveis. Ao passar pelo segundo portão – também de ferro –, a primeira surpresa: as paredes descascadas, os vazamentos, as rachaduras por toda parte compunham uma estrutura física que gritava diante do abandono. A escola pública de referência também é violentada com a falta de cuidados. O porteiro – que, durante minha estadia na escola, viria a descobrir que porteiro não era, pois não há encaminhamento desse profissional por parte da Secretaria da Educação (SEC) há anos, e, portanto, são os vigias que desempenham essa função –, sinalizou o caminho até à sala da vice-diretora. Enquanto ouvia, as coordenadas chegavam-me como a descrição de um labirinto: eram tantas! Um tal de desce aqui, vira ali, segue por tal andar. Os estímulos visuais amontoavam-se, impossibilitando que eu dispusesse de mais atenção para gravar as instruções. Eu já sabia que haveria de perguntar a alguém no caminho. Era isso, afinal, o que eu faria ao longo do próximo ano.

Desci as escadas que pareciam intermináveis, checando cada movimento presente naquele cotidiano. A escola estava vazia. O esvaziamento de pessoas promovia o preenchimento que o espaço reverberava em mim. A escola gritava, sem vozes humanas, ao som do nosso primeiro encontro. Como esperado, pedi orientações até à sala da vice-diretora, ao lado de um dos pátios. Foi ali que conheci duas secretárias, que também exercem funções de fiscalização, limpeza e suporte. Ao apresentar-me, mostraram-se interessadas pela pesquisa, a ponto de discorrerem durante alguns minutos sobre a nova dinâmica de funcionamento institucional, especialmente acerca da mudança para o tempo integral, sobre o que discorrerei com mais detalhes ao longo desta dissertação.

Enquanto conversávamos, o diretor da escola chegou. Apresentamo-nos. Durante o tempo que falamos da pesquisa, ele alegou estar com muita pressa e pediu que eu conversasse e resolvesse tudo com a vice-diretora. Uma atenção desatenta de quem chegara com a intenção de sair. Apesar da pressa, informou não considerar a escola "boa para a pesquisa, pois aqui não tem violência". Aguardei pela vice-diretora. Assim que ela chegou, solicitou que eu a esperasse em sua sala. Entrei e fiquei a observá-la no lado de fora, atravessada a todo instante por novas demandas que chegavam. Entre uma resolução e outra, acenava em sinal de aguardo, em uma espécie de "já estou indo".

A conversa durou uns 30 minutos, composta por inúmeras interrupções – as demandas observadas não ficaram apenas do lado de fora, irrompendo na sala durante todo o encontro. Era o famoso entra-e-sai. Falei um pouco da pesquisa. Havia disponibilidade latente da parte dela em contar-me sobre o cotidiano da escola, assim como alguns posicionamentos da instituição ao lidar com situações de violências vividas nos últimos anos. Sem que eu mencionasse minha formação profissional, ela reiterava quão importante seria para as escolas públicas ter psicólogas(os) e assistentes sociais. Em um determinado momento, após o término de sua fala, informei que sou psicólogo e sobre os lugares teórico-formativos que carrego comigo na relação da psicologia com a educação. Ao fim, ela autorizou a realização da pesquisa. Entreguei-lhe os termos, que foram devidamente assinados, trocamos contatos para que eu a informasse sobre a aprovação no Comitê de Ética e nos despedimos.

O percurso de volta até à saída foi repleto de expectativa. Agora, oficialmente, o campo existia. Saiu dos livros, dos artigos, das falas – e ganhou concretude. Eu pulsava numa mistura de medo e ansiedade, exalando desejo pelos encontros que o campo me proporcionaria. Caminhar pelo Corredor da Vitória acabara de se tornar um ato ainda mais corriqueiro, atentando-me aos elementos constituintes de sua dinâmica. Ao fim daquela tarde, caminhei.

A aprovação final da pesquisa saiu em março. Entre as idas e vindas burocráticas e necessárias à realização de uma pesquisa etnográfica, o aval foi dado. No dia seguinte ao recebimento do *e-mail*, telefonei para a vice-diretora informando a aprovação e confirmando minha ida. No dia 19 de março, manhã de uma segunda-feira, adentrei a escola pela segunda vez, ainda desorientado acerca dos movimentos que deveria executar, mas consciente que a construção da caminhada seria feita na caminhada. Nas pesquisas de base etnográfica, atribui-se uma ênfase significativa ao *processo*,

dissolvendo-se a ideia de relevância fixada nos resultados finais. É preciso estar atento(a) com todo o corpo para captar as novidades constantes proporcionadas pelo campo. São intermináveis! Vozes e corpos que por vezes gritam e outrora silenciam, detalhes que escapam à rotina. As "pequenas" partilhas podem potencializar o surgimento de conteúdos substanciais de análise. As experiências consideradas como meios de chegada aos resultados finais revestem-se de outra significação: aqui, tornam-se essência, matéria preciosa na constituição da pesquisa, como também nas constituições de sujeitos. É quando depositamos significativa importância no processo que passamos a vibrar no campo de corpo inteiro. Detalhes tornam-se centralidade. Os dias passam a ser compostos por novos olhares que avistam matéria-vida. A chegada torna-se andança.

3.2.3 Passos, pegadas e encontros: revelando formas do fazer

Decidi frequentar a escola três dias por semana, objetivando passar a maior parte do ano letivo na instituição, reservando os demais dias às atividades de estudo e compilação das informações registradas no diário de campo. Com algumas oscilações, até final de outubro, o cronograma foi cumprido. De 8h às 11h, variando os dias da semana, as imersões predominaram no turno matutino, uma vez que o contingente de alunos, professores e atividades é substancialmente maior. Assim, a frequência no turno vespertino, ainda que reduzida, mostrou-se de valiosa importância para compreender as dinâmicas ali existentes oriundas do tempo integral. A etnografia exige presença no espaço pesquisado, mas não é uma presença relativa somente ao tempo de campo, ao número de passos percorridos ou horas de observação.

> Não se trata de apenas disponibilizar horas de relógio e ficar em seu solo geográfico. Envolve, outrossim, disposição afetiva para capturar e ser capturado por fragmentos de lugares e situações significativas, o que não é imediato: ao contrário, é algo conquistado na experiência de estar junto, quando a relação pesquisador-participantes pode perder a aparência técnica e ganhar outros contornos: ao se figurar maior proximidade e confiança, passam a ter visibilidade aspectos invisíveis ao olhar distante (não apenas de quem olha de longe, mas também de quem procura, mesmo de perto, "garantir distância") ou apressado (não apenas de quem quase não fica no campo, mas também de quem mesmo permanecendo por horas, anseia por entender tudo logo). (VIÉGAS, 2007, p. 92).

Ao entender que as violências no cotidiano escolar se constituem e configuram nas interações locais, bem como nos contextos históricos em que as instituições e os sujeitos que a compõem estão inseridos, pesquisar tal temática é compreender, de

antemão, a gama de diversidade presente em cada um dos fenômenos observados, necessitando, assim, de uma metodologia capaz de capturar, dialogar e descrever esse cotidiano. Para Rockwell (2009), a utilização da etnografia requer a condição de "cronista", na qual o objetivo é documentar de modo descritivo a realidade social do *locus* pesquisado: o cotidiano, o oculto, as relações de poder e os modos de resistência, garantindo a riqueza de detalhes que compõem as relações.

O diário de campo esteve comigo durante toda a trajetória, auxiliando-me na preservação das memórias, das sensações e das criações de sentido. Consiste em um pequeno caderno em que as informações, conversas e acontecimentos observados/vivenciados foram registrados. Minha principal companhia no campo, tornou-se refúgio para os anseios que despontaram durante as experiências, exigindo organização mínima dos conteúdos ali compartilhados, unicamente para compreensão e lapidação em momentos posteriores. Para Woods (1987, p. 60), não é recomendável o uso de prolongadas anotações no campo, pois "los presentes pueden sentirse espiados, o, de alguna manera, juzgados y evaluados".[1] Por isso, recomenda-se o registro de palavras-chave, frases capazes de ativar, quando lidas, as sensações e leituras daquela vivência, recriando a cena enquanto são tecidas as análises. Após registrar as palavras disparadoras e as falas colhidas no campo, descrevi o dia detalhadamente no arquivo de registro de campo.

Descrever densamente é construir uma narrativa detalhada de fenômenos, interpretar ações, discursos, silêncios e movimentos, registrando minunciosamente cada um desses elementos, pois

> não basta apenas transformar palavras em caracteres, é imprescindível possibilitar àquele que evidentemente não assistiu à cena descrita, "visualizá-la". Pequenos detalhes, como as pausas entre as falas, as entonações de voz, os olhares, as expressões, enfim, todo o "clima" constitui a "resposta" do sujeito à pergunta que lhe foi feita, por isso, quanto maior for o detalhamento desses outros fatores no momento das anotações de campo, mais ricas tornar-se-ão as análises. (FERREIRA DA SILVA, 2015, p. 229).

Segundo López, Assaél e Neumann (1984), ainda que os registros pareçam desnecessários no momento em que foram realizados, encontrarão seu lugar em algum ponto da análise, uma vez que as situações passam a ser entendidas como parte de um todo que é, por sua vez, pertencente a uma totalidade ainda mais ampla que lhe fornece sentido.

---

[1] "Os presentes podem sentir-se espiados ou, de alguma forma experimentados e julgados" (tradução nossa).

Saliento a descrição densa como um método que humaniza a escrita, aproximando o(a) leitor(a) dos fenômenos presentes na escola, sem que os sentidos produzidos por mim precisem ser escondidos. Assumo que tal presença influi e reconfigura o cotidiano escolar. A presença dos sentimentos que daí decorrem compõe o quadro de dados e, dessa forma, deve compor a descrição narrativa.

O trabalho de campo foi dividido previamente em três diferentes momentos, não cabendo uma definição *a priori* do tempo de vivência em cada um deles, tampouco a impossibilidade de vivê-los, em determinados períodos, simultaneamente. O primeiro refere-se ao que chamarei de aparições e intervenções de primeiros contatos; o segundo diz respeito às observações em sala de aula; e o terceiro, a realização de entrevistas semiestruturadas. De modo a manter o anonimato dos participantes da pesquisa, utilizarei o termo "professores" ao me referir ao corpo docente e diretivo da escola; e o termo "funcionários" para designar todos os sujeitos que trabalham na instituição, mas não pertencem ao núcleo docente e diretivo. Todos os nomes mencionados na pesquisa são fictícios e escolhidos pelas próprias pessoas mencionadas.

Objetivando me familiarizar com o espaço físico, dividia as horas diárias entre caminhadas pela escola com o intuito de ver e ser visto, perceber e ser percebido; e identificar pontos estratégicos para sentar e observar. Quase sempre com o diário de campo em mãos, optei, em alguns momentos, por sentar-me em pontos considerados estratégicos – com um bom campo de visão –, no intuito de identificar como determinadas interações acontecem, constroem-se, seja entre os sujeitos que habitam o campo, seja em tudo aquilo que emerge da relação dos sujeitos com o espaço físico da escola.

A opção por sentar, observar e registrar também se mostrou uma estratégia eficaz no estabelecimento de vínculos. Nas primeiras semanas, foi frequente a chegada de alguns estudantes curiosos com o meu fazer naquele espaço. A figura de um estranho sentado, observando e tecendo anotações causava curiosidade. Então, alguns se sentavam ao meu lado e buscavam saber o que eu, de fato, fazia por ali. Essas chegadas me auxiliaram bastante na ambientação com a escola, pois era possível, a partir delas, conhecer pessoas, seus hábitos, impressões e sentimentos acerca do Odorico. Com o passar do tempo, o comportamento de observar e registrar ganhou novas intervenções: com vínculos já estabelecidos e os sujeitos da pesquisa cientes da minha prática e do meu objeto de estudo, passaram a aproximar-se com o intuito de compartilhar vivências diversas, especialmente as que versavam sobre violências. Falas como "Gabriel, deixa

eu te contar o que aconteceu!" tornaram-se costumeiras, bem como relatos sem vinculação aparente com a temática, mas importantes para a construção da confiança nas relações constituídas.

As conversas informais mostraram-se extremamente produtivas no estabelecimento de vínculo e confiança com os sujeitos do campo, descortinando, durante esses diálogos, especificidades e movimentos de um cotidiano vivo, produzido e ressignificado constantemente por essas pessoas. Era ali, nos bancos e muros espalhados pela escola, que esses significados eram compartilhados, tornando-se componentes valiosíssimos à pesquisa. Por informalidade, refiro-me aos diálogos concebidos sem gravação e sem a presença do diário de campo em mãos, percorrendo temáticas diversas, cabendo a mim produzir os deslocamentos necessários para identificar os elementos pertencentes à dinâmica escolar. Foi também nesses encontros que as pessoas se expressaram como mais liberdade e menor censura, fornecendo relatos mais congruentes e espontâneos à pesquisa.

Durante as caminhadas, foi possível conversar com os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano da escola, contemplando o corpo docente, discente, diretivo e funcionários outros. Um trabalho de base etnográfica exige abertura. Os dados não falam por si sós. Ao ler o diário de campo no final do dia, pude produzir intencionalmente o exercício de questionar-me diante das análises desenvolvidas no primeiro momento, com o intuito de não tecer interpretações simplórias, buscando refletir mais sistematicamente sobre as análises produzidas.

As Atividades de Coordenação, conhecidas como "ACs", referem-se às reuniões entre professores de áreas similares. A AC de humanas acontece às terças-feiras; a AC de linguagem, às quartas-feiras; e a AC de exatas, às quintas-feiras. Já na primeira semana, a convite da coordenação, passei a acompanhar as ACs. Dedicava em média uma hora e trinta minutos desses dias para vivenciar esse espaço, mostrando-se, ao longo do percurso, uma escolha imprescindível ao andamento da pesquisa, consolidando-se enquanto elemento basilar nas minhas escolhas, seleções e intervenções futuras, capaz de fornecer subsídios que me auxiliaram no percurso de conhecer os fatos experienciados com profundidade, de forma densa e viva. Ali, as demandas institucionais são discutidas, caso a caso, oportunizando a membros do corpo docente e diretivo se expressarem e opinar sobre os rumos da escola. Não obstante, apresenta-se também como um espaço de conflitos onde violências são produzidas, reproduzidas, tensionadas e, em alguns casos, silenciadas.

Se, nas caminhadas pela escola, as trocas com estudantes e funcionários aconteceram com fluidez, as ACs me proporcionaram aproximações com professores e coordenação. Assim como nos corredores, tornou-se corriqueira a sinalização desses profissionais ao se depararem com casos e situações reconhecidas por eles como violências, sinalizando, em cada uma dessas falas, as suas compreensões sobre o termo, bem como tecendo opiniões sobre as estratégias utilizadas pela instituição diante delas. Nas vivências das ACs, na Jornada Pedagógica e no Conselho de Classe, pude conhecer, por meio dos relatos disponibilizados, realidades específicas de algumas turmas, construindo também com esses componentes a seleção das turmas e dos professores a quem eu faria a solicitação para acompanhar algumas aulas.

O segundo momento do trabalho de campo decorreu das vivências supracitadas acima, quando, após identificar elementos que se relacionam com a temática proposta com maior acentuação em algumas turmas ou professores, fiz a solicitação formal a cada um dos docentes com o intuito de assistir a suas aulas. A seleção das turmas, das aulas e dos professores construiu-se a partir dos contatos realizados na escola, por meio das conversas com estudantes, funcionários e professores; das atividades formativas que ocorreram fora da instituição, a exemplo dos cinedebates no Museu Geológico da Bahia; e dos conteúdos compartilhados nas ACs, Jornadas Pedagógicas e Conselho de Classe. Como critério de seleção, almejei englobar todos os três níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º anos do ensino médio), as aulas nos turnos matutinos e oficinas no turno vespertino, assim como disciplinas do eixo de humanas, de linguagem e de exatas. Ademais, na escolha das turmas, escolhi aquelas que são tidas como referência no Odorico, detentoras de elogios por partes dos sujeitos do campo, tal como aquelas com maior histórico de violências e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. No total, assisti a 26 aulas/oficinas entre os meses de julho a setembro, contemplando 10 diferentes turmas, sendo três turmas de 1.º ano; duas turmas de 2.º ano; e cinco turmas do 3.º ano.

As entrevistas semiestruturadas representaram a última etapa da coleta de dados, sendo constituídas em caráter personalizado. Vale ressaltar que, simultaneamente a todos os processos mencionados, continuei andando pelos corredores da escola, conversando com os sujeitos do espaço, participando, ainda que com frequência reduzida, das ACs e demais atividades até 27 de novembro, último dia de frequência. Portanto, a coleta de dados e vivência no cotidiano escolar se deu até esse dia. Retornando às entrevistas, algumas questões centrais estiveram presentes em todas elas,

a exemplo de: “O que você entende por violência?” e “Ouvi em alguns momentos aqui, no Odorico, a seguinte frase: ‘isso aqui é o paraíso’. Como você percebe essa afirmação?”. No entanto, a grande maioria dos questionamentos dividiu-se entre: perguntas construídas previamente por mim tendo como base relatos e impressões adquiridas ao longo da minha estadia no campo e que possui alguma ligação com a pessoa entrevistada; e perguntas que brotaram ao longo da entrevista, provocadas pela vivacidade dos diálogos tecidos.

Para Minayo (1996, p. 109), a entrevista semiestruturada é um instrumento privilegiado de coleta de dados, pois carrega consigo um potencial revelador das condições estruturantes do espaço, dos sistemas de valores, das normas e símbolos. Dessa forma, constituindo um *corpus* total de cinco entrevistas e seis entrevistados, com um tempo de 9 h, 2 min e 1 s. Foram entrevistados: dois(duas) professores(as) e quatro estudantes, englobando os três níveis do ensino médio. Duas entrevistas aconteceram no próprio Odorico Tavares, no turno vespertino. As demais foram realizadas no café do Museu Geológico da Bahia e no café do Goethe-Institut, ambos espaços localizados no Corredor da Vitória. A seleção dos sujeitos que compuseram o quadro de entrevistados ocorreu a partir de alguns critérios considerados valiosos à temática pesquisada, especialmente diante de demandas corriqueiras no cotidiano da escola: pessoas que se deparam com violências atravessando suas existências; sujeitos que operam marcas diante dessas violências ao ocupar posições de poder, de sanção e deliberação; pessoas que desenvolvem estratégias para subverter as regras; enfim, uma diversidade representada e existente no entorno do eixo central desta pesquisa: as violências. Importante destacar que o planejamento de entrevistas abrangia um número maior de sujeitos, não sendo possível contemplá-lo pelas recusas e/ou não respostas de dois profissionais do corpo docente e diretivo que foram convidados; pela incompatibilidade de horário com um professor; e por não se conseguir contato com um estudante que abandonou o ensino regular na escola.

As entrevistas foram iniciadas elucidando os aspectos éticos, a garantia do sigilo – especialmente na escolha do codinome, de modo a não dar margem ao reconhecimento. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues e assinados, incluindo os familiares nos casos de entrevistas com menores de idade. Mencionei os objetivos da pesquisa e que as entrevistas seriam gravadas para análise posterior, garantindo aos entrevistados o direito de solicitar futuramente a não utilização da mesma, assim como trechos específicos em caso de arrependimento. Variando entre

perguntas amplas e específicas, a aplicação das entrevistas cumpriu o objetivo de permitir aos entrevistados discorrer sobre as temáticas com a liberdade necessária para fundamentar e estruturar suas narrativas de forma menos diretiva. Por fim, foi de crucial importância não atribuir um caráter de rigidez ao processo, de modo que este pudesse silenciar expressões que aparentemente poderiam não estar ligadas ao tema central. Foi nesse contato com o que fugia e extrapolava que as contradições puderam surgir, enriquecendo as entrevistas e apontando novas descobertas.

Facilitar imersões às memórias e sensações foi o maior desafio nesses encontros. Mais do que um convite, lancei um pedido para acompanhá-los, movido pelo desejo de conhecer e compreender. Fazer emergir com o outro tudo aquilo que foi sentido e, enfim, elaborado como memória da experiência e seu significado resgatado. Dar vida ao que surgisse dos encontros, sustentando com presença, transparência e fidelidade no registro. As entrevistas foram movimento. Elaborar, dar-se conta, reelaborar. Tudo isso elevando ao lugar do compartilhamento. Movimento de dois, de três (uma das entrevistas foi realizada com duas outras pessoas). Palavras e sentimentos similares a flechas saindo do arco e ganhando o mundo.

A análise das entrevistas ocorreu individualmente, consolidando o movimento de leitura pós-transcrição com o objetivo de identificar e separar os elementos constituintes das categorias de análise. Com as categorias já definidas pós-análise de todo o percurso – incluindo a leitura e transcrição das entrevistas –, o material oriundo das mesmas foi alocado, ao passo que as articulações com as discussões que seriam geradas naquele espaço se concretizava. Categorias estas que, aliás, foram construídas nas vivências no campo, de forma paulatina. As categorias também se movimentam, transformam-se e reconfiguram-se a partir dos encontros; portanto, as respectivas construções teriam de ser de modo processual e em constante diálogo com o arcabouço teórico selecionado. Para um cotidiano que tanto grita, mostra, denuncia e se reinventa, trabalhar com categorias de análise previamente definidas seria violentar a pesquisa. Desse modo, tomei as categorias de análise como um conjunto similar de elementos que se aproximam e dialogam entre si, bem como com a temática central da pesquisa, evidenciando a necessidade de olhar perto e de transmitir rumos. As categorias construídas contam, sob perspectivas diversas, um cotidiano despontado. Vivências que revelam suas relações, seus lugares e suas estratégias diante das violências. André (1995) destaca a importância no processo de separação do material utilizado, de modo que as leituras das entrevistas e dos registros de campo sejam feitas com atenção e de

maneira sucessiva. Não obstante, considera imprescindível um olhar ao conteúdo latente, ou seja, a tudo aquilo que não está manifesto.

Esses percursos possibilitaram acessar compreensões múltiplas sobre o cotidiano do Odorico Tavares e das reconfigurações do mesmo a partir de tudo aquilo que o extrapola. Ao propor uma ética dialógica e aberta às modificações no decorrer das intervenções, pois as compreendo enquanto dinâmicas e coletivas – portanto, interligadas –, foi possível construir, por meio de uma metodologia etnográfica, representações das vidas diárias existentes na escola. As estratégias e os métodos selecionados contemplaram os atravessamentos e as contradições que, ao serem reconhecidas e validadas, dispararam novas perguntas, com novas lentes, em novas relações, elevando-se ao nível da não cotidianidade e encontrando possibilidades de transformação. Dessa forma, os caminhos traçados na pesquisa estiverem sintonizados a todo instante com os objetivos propostos.

A análise etnográfica dos dados (entrevistas, narrativas, conversas informais) ocorreu de maneira contextualizada para interpretar – inclusive, as minhas interpretações – o vivido na realidade dos sujeitos que compõem o cotidiano do Odorico Tavares. Analisar os dados foi, portanto, um movimento de descrição da realidade a partir de tudo que foi trazido pelas pessoas, assim como das minhas observações na caminhada, atrelada, todo tempo, aos referenciais teóricos apresentados neste estudo: compreender como os sujeitos da escola desenvolvem estratégias diante das violências percebidas no seu cotidiano para, a partir de então, identificá-las de modo contextualizado. No fim, interpretar interpretações a partir do quadro teórico selecionado mostrou-se um caminho de vias múltiplas, de novos atalhos, novos sentidos e novas caminhadas.

4 UM OLHAR PARA O COTIDIANO: VISLUMBRANDO A NÃO COTIDIANIDADE

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara."

(José Saramago)

Percorrerei este capítulo apresentando alguns aspectos que marcam o cotidiano do Odorico Tavares. Apesar da demasiada utilização do termo "cotidiano" nas recentes pesquisas em escolas, pouco o aprofundamos, mantendo-o, em muitos casos, pela via de compreensão do senso comum acadêmico, enquanto mero lugar de coleta de dados. Essa percepção tem gerado pesquisas *no* cotidiano das escolas, mas não *sobre* esse cotidiano. A partir dessa necessidade, a obra de Agnes Heller conquistou imensuráveis destaques para as pesquisas na educação, especialmente sobre a vida cotidiana das instituições escolares. Para Heller (2016), a pessoa já nasce no cotidiano e aprende, em grupo, a viver a cotidianidade. Em sua proposta, os conceitos sobre a vida cotidiana estão presentes no próprio âmbito da vida em que se encontra o objeto de estudo da pesquisa; logo, estuda-se a vida cotidiana na escola. A heterogeneidade compõe a vida cotidiana, diversa até mesmo em seu automatismo.

O ano letivo do Odorico Tavares teve início no dia 19 de fevereiro de 2018. Na espera pela aprovação final pelo Comitê de Ética, retornei à escola no dia 19 de março, poucos dias após o aval. Quando passei pelo portão, o primeiro choque de realidade manifestou-se: a escola agora tinha cara, corpo e vida. O barulho dessa vez era audível, composto por vozes que entregavam para quem quer que se aproximasse a existência de um espaço de socialização. Se, no primeiro contato, era o silêncio que gritava, agora eram as pessoas. O segundo choque ocorreu quando notei alguns sinais de reforma no espaço físico institucional. As paredes, enfim pintadas, tinham grafites. Onde havia tinta descascada, agora havia cuidado expresso em forma de arte. Um dos grafites clamava: "Recicle-se!". Em outro, havia um rosto de uma mulher negra e seu cabelo *black power* com uma mensagem ao lado: "Peace and love" ("Paz e amor").

Desci até o primeiro subsolo, andar em que se localiza a sala da vice-diretora. Na entrada, existe uma espécie de minirrecepção que também dá acesso a uma sala disponibilizada aos professores (não é a sala intitulada como "sala dos professores", que se localiza no último subsolo), com uma única mesa cercada por cadeiras de plástico e um pequeno sofá. Encontrei as duas funcionárias do andar. Apresentei-me e falei da

pesquisa, estendendo a conversa sobre a escola por alguns minutos. Soube ali, com imensa surpresa, do novo componente presente no cotidiano do Odorico: por determinação da Secretaria de Educação, o Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) passaria o primeiro semestre letivo no espaço físico do Odorico Tavares, sob a justificativa das reformas que passaria. Ao saber da notícia, senti-me receoso pela provável dificuldade em identificar os alunos que eram do Odorico e os alunos que eram do ICEIA, uma vez que esta pesquisa abrange apenas os da primeira instituição.

A disposição do espaço físico escolar no início do ano exibiu-se da seguinte forma: o térreo foi todo destinado às salas do 3.º ano. Ao passar pelos portões do Odorico, uma escada apresenta-se enquanto alternativa de acesso aos demais andares. Constituída apenas com opção de descida, já que todos os demais andares da escola se situam em níveis abaixo do térreo, seu comprimento acentuado chama atenção. Ao lado do início da escada, um largo corredor torna-se ponte de acesso ao pátio onde as salas de aula ocupam as extremidades. À direita do pátio, um novo corredor leva até outras salas, ao banheiro e novas escadarias de acesso aos demais andares. Duas funcionárias ficam incumbidas da manutenção das normas nesse espaço. Dividem-se em pontos estratégicos, colocando suas mesas e cadeiras em locais com amplo campo de visão. Uma delas permanece no pátio com a cadeira encostada na parede, enquanto a segunda posiciona-se perto do banheiro. Revezam-se durante os dias. Caminham, deslocam-se entre os pontos, conversam e atuam por todo andar.

No primeiro subsolo, foram alocadas as turmas do 1.º e do 2.º anos. É também o andar onde se localiza a sala da vice-direção, mencionada anteriormente. Há um pequeno complexo no pátio desse andar, compreendendo uma sala de convivência – com uma mesa, cadeiras e um sofá; a entrada, numa espécie de recepção, local em que as duas funcionárias do andar passam a maior parte do tempo; e, atrás desse ambiente, a sala da vice-direção. O primeiro subsolo tem características diferentes: é nele em que uma das quadras está localizada – a que possui funcionamento ativo, já que a outra está interditada porque parte de sua estrutura cedeu. Vale ressaltar que, com a inserção do tempo integral, passando a englobar as turmas de 1.º e 2.º anos, houve uma redução considerável no número de estudantes da escola. Atualmente, são apenas três turmas do 1.º ano, quatro turmas de 2.º ano e nove turmas de 3.º ano, totalizando 529 estudantes matriculados no turno matutino. Em 2018, as turmas de 3º ano não foram inseridas na dinâmica do tempo integral, tornando o térreo um espaço esvaziado e sem atividades no turno da tarde.

O segundo subsolo foi inteiramente destinado ao ICEIA durante o período em que a escola esteve funcionando no Odorico Tavares. Pouco tempo após a sua saída, a cidade de Salvador passou por semanas de fortes chuvas, causando danos à estrutura física da escola, especialmente no térreo. Uma nova dinâmica passou a compor esse cotidiano: com a dificuldade de deslocamento decorrente das poças, piso escorregadio e goteiras, os movimentos de circulação pela escola foram reduzidos. Alunos que apresentam deficiência física tiveram ampliadas suas dificuldades de locomoção, a exemplo de um estudante que faz uso de muletas, que precisou ser carregado pelos amigos para conseguir atravessar o corredor. Uma violência estruturante enraizada de tal forma nesse cotidiano que não foi possível observar movimentos de repulsa e revolta com aquelas condições. A direção deliberou a mudança das turmas de 3.º ano para o segundo subsolo, permanecendo por lá até o final do ano letivo, já que não houve nenhuma reparação na estrutura física. O segundo subsolo tem estrutura bastante similar ao térreo, com exceção do extenso corredor de acesso. As duas escadas localizadas em lados opostos são os dispositivos de entrada e saída do espaço que também conta com um pátio ao centro.

O terceiro subsolo possui uma dinâmica completamente diferente dos demais. É nele em que a cantina fica situada, tão logo concluímos a descida pela escadaria. Ali, os alunos recebem as refeições, organizando-se em filas. Apenas no final do ano, as mesas e cadeiras para realização das refeições chegaram à escola; portanto, era comum andar pela escola e ver adolescentes fazendo suas refeições espalhados pela instituição: bancos, escadas, chão, salas de aulas... todos exemplos de apropriação do espaço escolar para alimentação. No corredor à esquerda da cantina, a sala de xerox é a responsável pelo baixo movimento. Seguindo pela direita, repete-se a existência do pátio amplo e de uma varanda com tamanho mediano onde é possível encontrar estudantes conversando, namorando, jogando e realizando refeições. No corredor à direita, ficam localizadas as secretarias, a sala de coordenação, a sala da direção e a sala dos professores.

Por fim, o quarto subsolo é o espaço em que biblioteca e laboratórios estão situados. Durante a estadia do ICEIA algumas aulas eram realizadas nas demais salas ao lado, especialmente as do ensino profissionalizante. Tentei conhecer a biblioteca algumas vezes durante o ano letivo, mas, em todas elas, estava trancada. Durante uma das entrevistas, a professora Azul informou que a biblioteca de fato não funciona porque não tem bibiliotecária. Segundo ela, “não há concursos para bibliotecária no Estado há muito tempo, e, por isso, não tem profissionais para todas as escolas”.

Retornando ao primeiro dia e ao diálogo com a vice-diretora, após breves trocas de cumprimentos, a mesma me encaminhou até a sala da coordenação, solicitando que eu procurasse uma das coordenadoras, apresentasse a pesquisa e mencionasse o encaminhamento por parte dela, de modo que a coordenadora seria a pessoa a qual eu buscaria para quaisquer dúvidas, solicitações e encaminhamentos. Comecei a descer as escadas até o terceiro subsolo, atento às cores, grafites, movimentos e falas, até que uma voz feminina gritou: “Menino! Menino!”. Ao virar-me, deparei-me com a chegada de uma estudante do Odorico que, ao se aproximar, indagou: “Como é o seu nome?”. Respondi, um tanto surpreso. Em seguida, ela emendou: “Qual a sua orientação sexual?”. Tentando compreender a dinâmica da chegada, perguntei de forma serena o porquê do questionamento. “Um amigo meu quer saber”. Sorri e disse-lhe que o tal amigo podia vir falar comigo, sem problemas. Em movimento de saída, a estudante, num esboço de preocupação, indagou: “Você não é professor, né?”. Aproveitei a deixa e apresentei-me como pesquisador. Falei da pesquisa e expus minha intenção de conversarmos outras vezes durante minha estadia na escola.

A primeira ida a campo reverbera em mim dúvidas acerca das aproximações iniciais com os sujeitos que vivenciam o espaço diariamente. Entretanto, mostra-se impossível prever formas facilitadoras de contato, haja vista a imprevisibilidade presente nas relações e na vida de modo geral. Destarte, esse primeiro contato com uma estudante da instituição apontou para possíveis formas de socialização presentes no cotidiano do colégio. Ao se deparar com alguns interesses específicos, indagar o outro sobre sua orientação sexual expõe, em algum nível, a não concepção prévia da heterossexualidade enquanto norma, característica dada, possibilidade única.

Assim como aponta Certeau (2018), em sua obra *A invenção do cotidiano*, esse trabalho também tem por objetivo narrar práticas comuns. Narrá-las em suas particularidades e produzindo o movimento de abertura de caminhos no campo, ao vivenciá-las; e, na escrita, de modo que as possibilidades emerjam durante a leitura. Essas aberturas de caminho vão sinalizando direções outras, revelando níveis de uma não cotidianidade ainda não vistos, reconhecidos e potencializados.

As salas de aula têm uma grade em frente à porta. Tão logo reparei, um estranhamento me tomou. Com o passar dos dias, observei que as mesmas nunca eram fechadas ou trancadas – as portas, sim, ficando à escolha de cada professor –, nem mesmo durante o intervalo ou após o término das atividades. Indaguei a uma das funcionárias da escola, e ela mencionou alguns episódios de furtos ocorridos no

passado, decorrendo daí a decisão de instalar as grades. Entretanto, a instituição não vê mais necessidade de utilizá-las, com exceção das atividades fora do cotidiano escolar, como realização de concursos públicos, Enem, eleições e demais atividades solicitadas pelo governo do Estado.

A rotatividade dos estudantes pelos andares da escola imprime uma marca de socialização em seu cotidiano. Por mais que as divisões de séries/anos sejam feitas por andar, é costumeiro ver alunos transitando por toda a escola, reforçando a gama de diversidade e rompendo com um ideal estático de aprisionamento em eixos. Os fones de ouvido são tão frequentes entre os estudantes que parecem componentes fixos do fardamento. Ainda assim, poucos estudantes permanecem com eles no ouvido durante o tempo em que se locomovem pela escola, deixando-os pendurados na camisa.

Um fator que contribui para a rotatividade dos discentes no espaço escolar é o elevado número de aulas vagas, especialmente no início do ano letivo. Por razões variadas que vão desde a demora da Secretaria de Educação de encaminhar professores substitutos; pelo número de faltas dos docentes ou pelos atestados médicos, a realidade é que tantas ausências geram insatisfações. Costumeiramente, ao chegar no Odorico, dirigia-me às funcionárias do andar em que escolhia estabelecer os primeiros contatos do dia para fortalecer os laços e saber das novidades da escola. Certa feita, em uma segunda-feira, dirigi-me a uma das funcionárias e lhe perguntei como estava o dia. Sua resposta foi: “A semana começou mais ou menos, pois muitos professores faltaram”. Em um tom visivelmente chateado, era clara a frustração em ver os estudantes fora da sala, de modo que completou: “Eles não merecem perder tantas aulas assim”.

Estudantes fora das salas significa estudantes percorrendo a escola e transitando pelos corredores. O que se apresentava como um problema para escola tornou-se um facilitador de aproximação, vínculo e diálogos para mim. Tornou-se mais fácil estabelecer contato com eles, de modo que o próprio transitar pela escola impulsionava as trocas. Olhares, sorrisos e palavras acenavam às rupturas no cotidiano que minha presença implicava. Explico: nos primeiros dias de campo, dediquei um tempo considerável às observações. Escolhia o andar em que passaria a maior parte da manhã e selecionava alguns pontos estratégicos para sentar, observar e registrar no diário de campo. Em alguns desses momentos, estudantes aproximavam-se, com abordagens diversas, me indagando acerca do meu fazer naquele espaço. Em uma dessas situações, um adolescente perguntou se eu tinha sido contratado para tecer anotações sobre os comportamentos dos estudantes com o objetivo de passar à direção. Respondi-lhe que

não, falei da pesquisa, e, a partir de então, sempre que nos encontrávamos pela escola, ele fazia questão de partilhar as vivências que eram por ele identificadas de cunho violento, dispensando minutos valiosíssimos ao reconfigurar e atualizar tanto a minha consciência de mim no campo quanto da coletividade que compõe a escola.

Desbravar o Odorico foi uma tarefa árdua. Esta pesquisa é um relato de quem não garante tê-lo desbravado, mas certamente buscou, pelas linhas e rachaduras do seu cotidiano, explorar suas vicissitudes. Do incômodo com sua sirene ensurdecedora que a cada hora nos teletransporta a presídios, *vide* tamanha semelhança auditiva, aos sorrisos que escapavam ao notar o grande número de meninas negras que não alisam o cabelo. É preciso falar dos choques de realidade; dos movimentos comparativos que emergiam a todo instante do meu processo de escolarização a uma realidade enriquecedoramente diferente. Eis aqui mais um compromisso contigo, leitor(a). Por vezes, causarei a impressão de perder o rumo da escrita. De viajar entre relatos, desconectando-me do que havia iniciado lá atrás. Por vezes, será somente impressão. É movimento consciente de quem preza por uma dialética que vai e volta. Produz pontos de amarras, de encontros, como marcadores que garantem retorno.

Agora, desejo retomar a um marcador anterior. Quero dissertar sobre as funcionárias fixadas nos andares das turmas. Conhecidas como “tias” pelos estudantes, chama a atenção a capacidade de criar e sustentar relações de afeto com os adolescentes, sem que as proximidades construídas em relação sejam facilitadoras de desrespeito ou violências. Como mencionado anteriormente, elas ocupam lugares estratégicos no térreo e no primeiro subsolo. Certa feita, uma delas me disse: “Porque daqui a gente consegue ver tudo!”. A função fiscalizadora, uma clássica nos cotidianos escolares, é exercida por elas sem a roupagem das fiscais carrascas. O respeito e a obediência aparecem de formas suavizadas, mesmo operando sob uma lógica de controle dos corpos. Para Foucault (1999), o ato de vigiar produz um controle individual, assim como um controle coletivo, de forma que também atua sobre o corpo social envolvido. A esse ato, Foucault (1999) vai chamar “vigilância hierárquica”.

Grande número de estudantes e professores quando chegam à escola e passam por esses dois andares, fazem questão de parar e cumprimentá-las. Entre acenos, abraços, beijos e palavras saudosas, elas adicionam componentes a uma atmosfera de cuidado ao cotidiano do Odorico Tavares. Também são responsáveis pelos cadernos de anotações e chamadas dos professores, decisão esta que invariavelmente os obriga a passar pelas mesas das funcionárias e solicitar as cadernetas das turmas em que darão

aula. Essas passagens poucas vezes se configuram de forma rápida, sendo comum, após términos das aulas, professores tecerem comentários a respeito das vivências que acabaram de produzir/participar. “As discussões hoje foram incríveis! Eu passei um filme para eles que costumo passar sempre nessas aulas, mas eu não esperava que fossem se envolver tanto!”, disse uma professora, iniciando o que se tornaria um relato de quase 10 minutos com vários detalhes das discussões teóricas produzidas a partir do filme. Em uma linha similar, mas como produção de queixa, certa feita, outra professora parou em frente à mesa da funcionária e esbravejou: “Eu não aguento mais essa turma! Não querem nada, nada, nada! Pego pesado mesmo! Se depender de mim, todo mundo perde o ano!”.

Esses movimentos de partilha, no entanto, não acontecem somente com os professores. A proximidade entre essas funcionárias e os estudantes merece destaque. Há uma atmosfera de confiança tão bem estabelecida que, mesmo antes de levar uma situação à coordenação e/ou diretoria, eles a reportam para essas funcionárias, desabafando, pedindo conselhos e ouvindo atentamente cada instrução sugerida. Mostram-se ávidos pelo desejo da escuta, dos conselhos. As denúncias por si sós não se apresentam enquanto motivador maior, pois têm consciência dos dispositivos e locais adequados para tal. As funcionárias, por sua vez, reforçam quando detectam essa necessidade. “Você já falou com o(a) diretor(a) sobre isso? É importante que ele(a) fique sabendo e te ajude a encontrar uma saída”.

Desde os primeiros dias, quando a sensação de desnorteamento ainda pairava sobre mim, a receptividade e disponibilidade emanada por essas quatro funcionárias tornaram os meus passos mais confiantes. Em muitos dias, optei por me sentar ao lado delas e conversar sobre a escola. Como o fluxo de professores e estudantes parando para conversar ou tecer alguns comentários com elas era grande, estar ali ao lado também me possibilitava ter acesso ao que pulsa neste cotidiano. Certeau (2018, p. 16), denomina essas ações como “esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer”.

Ademais, as funções dessas trabalhadoras não se encerram por aí. Só existem duas funcionárias responsáveis pela limpeza em toda a escola. É sabido por todos os sujeitos que compõem o espaço e conhecem as dimensões físicas da instituição quão dificultoso é atribuir tais tarefas à apenas duas pessoas. Desta forma, sob o pretexto de “sermos unidas”, uma das funcionárias responsáveis pela fiscalização me disse: “Eu também limpo os banheiros, Gabriel, afinal só existem dois funcionários na escola

encarregados da limpeza e nós somos unidos, né?”. Nos períodos de chuva em que a escola se encontrava alagada em diversos pontos, pude encontrá-las passando rodo nos corredores, bem como tirando água com os baldes, no intuito de viabilizar condições menos perigosas de acesso às salas de aula.

Enquanto eu estava sentado no pátio do térreo – onde as salas do 3.º ano ficam alocadas –, conversando com uma das funcionárias, uma aluna, no corredor oposto, riscava a parede. Não vi, mas a funcionária viu. Ao avistar a estudante riscando a parede, a funcionária saiu em disparada, gritando pelo pátio, a ponto de a adolescente também sair correndo, causando risos nas pessoas que estavam presentes. Poucos minutos depois, ambas retornaram à mesa da funcionária, onde eu ainda aguardava o desfecho da situação. Em um tom muito calmo, disparou: “Agora você vai lá dentro pegar um balde para limpar a parede. Se fizer de novo, eu levo para a coordenação!”. Em seguida, virou-se para mim e disse: “Isso tem punição, viu? Mas eu aviso primeiro, faço limpar e, depois, se repetir, eu levo para a diretoria”. A estudante, sem emitir nenhuma resistência, dirige-se até o outro corredor e retorna, minutos depois, com um balde na mão, caminhando até a parede e iniciando a ação da limpeza, enquanto algumas alunas gritavam o nome da funcionária pelo corredor e somavam a ele: “... Para diretora!”.

O ato de riscar uma parede da escola pode ser caracterizado como violência contra o patrimônio. Sob a justificativa de ferir uma norma institucional, a punição é o alicerce de um ato também previsto pelo corpo de regras que embasa as normas de convívio da escola. A estratégia adotada pela funcionária preenche os requisitos de: (a) perceber e coibir a repetição do comportamento; (b) aplicar uma sanção pelo ferimento das normas; e (c) produzir uma intervenção de caráter educativo-pedagógico. Mais do que isso, reforça o estreitamento de laços de confiança com os estudantes, optando por não realizar o encaminhamento ao corpo diretivo.

Não percamos de vista que a escola é uma instituição em constante movimento. Sua condição de heterogeneidade consiste nos eventos, nas relações, nos papéis assumidos por cada pessoa que compõe sua realidade. A escola reinventa-se a todo instante. Contudo, se estamos falando de atividades cotidianas repletas de pragmatismos, como há de ocorrer esse encaixe, então? Não há: a multiplicidade de eventos que ocorrem no “chão” da escola nem sempre encontra morada na cotidianidade, abrindo espaço para os conflitos, os tensionamentos, as escolhas. Estudar o cotidiano escolar é compreender que, no “chão” da escola, existem vivências

cotidianas operando linearmente, absolutizadas e enrijecidas, mas não somente isso. É compreender também que outras múltiplas explosões acontecem e rompem, sem pedir licença, com a cotidianidade, a exemplo deste último relato. Quando acontecem ao mesmo tempo, cria-se um impasse político: silencia-se frente àquilo que extrapola, foge, rompe, retornando ao *status quo*? Ou potencializam-se tais emersões, promovendo espaço para novas configurações? Heller (2016, p. 32) dir-nos-á: "As alternativas históricas são sempre reais: sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso daquele em que realmente se decide".

A escolha da funcionária representa um escape diante de um ato cotidiano. As paredes do Odorico têm riscos, palavras, mensagens feitas, em grande maioria, a caneta ou corretivo. Escrever nas paredes da escola tornou-se um ato corriqueiro. É preciso lembrar que essa cena específica aconteceu muito rapidamente, revelando formas espontâneas de agir. Ao pensarmos a espontaneidade da funcionária de perseguir a aluna que cometia um ato infracional e orientá-la com falas contundentes de quem conhece sua autoridade – construída para além da função que exerce na escola, mas de uma autoridade regida também pelo afeto –, podemos entender que, na vida cotidiana, há espaço para o espontâneo e atinge-se, por meio de elementos como esses, a não cotidianidade.

> O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) não estão absolutamente em contradição com a espontaneidade, ao contrário: implicam-se mutuamente. (HELLER, 2016, p. 52).

4.1 ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO: TRANSFORMANDO O COTIDIANO A PARTIR DE COLETIVIDADES

Recordo que a construção deste capítulo não obedece uma ordem cronológica. Pois bem, retornemos então ao nono parágrafo, quando após orientação da vice-diretora, no meu primeiro dia de campo, desci as escadas em direção à sala de coordenação.

Bati na porta, abri, pedi licença e perguntei por Azul. Havia um grupo pequeno de professoras reunidas em torno de uma mesa branca localizada no centro da sala. Era por volta de 8h30 da manhã, possível razão para o número reduzido de docentes. Azul se identificou, levantou da cadeira e veio ao meu encontro. Entendi que a conversa seria, primeiramente, do lado de fora da sala, o que me causou tranquilidade. Falei da pesquisa para ela, do desejo em pesquisar as estratégias das pessoas que compõem o

Odorico diante das violências presentes em seu cotidiano, da metodologia, do tempo previsto de campo, dos espaços em que desejaria estar presente. Mencionei os contatos prévios com a direção da escola, incluindo a autorização formal para realização da pesquisa. Ela explicou que, dentro da sala, estava acontecendo a Atividade de Coordenação das disciplinas de humanas, colocando-se à disposição para me auxiliar no que preciso fosse e dando aval para que eu assistisse o andamento das atividades.

Ao entrar na sala, a visão da mesa rodeada por professores tomou-me de imediato. No entorno, armários, uma lousa, um computador e pilhas de livros didáticos utilizados na escola. Ao fundo, no canto direito, uma mesa onde os professores levam alimentos para compartilhar o café da manhã no intervalo da atividade. Escolhi uma cadeira um pouco afastada da mesa, mas, de prontidão, uma professora solicitou que eu sentasse ao redor dela com os demais presentes. Aceitei o convite e, então, pediram que eu me apresentasse. Aqui, preciso pontuar algumas interrupções que apontam alicerces cotidianos da escola.

Quando mencionei a temática da violência, um professor me interrompeu e disse: “ah, mas aqui não tem muita violência não”, ao passo que retruquei: “vamos checar e retomamos a prosa em breve, pode ser?”. Em seguida, ao informar a minha formação profissional, outro professor que estava sentado ao meu lado alegou: “Que maravilha! Essa escola precisa muito de um psicólogo. Muitos alunos dispersos, sabe? Psicólogo ajudaria muito”. Reiterei que estaria por lá na condição de pesquisador ao longo do ano, mas que desejaria, em novas oportunidades, entender de que forma um psicólogo poderia contribuir diante do que foi exposto.

As ACs são os momentos destinados aos professores de cada área para realizarem o planejamento das aulas, das unidades e do ano letivo como um todo. É ali que os temas transversais são debatidos, projetos formulados e arquitetados coletivamente. As demandas chegam a cada semana, cabendo a formulação de sua execução a esse fórum. Também é o espaço destinado para os aspectos tangentes as avaliações, como produção, correção e fechamento das datas.

A dinâmica e fluidez dos debates exigia um grau elevado de concentração. Muitas informações novas e uma dificuldade imensa de alcançar os seus significados pautaram a minha primeira vivência na AC de humanas. É preciso apontar que, a todo instante, movimentos de atenção eram dispendidos a mim, com o intuito de me deixar o mais confortável possível naquele espaço. Enquanto isso, eu ficava imerso no meu dilema diante do diário do campo: havia deliberado comigo mesmo anotar apenas

termos-chave de um tópico considerado importante a pesquisa, de modo que, ao sair da escola, tais palavras pudessem reviver as cenas e, a partir disso, reescrevê-las com uma gama maior de detalhes. No entanto, como escrever apenas o essencial quando o novo preenche tanto espaço? E assim eu segui, surpreso com a riqueza de detalhes e dinâmicas pertencentes a um cotidiano não estático, registrando no diário e no corpo as informações e sensações que não paravam de pulsar.

Divididas por áreas (humanas, linguagens e exatas), as ACs acontecem às terças, quartas e quintas-feiras, respectivamente. O corpo docente do Odorico Tavares é composto de 30 professores, mas nem todos frequentam as ACs. Tão logo comecei a comparecer às primeiras, tive noção da importância de estar presente naquele espaço. É o momento semanal em que os professores se encontram e discutem as questões que ocorrem na escola, além de deliberarem, coletivamente, encaminhamentos acerca dos pontos de pauta levantados. O espaço de diálogo e trocas possibilitou a emersão de conteúdos cruciais à pesquisa. Não obstante, as ACs também se configuram enquanto lugares de fortalecimento de vínculos entre os docentes, pois costumeiramente as conversas se desviam dos focos planejados, e relatos individuais são compartilhados em formato de conversa.

Os diálogos paralelos são uma marca nos encontros de todas as áreas, criando em determinados momentos uma atmosfera barulhenta dentro da sala. Por vezes, algumas discussões do próprio cotidiano estão sendo pautadas simultaneamente entre os docentes, dificultando o acompanhamento. As interrupções também prejudicam o andamento das pautas, com sobreposições de vozes que inviabilizam uma escuta mais cuidadosa. Outro aspecto rotineiro durante as reuniões refere-se à entrada de alunos com demandas das mais variadas. Entrega de atestados, reclamações de professores, questionamento sobre atividades avaliativas, sumiço no cartão de memória da câmera, enfim, interferências na dinâmica das atividades que acabam por prejudicar o andamento das pautas. Em contrapartida, são esses os fenômenos que rompem com a previsibilidade, com a “agenda de pautas”. Situações singulares adentram as Atividades de Coordenação, demandando resoluções instantâneas, convocando os sujeitos ali presentes a atuar fora do pragmatismo cotidiano. Segundo Heller (2016, p. 50), “os atos de decisão podem igualmente ocorrer num plano “superior”, que ultrapasse em maior ou menor medida a cotidianidade”.

No dia 17 de abril, uma manhã de terça-feira, uma pessoa do corpo diretivo da instituição foi até a AC de humanas, informando que haviam duas mulheres solicitando,

na portaria da escola, o aval para entrar e distribuir ingressos do filme de Edir Macedo. Alegou considerar essa decisão importante de ser tomada com o corpo docente e pedagógico, “pois as coisas aqui são decididas coletivamente”, informou enquanto olhava para mim. Antes mesmo de concluir a fala, os docentes já apresentavam fisionomias e gestos corporais desfavoráveis à permissão. Uma das professoras comentou: “Não podemos aceitar! Sem chances. Não é uma atividade que possua vínculo com a proposta pedagógica da escola!”, disse, de forma contundente. Outras professoras ponderaram, debateram sobre a possibilidade de entregarem os ingressos após o primeiro portão, na área ao lado da portaria. A concordância diante da fala da primeira professora instaurou-se de forma unânime: não haveria razão para a instituição escolar ser palco dessa ação, sem aproximação alguma com os objetivos pedagógicos que balizam as atividades do Odorico. Dessa forma, deliberou-se que as mulheres não acessariam o espaço escolar, mas que não haveria problema em que fizessem a distribuição na porta da escola.

Esta pesquisa considera que os aspectos de composição da escola têm fissuras, entendendo-a enquanto instituição inserida e atravessada por contextos sociais, econômicos e políticos. Não reproduz uma realidade morta, estagnada, a serviço de uma única lógica. Assim, acredito ser necessário, na ação de interpretar as vivências desse espaço com toda a sua complexidade, considerar suas rachaduras, potencializando forças motoras capazes de produzir transformações. Tais transformações não surgem somente da não cotidianidade. Para Heller (2016, p. 38), “as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam”; brotam das fissuras produzidas pelo cotidiano da escola, ganham vida ao serem validadas na não cotidianidade para assim retornarem ao cotidiano e transformá-lo.

Ouvi de uma professora, durante uma AC de linguagem no dia 4 de abril, ao comentar sobre uma turma específica: “Por mais que o professor se esforce, o aluno não quer nada! Não há nada mais a fazer”. Visivelmente chateada com a aula que acabara de ocorrer, alega que essa sensação perdura desde o início do ano com aquela turma. Segundo ela, “já está enraizado”. Ao continuar o relato sobre os acontecimentos vividos na aula, descreve a seguinte vivência. “Chamei [nome da aluna] de princesa durante a aula”. A aluna, surpresa, indagou: “Que princesa, professora? Princesa favelada?”. Nesse momento, a professora se inquieta na cadeira, muda de posição, revela gestos

corporais de ânsia e incômodo, sobe o tom de voz e diz: “Sim! Princesa, sim! Você pode ser o que quiser!”.

Mesmo nos casos em que a vigilância parece operar sobre o sujeito, as contradições escapam. Em algum momento se rompem, sinalizando leituras e desejos incongruentes ao serem analisadas com expressões proferidas anteriormente. Logo após ter revelado a consistência de um cotidiano paralisador diante das possibilidades de ações dos professores “Não há nada mais a fazer”, revela, por meio desse mesmo cotidiano, um conteúdo nele gestado, mas que transpõe e escapa, ao tocar em lugares que ainda geram energia de luta, resistência e transformação. As contradições têm essa função dentro da cotidianidade: sinalizam lógicas perdidas ao terem contato com as violências que ferem todos os dias, bem como se recriam ao serem devolvidas à consciência.

Heller (2016) aponta tendências da vida cotidiana necessárias à sobrevivência humana, como o juízo provisório, por exemplo. Ele pode servir como regulador, a partir de experiências prévias do sujeito. O ato de olhar para os lados ao atravessar a rua e/ou esperar a sinaleira mudar para cor vermelha para atravessarmos revela uma gama de aprendizados presentes na cotidianidade e que nos servem, como juízo prévio, à sobrevivência. Apesar dessa valiosa serventia, ela também aponta para o risco de o juízo provisório cristalizar-se, perdendo o cunho temporal e flertando com uma rigidez que pode desencadear na solidificação de preconceitos. O juízo provisório é inevitável nas vivências cotidianas, mas é preciso estar atento ao perigo da cristalização. Um perigo, não uma concretude. Patto (1993, p. 120) sinaliza que “em outras palavras, embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos, ela não os determina; sua origem deve ser procurada em outro lugar”.

Certo dia, ao presenciar um diálogo entre uma professora e um professor, a discussão girava em torno de uma solicitação de alunos LGBTs[2] para fazer aulas de educação física com as meninas. A professora, ao se dirigir ao professor da disciplina, alegou: “Você precisa deixar. A gente sabe como eles são agredidos quando jogam com os meninos”. O tom de preocupação era latente. O desejo de reduzir os estímulos violentadores era uma marca impressa na construção desse diálogo. Com a chegada de outros docentes, o diálogo cessou, dando andamento às pautas programas para aquele

[2] Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Apesar de ser possível concluir que alunas lésbicas já faziam as aulas com as demais meninas, a professora e o professor referiram-se a “LGBTs” durante a conversa. Por isso, também não foi possível determinar se os alunos que fizeram a requisição seriam gays, travestis e/ou transexuais.

encontro. Na impossibilidade de perguntar sobre o ocorrido, teci as anotações e optei por abordar novamente a questão durante a entrevista realizada com essa professora – alguns meses depois.

Gabriel: Durante uma AC realizado no mês de abril, você trouxe para o professor de educação física um pedido de alunos LGBTs que gostariam de fazer as aulas junto com o grupo das meninas em vez dos meninos. Você usou a justificativa de que eles eram muito agredidos quando estavam com os meninos durante as aulas e, portanto, sofreriam menos violências se fizessem separados, com as meninas. Lembra-se desse episódio?

Azul: Não, mas o debate da educação física é o seguinte: se a menina disser "eu quero fazer futsal com os meninos", vai fazer. Uma menina que é lésbica e diga que se sente mais à vontade, ela vai fazer, e a gente vai garantir a ela. O problema é que os meninos estavam solicitando o seguinte: eu quero fazer futsal, mas eu quero ser líder de torcida, não quero fazer o esporte.

Gabriel: Minha pergunta é mais no sentido pedagógico: esse pedido é gerado por uma discrminação que é construída naquele espaço com eles... Só permitir que eles mudem de local é a única forma possível? Ou tensionar com quem de fato produz essas violências... [interrupção].

Azul: Nesse caso, é o de futsal masculino e futsal feminino. Os meninos optam na aula de educação fisica, pois ela tem outra viés. Se a aula fosse de educação física com todo o grupo em conjunto e dissesse assim: "eu vou fazer um grupo de meninas e um grupo de meninos", você tem que mencionar se o conflito existe, se há a fala "não vai ficar aqui não, porque ele é viadinho". Então, se a fala existe você tensiona e levanta o debate. Nesse caso, não, ele está optando – e, dentro dessa opção, eu quis dar a ele todas opções possíveis em todos os momentos. Então quando o [nome do aluno] vira para mim e diz: "Eu não quero fazer futsal feminino, eu quero fazer futsal masculino e ser líder de torcida". O que é que ele está me sugerindo e que ele queria? Ficar sentado vendo os meninos correndo sem camisa. "Você pode optar fazer futsal com os meninos ou, devido você se colocar como transgênero, você dizer que não se sente à vontade, que sofre preconceito e vai jogar com as meninas". Pode? Pode. A gente vai construir esse discurso.

Quando há a formalização do pedido para deixar de praticar as atividades de futsal com o grupo masculino, de modo a dar continuidade com o grupo feminino, o discurso da professora no dia da conversa com o responsável pela disciplina mostrou-se, como já mencionado, ancorado em uma perspectiva de cuidado, pois "a gente sabe como eles são agredidos quando jogam com os meninos". Há um reconhecimento das violências proferidas contra pessoas LGBTs nas aulas de educação de física. A escola sabe; as pessoas que estão diretamente envolvidas na condução e articulação dessas atividades, também sabem. A partir desse reconhecimento e da formalização de um pedido que, antes de qualquer coisa, denuncia violências no cotidiano escolar, torna-se necessário identificar e compreender as estratégias adotadas desde então.

A opção por fornecer o aval para os sujeitos violentados a partir de agressões com cunho LGBTfóbico nas aulas de educação física revela-nos duas intencionalidades. A primeira, mencionada acima, pode ser identificada tanto pelo gesto quanto pela produção e execução do discurso. É visível a preocupação dos professores em reduzir o campo de sofrimento desses sujeitos – a fala "se a menina disser 'eu quero fazer futsal com os meninos', vai fazer. Uma menina que é lésbica e diga que se sente mais à vontade, ela vai fazer, e a gente vai garantir a ela". Portanto, é a partir dessa perspectiva de mover-se conforme possível for, objetivando a redução desse sofrimento, que as estratégias foram deliberadas.

A segunda intencionalidade também está presente no discurso. Quando se reconhece um determinado espaço enquanto produtor contínuo de violências por meio dos agentes que o compõem, e a opção de evitar que essas violências continuem assolando física e simbolicamente os sujeitos violentados é retirá-los daquele ambiente, a escola abdica da função pedagógica de tensionar e imprimir esforços no sentido de inibir a continuidade desses atos. Retirar os estudantes que sofrem violências nessas aulas, mesmo que por uma solicitação destes, significa privá-los de existir em espaços que são seus por direito. Destarte, é possível afirmar que a escola reforça a produção e manutenção dessas violências ao optar pelo caminho da troca de grupos, legitimando, mesmo que de forma não intencional, a existência e propagação dessas violências em seu cotidiano.

4.2 TRANSPONDO OS PORTÕES DE FERRO: A ESCOLA VAI ÀS RUAS

As atividades desenvolvidas *no* e *pelo* Odorico Tavares extrapolam os seus muros. Há um incentivo localizado especialmente nas disciplinas de humanas com intuito de promover ações formativas em outros espaços. Museus, universidades, teatros e pontos turísticos em geral compõem o leque de localidades.

Segundo uma professora, "a escola constrói com os museus as atividades pedagógicas que melhor dialogam com os projetos trabalhados". Assim, pude acompanhar *in loco* algumas delas, com ênfase nos cinedebates. A Semana do Museu aconteceu entre os dias 14 e 18 de maio, exibindo filmes e documentários como *Trampolim do Forte* e *Confiar: sobre assédio e vulnerabilidade feminina* e *Precisamos falar sobre assédio*.

Trampolim do Forte é uma narrativa de dois garotos pobres da cidade de Salvador e que encontram na venda de picolés e na prática de furtos uma fonte de renda para o sustento. Paralelamente a isso, Tadeu, conhecido como o "terror das criancinhas", é o personagem que traz dramaticidade ao filme, especialmente pelas produções de violências que o mesmo encabeça.

No dia da exibição, acompanhei as turmas do 2.º ano. Todos os filmes tinham como metodologia a exibição seguida de discussões com facilitadores (professores ou convidados de fora). O dialeto utilizado no filme, muito próximo à realidade dos adolescentes, foi um fator de identificação e contribuiu para que o foco não se dispersasse. Já a atividade do turno vespertino, também realizada no cinema do Museu Geológico, pautou-se na exibição do documentário *Precisamos falar sobre assédio*. Eram novas turmas envolvidas na atividade, mas com comportamentos similares aos mencionados no cinedebate anterior – dessa vez, porém, com um recorte-chave: as "brincadeiras" e piadas foram majoritariamente proferidas por meninos. O documentário consiste em relatos de mulheres que já foram assediadas/abusadas por homens, mas que se sentiram disponíveis em compartilhar suas histórias.

Falas como "Então, ela queria" e "Eu daria um tiro na cara dela" foram ditas por estudantes durante a exibição. O clima de aflição na sala gritava. Outros gritos de incitação a violências foram reproduzidos, tanto direcionados aos abusadores quanto às vítimas. Durante a manifestação de piadas, algumas pessoas visivelmente ofendidas emitiram comentários de repúdio, mas não houve grandes mudanças. Continuaram. A tensão era tamanha que algumas estudantes começaram a sair da sala. Eu estava sentado

junto à porta de entrada – que também era a porta de saída nestas atividades. Uma dicotomia interna pulsava, movida pelo desejo de sair e acolher/ouvir as estudantes que saíam, bem como de permanecer na sala e acompanhar os movimentos ali existentes até o final.

Ao término do filme, uma professora levantou e iniciou uma fala fortíssima sobre o que havia acontecido durante a exibição. Expôs o seu incômodo com as piadas e risos, especialmente quando prosseguiam mesmo diante de um pedido de silenciamento e respeito por parte das meninas. Alegou que não tomou nenhuma postura mais incisiva durante a exibição, pois era importante tanto para as professoras quanto para as estudantes tomarem consciência e identificarem quem são os sujeitos que sustentam ou assumem esses comportamentos na escola. A estratégia era deixá-los livres para que pudessem ser identificados. O objetivo era evidenciar as pessoas que ainda se atreviam, por mais debates e atividades que a escola promovesse sobre estas temáticas, a colocar para fora tamanhas atrocidades. Segundo ela, a estratégia era, por fim, mostrar que apenas homens/meninos são capazes de adotar tais posturas.

A fala gerou constrangimento, como haveria de ser. Longos segundos de silêncio perduraram. Mais do que isso, um novo movimentou se iniciou. Uma estudante ergueu a mão, chorosa, pedindo o direito de fala e, então, relatou os abusos que sofrera ao longo da vida: “Vocês fazem piadas porque não sabem o que é ser abusada! Vocês não sabem o que é se sentir um lixo. Tomar banho atrás de banho e essa sensação não passa!”. Estremeci na cadeira e ali chorei. Incrédulo e pensativo sobre as diversas formas em que nós, homens, violentamos mulheres todos os dias. Dos assédios aos estupros, às piadas e aos risos. Riso de direito somente àqueles que privados dessas violências vivem.

A sala tornou-se um misto de acolhimento e novos relatos compartilhados. Meninas que encontraram no ato de falar sobre os abusos que sofreram ao longo da vida, uma estratégia de enfrentamento ao que acabaram de vivenciar na sessão. “A gente fala para que vocês parem de fazer isso”, disse uma delas. Flechadas que, ao serem disparadas, rompem com as estruturas do cotidiano. Acessam outro local, convocam-nos a deslocamentos até a não cotidianidade, trêmulos e ansiosos para que o retorno a ela seja transformador. De acordo com Heller (2016, p. 38), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

Após a conclusão das falas, as saídas foram acontecendo paulatinamente. Foi possível observar grupos sentados, em cantos opostos, acolhendo algumas colegas. Quando saí da sala, encontrei um grupo de meninas sentadas perto do café. Desci as escadas e sentei no sofá, ainda checando o que havia de mobilização em mim. Comprei uma bebida e retornei ao sofá, posto que algumas delas haviam se dirigido para lá. Os diálogos eram tecidos com olhares. O silêncio era sonoro. Entre abraços e demais toques, as respirações foram ajustando seus ritmos. Juntas. Como quem sabia que até o respirar era movimento coletivo – e, então, conversamos. Apresentei-me, falei da pesquisa e continuamos a conversar. O conteúdo dessa prosa eu prometi a elas que não constaria neste espaço, mas o registro da minha gratidão pelos minutos ali compartilhados haveria de constar. Está feito.

Já no segundo semestre, houve a exibição do filme *Pantera Negra*, com a facilitação do debate promovida por dois estudantes de cinema da UFBA. Indicado ao Oscar de melhor filme, *Pantera Negra* reúne um grupo de atores e atrizes majoritariamente negros e negras, sendo discutido em diversos espaços de discussões como um filme que aborda questões de representatividade do povo negro com exímio trato. O estado de atenção plena dominava o cinema, onde era possível notar os olhares de satisfação nos estudantes.

Quando o filme terminou, os dois convidados lançaram ao público um questionamento acerca das impressões que o mesmo havia causado. Como ninguém se manifestou, iniciaram suas falas disparadoras. Mencionaram, na introdução, a importância daquela produção aos aspectos de representatividade, mas colocando em jogo os interesses da Marvel por detrás disso. Em seguida, fizeram algumas elucidações sobre aspectos técnicos do filme e dos objetivos almejados pelo diretor.

Sobre a forma como os convidados conduziram as discussões, destaco um trecho de uma entrevista realizada com uma professora.

Gabriel: Como você vê o Odorico diante dessas temáticas de gênero, raça, sexualidade?

Ciso: No momento, negligencia. Não enfrenta, não propõe uma discussão...

Gabriel: Então mesmo com essas atividades... Agora, recentemente, houve a exibição e discussão do filme *Pantera Negra* no cinema do Museu, depois a exposição de jogos africanos... Mesmo essas atividades não são suficientes? São pontuais?

Ciso: Eu acho que elas são pontuais. Você traz um *Pantera Negra*, mas você traz para discutir a galera que estuda cinema. A galera que estuda cinema vai trazer questões técnicas e foi o que aconteceu. Os meninos falando de representatividade, de se ver ali e quem estava ali falando? Não é desvalorizar os meninos, mas eles não estavam dialogando, sabe?

Gabriel: Por serem pessoas brancas também?

Ciso: Sim, pessoas brancas. *Pantera Negra* foi jogado lá de forma interessante, mas, na hora da discussão, a coisa caminhou para um lado que não provocou. Fora isso, como você tem uma proposta de um trabalho como esse e não tem discussão em sala de aula? Vamos tratar de quais temas essa unidade? Vamos tratar de raça e tratar de gênero. Na atividade de raça que estivermos discutindo o que é raça, o conceito sociológico de raça, a forma como a sociedade brasileira foi constituída... A discussão está muito latente. Até tratar dessas questões em sala de aula é chato, sabia? Porque os meninos acham que já tem uma ideia formada sobre essas coisas. Então, quando você pega e reproduz mais uma atividade isolada, não tem uma repercussão. Não avança no debate. Ficaram discutindo caráter comercial da Marvel, enquanto os meninos lá adorando aqueles personagens todos negros. Não se trata disso, entendeu [...]? Você pode criar o projeto mais interessante do mundo que não vai dialogar.

Já para um estudante negro do 3.º ano, a experiência foi muito positiva: “Esses projetos que rolam na escola, por exemplo... Fomos assistir *Pantera Negra*. Foi ótimo! Teve uma roda de conversa, vai criando um ciclo, né? Influenciando as pessoas”.

Para esse aluno, a iniciativa aponta para uma tendência geradora de ciclo, de influência, de deslocamentos. Rompe com o entendimento de uma atividade pontual, mesmo sendo conduzida de uma maneira ainda distante do ideal, para acreditar que é a partir de ações como essas que transformações decorrerão. Entretanto, as fissuras na cotidianidade gritam. Nesse mesmo relato, ele aponta para fala de professores da área de exatas: “Mas aí alguns professores falaram que aquilo era só para passar tempo e que os professores de humanas não têm o que fazer. Justamente os professores que são pró-Bolsonaro”. Quando perguntei se isso foi dito em sala de aula, a resposta se seguiu da maneira a seguir.

Cinco: Falaram.

Gabriel: Qual foi a reação de vocês?

Cinco: Não falaram com essas palavras, mas falaram “esses professores que não querem fazer nada, só querem projetinho”. A nossa reação é de indignação. Olhamos para cara do outro e dissemos: “Que merda que eles estão falando”. Mas a gente não chega mais para eles, porque eles não escutam. Eles não se importam. Eles ensinam bem as matérias deles, mas têm dificuldade de entender que esses assuntos têm importância [...]. É importante mostrar outras realidades que não estamos acostumados a ver.

O ato de nomear como “projetinho” ou de retirar a importância dessas atividades para os estudantes, especialmente os estudantes negros que representam a imensa maioria do alunado do Odorico Tavares, configura-se enquanto violência simbólica, ao passo que opera com máscaras sob uma lógica que faz questão, dia após dia, de reduzir a importância de espaços representativos para as minorias. Como nos lembra Odalia (2004), nem sempre essas violências vão emergir com uma estrutura facilmente identificável. Elas, por vezes, mascaram-se e são forjadas dentro de uma “normalidade”, de repetições, de atos corriqueiros e cotidianos. A fala daquele professor evidencia seu descompromisso com uma práxis pedagógica que objetiva produzir a superação de estigmas e preconceitos.

Há, porém, reação e há resistência. Indignar-se em sala e buscar nos colegas a certeza de que esses discursos não produzem mais sentido e, portanto, não terão mais espaço de validação. É buscar no contato com os colegas a eminente certeza de que essas atividades e discussões têm importância! “É importante mostrar outras realidades que não estamos acostumados a ver”. Ocupar espaços e garantir visibilidade. Mais do que isso: garantir uma visibilidade que positivize o ser negro(a), a cultura africana. Novas imagens no espelho. Novas imagens que garantam, ao se depararem com dizeres que insistem em afirmar que não há importância, a possibilidade de encontrar o olhar dos colegas e afirmar: “Que merda eles estão falando!”. Se as violências simbólicas consistem em produzir controle sobre sujeitos de modo que estes mantenham e reproduzam as lógicas dominantes, as resistências estarão a postos, dentro do cotidiano, para garantir formas outras de enfrentamento.

> Tal aspecto revela uma triste realidade, especialmente se considerarmos que a escola deveria romper com o pensamento e ação cotidianos, permitindo àqueles que participam de sua construção a experiência de condução da vida, dentro e fora da escola; ou seja, ser espaço de construção de cidadãos ativos. Por outro lado, fazer a crítica da vida diária escolar, desvelando seu modo cotidiano de funcionar, bem como valorizando os momentos de ruptura, é

> apostar na potencialidade da escola em operar com base no pensamento crítico e na práxis transformadora. (VIÉGAS, 2007, p. 96).

Assim, este capítulo se propôs a introduzir uma discussão de cotidiano e não cotidianidade, de modo que os elementos aqui discutidos fossem oriundos das vivências e composições presentes no Colégio Estadual Odorico Tavares. Após essas elucidações, abordaremos movimentos de imposição existentes no cotidiano da escola, correlacionando-os com definições, entendimentos e perspectivas diversas sobre as violências.

5 IMPOSIÇÕES VIOLENTAS E O BROTAR DE RESISTÊNCIAS: UM CHÃO QUE PULSA

"A chuva que lança a areia do Saara sobre os automóveis de Roma."

(Caetano Veloso)

Após caminharmos pelos aspectos cotidianos do Odorico Tavares, discutirei neste capítulo algumas decisões e processos verticalizados que perpassaram as dinâmicas institucionais, balizando os diálogos e atravessamentos entre escola e instituições universitárias, bem como com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A essas práticas impositivas, regidas por visões hierarquizadas, atribuirei o significado de violência, ancorado na perspectiva abaixo. Chauí (1985) nos diz:

> Entendemos por violência uma realização determinada de relações de força. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração [...]. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Essa se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência". (CHAUÍ, 1985, p. 35).

Intervenções pautadas em relações hierarquicamente desiguais, desconsiderando o caráter de autonomia da instituição escolar, imprimindo marcas impeditivas de construções coletivas e democráticas, mostram-se violentas. É um silenciamento que pode ser produzido tanto pela falta de escuta quanto no ato de ignorar as solicitações e posicionamentos postos pela escola.

Durante o período em que estive acompanhando as ACs, observei a frequência em que projetos e propostas de fora chegam ao Odorico Tavares. Faculdades particulares convidam os estudantes para conhecer sua estrutura, garantindo por vezes gratuidade no vestibular. Entram na escola, distribuem panfletos e conversam com os estudantes. A UFBA mantém diálogos mais prolongados e estreitos, especialmente no que concerne as práticas de estágio e de atividades de extensão. Durante uma das entrevistas, quando indaguei a uma docente sobre como ela observa esses projetos que chegam ao Odorico Tavares, ela respondeu:

Ciso: Sempre com objetivos próprios. A faculdade particular quer ter público. Então, ela convida os alunos a irem a uma aula, e os estudantes nessa visita têm o direito de fazer o vestibular. Alguns projetos, como aquele que fomos semana passada da universidade, tem como objetivo apresentar seus cursos. Eu acho que de todos esses foi um dos que mais teve sentido para o momento em que os meninos estão vivendo. Tinham os estandes lá na UFBA, tinham oportunidade de visitar, trocar, e as pessoas iam falando sobre os cursos no auditório – mas, por exemplo, os projetos da faculdade de educação, a professora manda o estudante... porque assim, eu me lembro que, na época que fiz minha licenciatura, a gente discutia muito a distância entre universidade e escola. Hoje, eu vejo que há muito incentivo para essa aproximação. No entanto, a coisa continua vindo de cima pra baixo, sabe? A universidade ainda pensa a escola no lugar de *locus* de pesquisa.

Gabriel: Laboratório?

Ciso: Isso! Estudantes bolsistas da UFBA que estão trabalhando comigo no PIBID foram barrados na porta da escola, porque chegaram na escola com a sandália que usam na UFBA e foram barrados na escola. Os professores que estão coordenando as atividades não estabelecem contato com a escola. Eu vejo os estagiários reclamando, não tem um professor da universidade que venha aqui explicar o trabalho. Para não dizer que não houve nenhuma professora em todo esse período: duas que estão coordenando o PIBID de História da UNEB vieram apresentar proposta para o AC de humanas. Não vem um grupo para ouvir o que a escola tem a dizer... Qual a realidade da escola? O que a escola entende como necessidade? Essa coisa não é construída a partir da escola, vem um projeto pronto para encaixar na escola! E aí a escola tem um discurso de que não há violência. Eles estão entendendo violência no sentido do tiro, da agressão física.

Gabriel: Para você esse processo verticalizado é uma violência?

Ciso: Eu acho que há uma violência na medida em que você reafirma uma certa hierarquização, entendeu? Que você não toma a escola como um agente.

Ao mencionar que essas instituições abordam o Odorico “sempre com objetivos próprios”, a professora demonstra uma insatisfação latente com o caráter utilitarista exercido pelas universidades, seja com o desejo de atrair estudantes para os seus cursos, seja o de colocar em prática projetos pensados e construídos nos espaços acadêmicos, mas que necessitam de uma escola para sua execução. Assim, a construção coletiva

entre instituição universitária e a escola somente passa a acontecer no processo de execução da ação proposta, desconsiderando integralmente as necessidades da escola.

De modo mais perigoso, trazem à tona, em seus discursos, que tais atividades foram pensadas de acordo com a realidade e necessidade das escolas, reiterando uma práxis excludente que ainda reina nas universidades: achar que têm os conhecimentos necessários para "ajudar" o outro, sem que seja preciso perguntar as diretrizes, as metodologias e o convite para construir conjuntamente. Quando a professora menciona que "essas intervenções não são construídas a partir da escola, vem um projeto pronto para encaixar", descreve uma ação de violência simbólica, concebida em uma relação de poder que atua sobre um poder invisível ou ignorado, como narra Bourdieu (2001), ou seja, é o processo de exclusão do agente (a escola) conhecedor e detentor das vivências em seu próprio cotidiano. É não tomá-la enquanto um agente propositivo, capaz e imprescindível na construção de quaisquer atividades que versem sobre suas estruturas. É a negação da condição de um conhecimento próprio daquilo que melhor lhe cabe. Dessa maneira, completando o pensamento de Bourdieu (2001) acerca das violências simbólicas, reforçam-se cotidianamente relações hierarquizadas.

No caminho contrário, ela cita o exemplo de uma atividade ocorrida em uma universidade pública que tinha como objetivo apresentar os cursos ali existentes para os alunos, de modo que facilitasse o reconhecimento deles diante das possibilidades de carreira; sanassem dúvidas sobre profissões e conhecessem, ainda que de modo superficial, perfis e estruturas de cada curso e da universidade. Reitera-se a existência de uma marca nessa análise: a atividade proposta condiz com o momento em que os estudantes do 3.º ano estavam vivendo. Tempo de provável iminência no acesso ao ensino superior. Tempo de mostrar a eles que uma universidade pública pode e deve ser espaço de desejo, de chegada, de pertença.

A docente também aponta para um movimento de aproximação entre universidades e escolas, objetivando romper com o distanciamento vigente tanto criticado nos últimos anos; porém, ao reconhecerem esse distanciamento, imprimem posicionamentos reforçadores, mesmo em um movimento inicial de aproximação. Proibir a entrada de estudantes bolsistas de uma universidade pública por estarem de sandália convoca-nos a repensar que iniciativa de aproximação é essa, onde é preferível cancelar ou impedir a realização de atividades pedagógicas programadas pelo motivo dos agentes convidados não trajarem o tipo de calçado desejável para adentrar o espaço

escolar. É o caminhar contraditório de tentar produzir aproximação e tecer, durante a caminhada, inferências que insistem em manter distanciamento.

Se antes as instituições de ensino superior não estreitavam laços com as escolas, atualmente, ao avançarem nessa direção, o fazem com práticas hierarquizadas. “A universidade ainda pensa a escola como um lugar de pesquisa”. Isso sinaliza para a necessidade de produzir novas leituras nessas relações, especialmente sobre os movimentos de aproximação e parceria firmados entre as instituições.

Reforçar o discurso de não haver ou existir poucas violências em seu cotidiano evidencia que essas chegadas hierarquizadas não constituem para o campo de deliberação das intervenções pedagógicas uma ação violenta. Localizada no eixo das disciplinas de humanas advinda de sua formação profissional, a professora demonstra plena consciência dessas intervenções enquanto expressões de violências a partir de sua lógica de funcionamento apresentada. Esse entendimento da escola enquanto um *locus* de pesquisa e espaço idealizado para as intervenções pensadas nas universidades que, ao negarem à instituição escolar uma posição de agente capaz de identificar, comunicar e construir conjuntamente as ações que melhor relacionam-se com suas demandas, violenta-a de forma estrutural. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU, 1989, p. 7).

5.1 O TEMPO INTEGRAL: A CHEGADA, A IMPLEMENTAÇÃO E AS RESISTÊNCIAS

De acordo com o Governo do Estado da Bahia (2019), “a Educação Integral tem o intuito de diversificar o universo de experiências educativas, científicas, artísticas, culturais e esportivas, estendendo a outros espaços educativos. Articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. Visa, também, a ampliação da permanência diária das crianças, jovens e adolescentes na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, histórico-social, profissional e familiar”.

O Odorico Tavares opera, até o presente momento, com o regime do tempo integral para as turmas de 1.º e 2.º ano. As atividades regulares acontecem no turno matutino, obedecendo ao cronograma padrão de toda escola. Ao término do último horário, às 12h30, os estudantes dirigem-se à cantina no terceiro subsolo para o almoço.

Por volta das 13h30, as atividades do turno vespertino se iniciam, perdurando até às 16:30, quando o ciclo de atividades na escola termina.

A SEC solicitou agendamento de um encontro com representações do Odorico Tavares para apresentar a proposta do tempo integral. Segundo uma docente, “a SEC vendeu o tempo integral como alternativa para encher a escola, garantindo fornecer toda a estrutura, como armários, mesas, tevê etc.”. Durante a entrevista realizada com a docente Azul, pedi que me contasse sobre esses primeiros contatos.

Azul: Para a entrada do tempo integral, a gente teve uma reunião com a SEC e teve participação do grêmio. Perguntaram o que achavam da ideia e todos disseram, de forma unânime, que não queriam o tempo integral, pois não funcionaria. No ano seguinte, a gente recebeu, já na matrícula, que teria o tempo integral. O quadro docente soube a partir de uma mensagem da direção próximo à matrícula; o discente, não. Alguns meninos apresentaram uma proposta de retirada do tempo integral. Levaram isso de sala em sala, e foi quase 100% dos meninos se posicionando contrários ao tempo integral.

De acordo com esse relato, a recusa do Odorico por meio do seu corpo docente/diretivo, bem como do núcleo estudantil representado pelo grêmio está evidenciada. Sendo assim, como essa deliberação se concretizou? Em uma das reuniões puxadas pelos professores no final do ano, uma docente informou que, em reunião conjunta com a SEC para discutir outros pontos de pauta, foi informada ,por uma das funcionárias da Secretaria, que todas as escolas com funcionamento vigente do tempo integral aceitaram e quiseram passar por essa mudança. Alegou que as instituições assinaram um termo de concordância diante da proposta feita, autorizando formalmente sua inclusão. Após publicizar esse diálogo durante a reunião, um membro do setor diretivo alegou por diversas vezes, de forma contundente, nunca ter assinado nenhum documento nesse sentido. A reunião proseguiu sem que fosse possível encontrar a incongruência dos fatos.

Comunicar aos professores uma mudança dessa magnitude em vésperas de início do ano letivo demonstra um total descaso pelos profissionais que precisaram dar conta desta nova realidade sem uma capacitação prévia. Os planos de aula tiveram que ser alterados de última hora, e novos planos foram construídos para dar conta das especificidades do tempo integral. Ao alunado, uma violência sem precendente: certos de que iriam continuar estudando em uma escola de turno único, ficaram sabendo da

mudança apenas no ato da matrícula. Um planejamento anual inteiramente afetado pela lógica do descaso e desrespeito. Àqueles que não possuíam condições concretas de permanência, tiveram que procurar outras escolas em cima da hora, enfrentando todas as dificuldades oriundas desta decisão.

Vale salientar que, no momento da consulta ao corpo estudantil, representado pelo grêmio da instituição, o posicionamento contrário à mudança para o tempo integral foi demarcado em reunião. Com a consolidação – lida pela escola como arbitrária, pois seus atores representativos alegam diariamente que tal postura não foi de comum acordo; portanto, consolidada de forma verticalizada por parte da Secretaria de Educação –, houve uma nova estratégia de enfrentamento por parte dos discentes: mobilização interna, agrupamento coletivo e um abaixo-assinado com representação de quase 100% dos estudantes, entregue à coordenação e demarcando mais uma vez seu posicionamento contrário ao tempo integral. Aqui, menciono a fala de Ciso durante nossa entrevista: “Porque eles [os estudantes] são bons em resistência! São ótimos!”. Com sinais dados e de certa maneira como uma consequência esperada, no início do ano letivo, o índice de faltas nas atividades do turno oposto foi enorme.

O conjunto de atividades do turno vespertino é composto, em sua grande parte, por oficinas: dança, turismo, educação étnico-racial, redação, esportes e outras mais. Há, no entanto, uma visível dificuldade da instituição em motivar a participação dos estudantes, que, muitas vezes, não comparecem, mesmo permanecendo na escola no turno da tarde. Aliás, as atividades são selecionadas por eles – a partir do leque disponibilizado –, o que teoricamente reduziria o índice de absenteísmo. Diante de tal dificuldade, docentes têm adotado uma postura enfática no que concerne à aplicação das faltas. A presença é critério para aprovação, e o “bater nessa tecla” durante o ano letivo foi uma das estratégias utilizadas para reduzir o número de ausências.

Sobre elas, recordo ter ouvido de uma funcionária da escola a seguinte frase: “Quando colocam coisas que eles gostam no tempo integral, como futebol, eles não vão embora”. A partir dessa declaração, decidi checar com o corpo docente da escola se as atividades desenvolvidas no tempo integral têm ou tiveram alguma participação dos estudantes em sua construção. Como resposta, uma professora me disse:

Azul: Você perguntou sobre as oficinas, se os meninos participaram da construção. A gente fez essa primeira consulta, que foi com os professores de exatas, e ali eles [estudantes] disseram o que gostariam ou não que tivesse na escola. A primeira

atividade, quando a gente não tinha ainda nem distribuição dos professores, eu peguei um material e olhei o que os meninos escreveram. “Ah, eu queria que tivesse mais esporte”, “eu queria que as aulas fossem mais dinâmicas”. O problema é que eles querem escolher o que o professor vai fazer do início ao fim, e isso é impossível. A gente tentou organizar essas oficinas com base nas demandas deles. A gente tem hoje aqui hapkidô, frescobol, xadrez, rúgbi, futsal feminino e masculino, vôlei, handebol, baleado e ainda encaixei dominó. Tudo isso é educação física. A gente transformou essa educação física em práticas de esportes que eles escolhem.

Conversando com alguns estudantes, a grande maioria alegou não ter participado da construção dessas atividades propostas, mas acreditam que ao menos a possibilidade de escolher do leque proposto aquelas as quais querem fazer mostra-se como um ponto positivo. Evidenciou-se, portanto, que os encaminhamentos das atividades realizadas pelos professores das disciplinas de exatas não foram marcantes ou suficientes para o alunado se sentir parte da construção do tempo integral.

A alteração para o tempo integral significou uma mudança de perfil do alunado, especialmente por impossibilitar a permanência daqueles que trabalham ou exercem outras atividades no turno da tarde. Durante uma das entrevistas realizadas, perguntei a essa mesma professora se ela notava mudanças no perfil do corpo discente e, caso notasse, quais seriam elas. Ela respondeu:

Azul: O tempo integral muda o perfil do aluno. A gente tinha, antes da entrada do tempo integral, 13 turmas do 1.º ano. Nós temos, este ano, três turmas do 1º ano e apenas uma é completa, as outras duas estão pela metade. Então, na verdade, a gente vai concluir com apenas duas turmas de 1.º ano. A gente não tem renovação, porque os meninos tendem a não trocar de escola no ensino médio, são muito poucos. A gente tem um público da região metropolitana de Salvador. Esse público não pode chegar aqui 7h20 e só chegar em casa novamente 8h da noite. Para ele chegar às 7h20, já sai de casa às vezes 5h30 da manhã. Então, não tem como esse público estudar aqui, vindo da ilha, como tínhamos alguns meninos [...]. Esse menino que trabalha, que faz curso, tende a não ficar. A gente fez toda uma negociação para esses meninos não saírem, mas eles resistem a ficar o dia todo na escola, resistem ao modelo apresentado. Dizem claramente: “Eu não quero estudar no tempo integral; eu não quero permanecer o dia inteiro na escola”.

La Taille (2002) menciona, como vimos no primeiro capítulo, a indisciplina enquanto ato que desrespeita as leis obrigatórias. Quando ocorre a desobediência dessas leis, ocorre um ato indisciplinar. Escanteia o entrelaçamento dos conceitos de violência e indisciplina, deixando em evidência que a indisciplina revela comportamentos de não adequação, sendo expressa de modo que desecandeie na ruptura destas regras, podendo ser de modo violento ou não. As violências, por vezes, podem ser a estratégia adotada para a concretização de um ato indisciplinar, vindo a ferir diretamente o corpo regulamentador das normas e regras institucionais. Para Becker (2008, p. 15), "regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como 'certas' e proibindo outras como 'erradas'". Dessa maneira, nem todo rompimento de regras é ou produz violências, e o estabelecimento destas normas – por vezes, de forma arbitrária – pode ser caracterizado como tal.

Nery e Messender (2004) destacam a importância de tomar os atos desviantes como parte do processo de construção da realidade social. A estratégia de faltar aulas revela posições. A estratégia de permanecer na escola no turno oposto e, mesmo assim, não comparecerer às aulas, revela novos significados. Para alguns sujeitos, as impossibilidades já mencionadas: trabalho, cursos, afazeres domésticos, enfim, atividades que não permitem a permanência no contraturno. Para outros, a pura insatisfação pelos atravessamentos desrespeitosos e pelas dinâmicas propostas: cursam as atividades consideradas prazerosas e abdicam por completo daquelas que não causam desejo.

> Quando um comportamento desviante ocorre numa sociedade – comportamento que zomba de suas normas e de seus valores básicos –, um elemento de sua emergência é um colapso dos controles sociais que usualmente operam para manter a forma valorizada de comportamento. (BECKER, 2008, p. 69).

As regras são criadas com o intuito de manter comportamentos padronizados, objetivando, por meio desse mecanismo, a manutenção da ordem. Esses comportamentos são proferidos, valorizados e reforçados no intuito de mantê-los frequentes, reduzindo a abertura para que expressões diversas emerjam na cotidianidade.

Dessa maneira, entender a escola como um espaço que não é majoritariamente reprodutivista é reconhecer a existência das contradições, resistências e tensionamentos em seu cotidiano. De acordo com Bonamigo et al. (2014, p. 525), "podemos afirmar que o sistema escolar não existe sem resistência ao instituído, sem manifestação de contrários e de conflitos que fraturam a dureza organizacional estabelecida". Na imensa

teia de diversidades presentes no espaço escolar, emergirão sujeitos da recusa ao instituído, à concretude hegemônica e ao pragmatismo cotidiano. Assim, não se pode desconsiderar as indisciplinas e as violências enquanto estratégias de rompimento com uma realidade expressamente violenta.

A redução no número de estudantes do Odorico Tavares após a implementação do tempo integral é um dado evidente. Mais do que as saídas daqueles que não têm as condições necessárias à permanência, a professora também identifica pouco interesse de novos alunos diante dessa mudança. Um aluno do 2.º ano me disse: “Todo mundo odeia o tempo integral! Gente que precisa trabalhar, ajudar os pais e nem sempre consegue atestado. A escola vai fechar”.

É importante salientar que a estrutura física do Odorico Tavares comporta um número substancialmente maior de estudantes; portanto, nos processos de análise acerca do funcionamento institucional da escola, esse dado apresenta-se com alta relevância. O esvaziamento da escola produziu, ao longo de todo o ano letivo, boatos de que, continuando nessa direção, a escola fecharia.

Por construir-se historicamente como uma escola que engloba uma gama de diversidade territorial do seu alunado, o Odorico sempre contou com a presença de estudantes residentes em localidades distantes da escola. Assim, mais do que pensar no tempo de permanência na instituição escolar, faz-se necessário compreender o tempo de deslocamentos desses sujeitos até a escola, bem como as condições de tempo e disponibilidade para dar contas das demandas escolares ao término das atividades na instituição, isto é: trabalhos, exercícios de casa, participação nos coletivos existentes na escola e demais rotinas de estudo.

Durante algumas conversas com o corpo docente, foi possível identificar aspectos que dificultam o bom andamento da implementação do tempo integral. A destinação das verbas acordadas acontece, mas sempre com atraso. Os armários para os estudantes guardarem seus pertences, bem como os livros – já que, com o aumento do quantitativo de aulas, há também a necessidade de levar uma variedade maior de livros à escola –, somente chegaram no segundo semestre de 2018. As mesas para refeição foram enviadas apenas no final desse mesmo ano, obrigando os estudantes a fazê-las em outros espaços da escola, como nas escadas e nas salas de aula, por exemplo. Com o atraso das verbas destinadas, os materiais solicitados pelo corpo docente não foram adquiridos. Bolas, raquetes, xadrez, dentre outros. Segundo a professora Azul: “O tempo integral pode ser positivo se a escola estiver funcionando. As mesas chegaram

hoje depois de quase dois anos. Os meninos almoçam no chão. Isso é um problema, você não estrutura antes".

Bourdieu (2010), conceituando violências simbólicas, alertou para processos que tendem a naturalizar violências no cotidiano escolar de modo que acaba potencializando ações excludentes. Andar pela escola e deparar-me com estudantes almoçando no chão ou sentados nas escadas gerava em mim, todos os dias, um sentimento de revolta agravado ao perceber o quão naturalizada essa realidade estava. Em determinados momentos, os estudantes passaram a fazer as refeições na sala de aula, mas, como não devolviam os pratos à cantina, deixando-os às vezes com restos de comida nas salas, cabia às funcionárias da escola realizar essa devolução. Após diversos comunicados e pedidos durante as aulas, os atos se mantiveram, gerando, a partir de então, a proibição das refeições nas salas.

Uma cadeia de violências, indisciplinas e incivilidades é revelada. Abramovay e Castro (2006) apontam para como as diversas violências afetam diretamente a motivação, satisfação e comportamentos dos sujeitos que participam do cotidiano da instituição, influindo diretamente no clima escolar. A falta de cuidado e transparência que originou a implementação do tempo integral no Odorico Tavares reverberou diretamente nas práticas dos docentes frustrações e desamparos. Para os estudantes, uma insatisfação duradoura e latente, demonstrada nos movimentos citados anteriormente. Quando conversei com alguns deles sobre os episódios diários de deixar pratos nas salas, a imensa maioria ponderou e significou esses atos como de descaso contra a escola, mas nenhum deles informou já ter tomado algum posicionamento de tensionamento com os colegas que reproduzem essa ação. O ciclo contínuo de violências se reforçando dentro do próprio funcionamento. O sentir-se violentado produzindo violências outras neste cotidiano.

5.2 ICEIA: UM ESTRANHO NO NINHO

O Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), localizado no Barbalho, passou no início de 2018 por grandes reformas em sua estrutura física, impossibilitando o seu funcionamento. O ICEIA oferece, além do ensino médio regular, o curso normal (magistério), curso técnico em informática e o curso do ensino médio voltado para jovens e adultos III (EJA). Quando cheguei ao Odorico no primeiro dia, fui comunicado

que o ICEIA havia acabado de se mudar para lá, a pedido da SEC. Ocuparia todo o segundo o subsolo e parte do quarto subsolo para as atividades de curso técnico e EJA.

Durante uma das entrevistas, optei por perguntar sobre a chegada do ICEIA e suas decorrências no cotidiano do Odorico Tavares para uma das professoras.

Gabriel: Eu queria falar um pouco do ICEIA agora. Como se deu essa chegada? Quando a SEC informou a vocês? Quando a direção repassou aos professores e, por fim, como você analisou de maneira geral essa estadia?

Azul: Eu estava na unidade escolar quando chegou uma verificação do espaço para ser cedido. Quando chegou aqui, chegou da seguinte forma: uma representante da SEC, um coordenador ou diretor do tempo integral e um outro representante da SEC ou do NTE, não lembro. Eu sei que chegaram três pessoas, e elas vieram solicitar esse espaço ocioso da escola para ocupação do ICEA enquanto a escola seria reformada. De cara, a direção disse que não tinha como receber. Só que quando ele disse "não temos como receber", a representante da SEC tirou um documento mostrando a quantidade de salas que nós ocupávamos pela manhã, pela tarde e pela noite. O documento que ela trouxe, inclusive, só apresentavam as turmas do tempo integral. Ela disse: "Mas vocês só ocupam sete salas". Nós dissemos: "Não, a gente ocupa 16". Na verdade agora eu fiquei na dúvida se ela trouxe só o 3.º ano ou se ela trouxe o tempo integral – mas, enfim, ela trouxe só um dos dois, e o outro estava faltando. A gente disse que, pela manhã, era impossível, porque ela queria ocupar 31 salas, e a gente só tem 30 e ainda tinha 16 em funcionamento. O turno da tarde são sete, ela precisava de 10, então aí era tranquilo. A noite não tinha como discutir, porque a gente não funciona à noite. A direção fez uma resistência, mas ela deixou claro que, se fosse necessário, iria solicitar à escola. Depois, recebemos um *e-mail* informando que o ICEA viria pra cá, mas sem falar quando chegaria, quando saíria, nada. A gente se indignou com a situação e fomos até a secretaria, eu e um grupo de professoras. Na mesa da SEC, havia representante do ICEA, do Odorico, da Secretaria, do NTE – e a chefe de gabinete disse o seguinte: "Vocês pediram para ter o informe, o informe é esse. Estou dizendo a vocês que o ICEA vai para lá. Vocês não são donos de nenhuma escola, a escola é da Secretaria de Educação, e o espaço vai ser usado". A gente não teve uma possibilidade de negociação para nada.

Há, de acordo com a fala da professora, uma repetição de aproximação e intervenção da SEC com o corpo gestor do Odorico Tavares. O primeiro contato manifesta-se por meio de uma consulta, checando com a escola a viabilidade de realizar determinada mudança proposta pela Secretaria. Em seguida, tal como aconteceu com o tempo integral, a negativa da escola é desconsiderada, e a ação planejada entra em vigor. Dessa vez, entretanto, a notificação acontece via *e-mail*, sem maiores informações e elucidações a respeito da chegada do ICEIA. De que forma se daria? Quando seria o início? Até quando dividiriam o espaço escolar do Odorico Tavares? Enfim, informações valiosas ao planejamento institucional que não foram compartilhadas.

O tom de voz da professora revelou o sentimento de espanto ao saber dessa deliberação. Havia um sentimento na escola, mesmo após o primeiro contato com a SEC, de que a mudança não ia ocorrer ou, se o desejo persistisse, "novos contatos para negociação aconteceriam", como mencionado por um professor. Aqui, é preciso inserir um adendo que julgo importante no processo de análise, pois, há alguns anos, paira no Odorico, por diversos movimentos impostos pela SEC, a sensação de que a escola será fechada a qualquer momento. Portanto, ainda que isso não tenha sido verbalizado por nenhuma pessoa, é possível que a ideia de uma outra escola migrando para o Odorico, ou até mesmo o fato dessa instituição ter sido escolhida para ser "casa" ao ICEIA, reforça em alguma medida essa sensação. Com o clima de revolta instaurado, a estratégia adotada pelo corpo docente foi de agendar um encontro com a SEC para maiores elucidações dessa intervenção, projetando a possibilidade de revertê-la.

Quando a professora cita a fala da chefe de gabinete "vocês pediram para ter o informe, o informe é esse. Estou dizendo a vocês que o ICEA vai para lá. Vocês não são donos de nenhuma escola, a escola é da Secretaria de Educação, e o espaço vai ser usado", escancara a ingerência na autonomia das escolas diante das deliberações da Secretaria. Essa decisão é mais uma vez tomada de forma vertical, reforçando a hierarquia existente e revelando o choque de poderes. Ela comunica um não desejo velado de construir e caminhar por resoluções conjuntas, possibilitando àqueles que coordenam o dia a dia da escola uma maior gerência e poder de decisão sobre a instituição em que atuam.

Um outro episódio que obedece lógica similar ocorreu com o retorno do ICEIA, no dia 12 de junho de 2018, a estrutura física. A SEC solicitou nesse período que cadeiras e mesas fossem transferidas por empréstimo do Odorico ao ICEIA, até o

período em que as novas chegassem à escola recém-reformada. De início, a posição do Odorico foi contrária a solicitação, fornecendo a autorização tempos depois. Já havia a desconfiança de que as cadeiras e mesas não retornassem, inclusive porque as solicitadas faziam parte do modelo mais novo. Mesmo com a recusa inicial, 252 cadeiras e mesas foram cedidas ao ICEIA e, até o último dia em que estive na escola, 27 de novembro, ainda não haviam sido devolvidas. A seguir, trecho de uma das entrevistas realizadas com uma professora:

Gabriel: Sobre as cadeiras que foram retiradas do Odorico para o ICEIA, como você analisa?

Azul: Na hora que as cadeiras foram solicitadas pela SEC, as cadeiras que deveriam ter sido emprestadas seriam as universitárias, porque, se vai ser temporário e vão chegar cadeiras novas ao ICEIA, não faz sentido retirar as cadeiras mais novas. Foram retiradas só as do modelo mais novo.

Gabriel: Houve autorização?

Azul: Veio um *e-mail* autorizado pela direção da escola. A direção nos apresentou um documento que a escola já havia recebido um documento sobre a chegada de 800 cadeiras. Aí a gente pediu que esse documento fosse apresentado, porque a gente viu retirar, mas não viu chegar. “As cadeiras serão devolvidas” (fala de um membro da direção). A gente disse que não acreditava na devolução das cadeiras e nunca foram de fato.

Gabriel: Nunca foram devolvidas?

Azul: E a gente acredita que não serão. As salas do térreo não têm mais cadeira, e a gente não faz mais concurso público aqui por isso. Inclusive, o Enem que era feito aqui foi retirado. Parece não ser nada, mas os funcionários trabalham e ganham renda extra. Então, para a gente, esse funcionário que é terceirizado e ganha pouco poder tirar um extra é um benefício para escola também.

Gabriel: Esses processos verticalizados que a SEC parece impor ao Odorico são violentos na sua visão?

Azul: Não é com o Odorico...

Gabriel: Sim, sim. Eu pergunto sobre o Odorico por ser meu *locus* de pesquisa.

Azul: Mas é violento e é de desrepeito com o nosso trabalho. Às vezes até no falar sobre o que temos que fazer na escola, fala como uma obrigação. É violento quando você diz que para eu receber um aumento de salário, eu tenho que fazer um curso no

período de férias e somos obrigados a fazer. Então essa relação com o professor muitas vezes é bem descortês.

Determinadas inferências vêm contribuindo diretamente para uma perda paulatina do *status* de referência construído pelo Odorico Tavares ao longo de sua história. Se a redução considerável no número de estudantes já nos aponta para essa direção, assim como o contínuo afastar-se do público que reside distante do centro da cidade, executar ações outras que retirem atividades de grande magnitude deste espaço é somar com essa dinâmica que, aos poucos, em cada ato, muda o patamar da escola. Se as violências simbólicas, em grande parte, podem ser caracterizadas por sua sutileza implicada no cotidiano, as violências contra o patrimônio acenam para um outro modelo de relação. Vale destacar que, mesmo o patrimônio mencionado sendo da Secretaria de Educação, retirá-lo da escola durante o ano letivo, optando por deixar materiais de menor qualidade e não cumprindo com o prazo acordado para devolução, é violentar a instituição escolar.

Todas essas determinações possuem influência direta no clima escolar, pois não contribuem para o bem-estar dos trabalhadores que ali estão. Ao longo dessa trajetória, pude ouvir de estudantes, professores e funcionários relatos acerca do descaso e desrespeito imprimidos pela SEC nas relações constituídas com a escola. Discutiremos um pouco mais a fundo no último capítulo.

Este capítulo teve como objetivo elucidar atravessamentos, hierarquizações e verticalizações que influem diretamente no cotidiano da escola. Não obstante, buscamos descortinar as estratégias traçadas diante da imposição de uma única realidade possível, dando vazão às expressões de resistências que se manifestam diariamente no chão da escola. Em seguida, discutiremos outras formas de violências presentes no Odorico Tavares, tecendo um recorte especial às relações de gênero e sexualidades.

6 CAMINHANDO POR NATURALIZAÇÕES, GÊNERO E SEXUALIDADES

"É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida."

(Milton Nascimento)

Após quase quatro meses no campo, a sensação de estranhamento à minha presença foi se dissolvendo aos poucos. Com sentimentos de confiança mais solidificados nas relações com o corpo discente, docente e funcionários, decidi trilhar dois sentidos distintos ao mesmo objetivo: havia chegado a hora de assistir às aulas.

No dia 22 de maio, durante uma AC da área de humanas, solicitei um ponto de pauta. Transmiti o meu desejo de adentrar as salas de aula para observar. Silêncio se fez. Após alguns longos segundos, uma professora disse, não muito convicta, com tom de voz um pouco abaixo do normal: "Por mim tudo bem, Gabriel". Ao passo que a ideia ia se consolidando para ela, sem que eu precisasse fazer questionamentos, foi-me informando as turmas que leciona, bem como aquelas as quais considera "mais indicadas". Outro professor acenou positivamente e me entregou a sua agenda com os horários, salas e turmas. Seguidamente, mais duas professoras se colocaram à disposição, gerando no espaço uma discussão das salas "mais difíceis" – outro termo utilizado durante o encontro.

Como já destacado no capítulo metodológico, não apenas as salas "mais difíceis" me interessaram. A outra parte da trilha consistiu em conversar com professores separadamente, ao passo que nos encontrávamos pela escola. Informava do objetivo de assistir às aulas e checava com eles a disponibilidade para tal. Assim, após escolher as disciplinas, os professores e os horários em que faria as imersões, iniciei os acompanhamentos das aulas no mês de julho.

Durante uma aula do eixo de humanas em uma turma do 2.º ano, o professor realizava entrega de atividades. Os grupos espalhados pela sala concentravam-se em pequenos círculos, com alguns estudantes permanecendo em pé, enquanto outros jogavam no celular ou desenhavam. As conversas eram contínuas, e o ambiente inteiramente tomado por seus ruídos. Sentei ao fundo, como de costume, para garantir maior e melhor visibilidade das dinâmicas, até que, em um determinado momento, um

estudante se dirigiu a um colega e disse: “Pegue lá a minha atividade!”. Uma outra estudante que estava sentada ao lado do professor, ao ouvir o grito de solicitação, retrucou: “Você deveria levantar e buscar sua própria atividade”. Visivelmente irritado com a intromissão, apontou para essa colega e lhe disse: “Entregue logo para ele aí, vá!”, ouvindo posteriormente: “Você é muito folgado, garoto!”. Em seguida, ainda estirado em sua cadeira, proferiu: “E você é uma palhaça!”. A colega, já em pé, em um automatismo que sequer precisou de tempo para ser verbalizado, afrontou-o no mesmo instante: “Vá tomar no cu”.

A atmosfera de indiferença diante da discussão chamou a minha atenção. Os colegas continuaram a conversar, jogar, desenhar, sem que houvesse nenhum gesto ou fala direcionado ao episódio. O professor, a figura de autoridade naquele ambiente, sequer levantou o olhar para verificar o que estava acontecendo. Não havia ninguém surpreso por ali. A naturalidade da discussão adquirira um lugar no cotidiano que sequer permitia reações de deslocamento ao instituído, enraizada em sua própria apatia. A esse fenômeno, Heller (2016, p. 62) nos aponta: “mas as formas necessárias de estrutura e do pensamento da vida cotidiano não devem se cristalizar em absolutos”, pois, ao se absolutizarem dentro de um padrão de normalidade, as violências passam a ser lidas como inerentes a esse cotidiano.

Como outro exemplo desse segmento, optei por assistir a uma aula do eixo de exatas, ministrada em um laboratório da escola. Ainda não havia conhecido aquele espaço, mas estranhei quando observei algumas alunas pedindo uns minutos ao professor para buscarem os remédios, tão logo souberam que a aula ocorreria por lá. Descemos as escadas rumo ao quarto subsolo, e os comentários sobre a quantidade de poeira, sujeira e abafamento do espaço. Quando o professor abriu a sala, pude compreender exatamente do que elas falavam: a sala, além de pouca ventilada, possui poeira por todos os lados. Alguns estudantes tomam antialérgico para conseguirem suportar 50 minutos ali dentro, mas ficou evidente que serve apenas como um redutor: a aula foi repleta de espirros, narizes vermelhos e demais incômodos. A decisão de tomar antialérgicos para suportar uma aula no laboratório denuncia mais uma dinâmica cotidiana atravessada por violências. Expor professores e estudantes a essa realidade sinaliza um abandono e descuido com a escola, ao passo que a não revolta demonstrada por esses atores aponta a naturalização deste cenário.

No decorrer de uma das entrevistas realizadas com um estudante, o mesmo me relatou um episódio ocorrido durante uma aula de uma disciplina do eixo de letras. Um

estudante do 3.º ano questionou a professora quando ela sugeriu que trabalhassem em sala com o livro *Macunaíma*. Segue abaixo seu relato:

Cinco: Tem uma atividade de uma professora que eu achei surreal! Foi sobre *Macunaíma*, eu disse a ela que ali existia racismo. Ela olhou para mim e falou que, na verdade, foi uma representação do autor para mostrar as três raças. Eu discuti isso no trabalho, uma realidade que a gente acha normal. *Macunaíma* tem uma passagem que para mim é absurda! Ele entra na água, toma banho e sai branco! Ela disse que foi uma tentativa do autor de mostrar as três raças. Depois, para piorar, quando ele vai se vingar do antagonista da história, ele vai fazer macumba, como se macumba fosse algo ruim. Reforçando o racismo. Aí eu levei isso para ela e ela me deu uma pontuação baixa porque para ela não existe racismo.

Novamente, observamos a presença da "normalidade" diante de algo que violenta. Ao dizer "uma realidade que a gente acha normal", o estudante denuncia a naturalização do racismo na sociedade, mas também apontando à sua presença na escola. Reforça o estereótipo do negro como sujo que, ao tomar um banho e limpar-se, torna-se branco. Em seguida, escolhe um elemento religioso de matriz africana para simbolizar um ato de vingança, de castigo, de violência, ignorando as inferências de um estudante negro tensionando a linha de debate e pontuando a presença do racismo diante do proposto. Trabalhar com essa obra em sala de aula sem se debruçar de forma crítica nas entrelinhas que a sustentam é violentar a subjetividade dos sujeitos negros ali presentes naturalizando violências simbólicas no Odorico Tavares.

Algumas semanas depois, assistindo a um seminário de uma turma do 3.º ano, um estudante concluiu a apresentação dizendo: "Malcom X falou que um dia as minorias vão se juntar: é esperançoso falar isso. A gente precisa impor respeito diante das opressões e discriminações". A comoção na sala foi instantânea. São estratégias traçadas por estes sujeitos que parecem encontrar, no coletivo, forças e resistências para seguir.

Saindo da sala e me dirigindo até a mesa de uma das funcionárias para colocar o papo em dia, uma aluna me chamou e disse: "A professora [nome da professora] acabou de agredir um aluno do 3.º ano". Fui até a sala indicada, conversei com alguns alunos que estavam na porta e me levaram até perto do estudante envolvido no episódio. Um garoto alto, negro e de fala mansa. Segundo ele, enquanto estava tirando foto do

caderno de uma colega, a professora levantou e o empurrou, pois já havia solicitado que o mesmo sentasse. Ele retrucou: “Isso não está certo, professora”, obtendo como resposta dela: “Vá contar para a sua mãe”, em tom de deboche. Depois de alguns minutos, quando já estava sentado, ela se dirigiu até sua mesa e falou baixo, perto dele: “Seu pobre”. Quando lhe perguntei como estava se sentindo após o episódio, a professora da aula seguinte chegou e solicitou que ele entrasse. Nesse momento, ele disse que precisaria ir até a coordenação da escola registrar o ocorrido e que poderíamos conversar depois. No dia seguinte, fui até a sala dele novamente e o encontrei no corredor, perto da escada de acesso. Disse-me que estava frustrado com o desenrolar do caso, pois, ao compartilhar com a direção da escola, o ocorrido a postura foi apenas de registro (anotação), e, logo em seguida, o estudande foi liberado. Indaguei se havia sido apenas isso, sem nenhuma conversa ou encaminhamento. “Não. Só pediu para eu registrar ocorrência na sala”. “E como você se sentiu?” “Decepcionado, frustrado. Esperava um pedido de desculpas dela”. Estava cabisbaixo, com uma fala fria, desesperançosa, como alguém que acabara de perceber que a estratégia escolhida diante da violência sofrida não resultara em medidas reparadoras.

Torna-se necessário informar que essa professora vem protagonizando episódios de violências há algum tempo na escola, especialmente com os estudantes. Por protagonismo, refiro-me ao envolvivemento, sem necessariamente garantir a ela o lugar de algoz. Em diversos momentos, pude presenciar atos de violência contra ela, imprimindo ao clima escolar da instituição uma atmosfera de tensão quando ela está envolvida. Assim, ao analisar o comportamento da escola de solicitar que o estudante registrasse a ocorrência, dando o assunto por encerrado, remete-nos a refletir novamente sobre os lugares cristalizados e naturalizados no Odorico Tavares no que concerne às violências. O fato desse acontecimento não ter sido o primeiro envolvendo a professora – bem longe disso – contribui para que as ocorrências protagonizadas por ela sejam lidas dentro do campo da normalidade cotidiana, repetitiva, sem gerar espanto. Contudo, ao centralizar o foco de análise no sujeito que praticou a violência, perde-se de vista o sujeito violentado, não dispondo de atenção, cuidados e intervenções necessárias para garantir a ele mais do que reparação pela violência sofrida, mas alguma perspectiva de não legitimação e continuidade destes atos.

Em uma perspectiva oposta, durante a entrevista com um estudante, ao falar sobre um professor que de modo recorrente é citado como uma pessoa ríspida e autoritária pelos estudantes, perguntei:

Gabriel: Você o considera um professor violento?

João: Violento, vamos dizer que não, porque eu nunca o vi agredir ninguém. Mas ele toma decisões muito preciptadas. Teve uma vez que uma colega estava dormindo na mesa, ele bateu duas vezes na mesa e puxou.

Gabriel: Isso não é agressão?

João: Creio que sim. É o que estou dizendo, se ele tivesse abordado aquela menina com respeito: "com licença, aula não é lugar de dormir. Por favor, vá para outro lugar caso você queira dormir"... Ele chegou de um jeito totalmente violento, vamos dizer, né? Puxando a mesa, batendo na mesa, né? Fazendo um fuzuê.

Gabriel: Qual foi a reação dela?

João: Ela foi diretamente à diretoria, e, de fato, o diretor deu razão à menina, e ele teve que se desculpar na frente da sala para a menina.

Gabriel: Qual foi a reação da turma quando ele puxou a mesa, bateu na mesa...?

João: Teve uma menina que se rebelou contra ele, que não era certo e mandou a menina ir à diretoria, e aí chegou no que aconteceu e ele teve que pedir desculpa.

A primeira significação sobre "ser violento" caminha na direção de negar essa condição ao professor, "porque nunca o viu agredindo ninguém". Aqui, a predominância do entendimento de violência atrelada a agressões físicas parece predominar. Nestes casos, a agressão só pode ser concretizada desde que seja representada pela violência dura, como apontam Abramovay e Castro (2006, p. 34). No momento em que introduzo o questionamento sobre o fato do professor ter batido e puxado a mesa enquanto uma aluna estava deitada, no sentido de pensar esse comportamento como agressão, emerge da relação um deslocamento do ponto inicial: reconhece o ato como agressão e, logo em seguida, alega que a abordagem "foi totalmente violenta".

Se uma das múltiplas possibilidades de entendermos o fenômeno da violência versa sobre "um ato de oprimir, de sujeitar alguém a fazer alguma coisa pelo uso da força" (DICIO, 2018), ao analisarmos a intenção do professor, incomodado com o fato de a estudante estar deitada na carteira, bater duas vezes na mesa e puxá-la logo em seguida, objetivando que, a partir desse comportamento, a adolescente extinguisse a prática, é possível afirmar que sua atitude foi violenta. Diante do acontecido, a estudante optou por dirigir-se à coordenação da escola e partilhar a vivência.

Na situação relatada anteriormente, a deliberação do corpo diretivo da instituição consistiu em um registro formal do ocorrido por parte do aluno, mas sem garantir o reconhecimento do erro – por meio de um pedido de desculpa público e formal. Como mencionado, a professora envolvida já tem um histórico de violências na instituição, de modo que essas fazem parte do cotidiano da escola. Dessa vez, o cenário mudou: após o relato da agressão ser levado ao corpo diretivo, deliberou-se que o professor, ao retornar à sala de aula, efetuasse diante de toda a turma um pedido de desculpas à estudante. A agressão foi analisada na condição de seu ato, rompendo com a centralidadeda análise fixada na figura de quem a proferiu. Fugiu do eixo de naturalidade, não sendo localizada na condição de normalidade que permeia a sua contidianidade.

6.1 QUANDO AS VIOLÊNCIAS EMERGEM COMO ESTRATÉGIAS

Foi possível perceber, ao longo desses meses em campo, a utilização de violências como estratégias selecionadas e executadas diante de atos de incivilidade, indisciplina e violência. Reagir de modo violento torna-se por vezes um gesto de defesa, sendo realizado em condições de automatismo, buscando prevenir-se de eventuais reinserções, imprimindo ao outro agressões que causam sensação de revide, de bem-estar ou até mesmo com o intuito de marcar posições de não passividade diante das violências.

Uma professora da instituição não deseja ser chamada pelo seu nome, solicitando a todos os sujeitos que com ela se relacionam a utilização de um codinome, escolhido por ela, quando realizarem menções ou chamarem sua pessoa. É sabido por toda a escola, e, logo nos primeiros dias, estudantes e funcionários me sinalizaram sobre esse pedido. Frequentemente, quando algum conflito se desencadeia com ela, estudantes começam a chamá-la pelo seu nome, com o intuito de ampliar o clima de tensão. Em outros momentos, fazem sem conflito instaurado, provocando e divertindo-se com as reações da professora. Segundo uma professora: “Hoje, o número de aluno é reduzido e nunca mais vi isso, mas antes os alunos chutavam a porta da sala e gritavam o nome dela. Aí ela saía da sala para ver quem foi... Enfim, criava um ambiente muito complicado. Já vi em salas desenhos nas mesas com nome dela, ou então pintavam com corretivo no quadro. São afrontas o tempo todo para que ela perca a estabilidade e comece a brigar”.

Violências são produzidas ou forjadas com o intuito de provocar violências outras. Presenciei durante uma manhã na escola uma situação similar à mencionada pela docente. Um grupo de alunos conversava no corredor em frente à sala em que aquela professora lecionava. Em um determinado momento, ela dirigiu-se à porta e gritou: “Saiam daqui!”. Os estudantes se assustaram e de prontidão foram para o lado. Após uns dois minutos, foram andando até a sala e gritaram por três vezes o nome da professora. Irritada, ela bateu a porta com força, enquanto os estudantes riam do lado de fora.

Em um outro dia, quando caminhava em direção a mesa da funcionária do térreo, avistei um estudante fazendo gestos obscenos com as duas mãos para dentro de uma sala. Estava “dando dedo”. Como já havíamos conversando algumas vezes, ele parou ao meu lado, cumprimentamo-nos e lhe perguntei: “Para quem você estava dando dedo ali na sala, rapaz?”. “Ah, era para a professora [usou o codinome ao qual ela deseja ser chamada]. Isso é normal, a gente não se bate. Eu sempre paro em frente a sala que ela está dando aula e fico encarando. Às vezes, dou dedo e ela devolve igual. Hoje, quando eu parei em frente a sala foi ela quem deu dedo e eu retruquei”.

Abramovay e Castro (2006, p. 35) denominarão esse fenômeno como microviolências que estão presentes no dia a dia das escolas, caracterizadas por atos de incivilidades e humilhações, mas que não têm suporte jurídico ou não se enquadram em nenhuma lei penal, ainda que rompam com éticas saudáveis de convivências, podendo prejudicar o clima local. A reprodução dessas microviolências alcançou na relação desses dois sujeitos um lugar comum. É a via de comunicação entre eles, naturalizada, e que encontra a obtenção de prazer e satisfação ao demarcar lugares de antipatia pelo outro. Um ciclo de violências que vai se renovando cotidianamente, desconhecendo a construção de trocas saudáveis no ato de responder.

Era uma manhã de terça-feira, por volta das 11h. Chego à portaria, me despeço do vigia e abro o segundo portão de ferro para sair da escola. Do lado de fora, duas estudantes com quem eu já havia conversado algumas vezes estão sentadas fumando cigarro. Sorriem, aproximo-me e informo que, no dia seguinte, iria assistir a duas aulas na turma delas. Durante a prosa, elas mencionaram que o porteiro não quis liberá-las para sair e fumar, mas saíram assim mesmo, “pois sou maior de idade e vacinada”. Após uns cinco minutos de conversa, com os cigarros terminados, decidiram retornar à escola. O vigia não permitiu o acesso e informou: “Estou apenas cumprindo as ordens que recebo. A direção me disse que alunos não podem sair”. Nesse instante, após insistência

das meninas, ligou para direção e solicitou a vinda de algum representante. Permaneci ao lado, observando de perto até que o representante chegou. Distante do portão, já foi possível ouvir o primeiro grito em direção ao vigia: “Quem está falando desaforo para você aqui?!”. A estudante, visivelmente surpresa, responde que nenhuma delas desrespeitou ou disse desaforo a ninguém. Sustentando um tom enfático e visivelmente irritado, ameaçou: “Assim eu terei que chamar a sua mãe!”. A outra estudante permanecia calada, acompanhando o diálogo que se tornou bilateral. “Nós somos maiores de idade, podemos sair da escola quando a gente quiser”. O representante continuava negando essa informação, alegando que, no horário de aula, a escola é responsável pelos estudantes e, portanto, eles devem seguir fielmente as normas institucionais. Repetia, em tom de ameaça, a convocação dos responsáveis em caso de continuidade dessa ação. Indagava: “Vocês saíram por quê? Digam! Foi para fumar, né? Vou ter que chamar a mãe de vocês. Sua mãe é uma pessoa tão boa...”. Agora já com um tom de voz mais brando, o diálogo caminhava para um acordo. Durante a fala da estudante que, por mais uma vez, reiterava o direito de sair e retornar, ele interrompeu e acordou: “Eu vou deixar vocês retornarem, mas com a condição que isso não se repita”. Não houve respostas. As meninas entraram, despedimo-nos e então ele se dirigiu a mim e disparou: “E você? O que está fazendo aqui?”. “Meu trabalho”, respondi. “Que trabalho bom este, hein?”. Retornou à escola, eu segui para o lado de fora, mas decidi voltar e perguntar ao vigia se ele se sentiu desrespeitado. Ele negou que as estudantes tivessem lhe desrespeitado pessoalmente, porém deixou transparecer sua insatisfação com o episódio. A posição de autoridade foi afetada, ferida. A decisão das estudantes de sair, mesmo ouvindo dele que não poderiam fazer e, caso fizessem, não retornariam. A desobediência não esperada provocou insatisfação.

Essa desobediência, que também lida como indisciplina ao transgredir regras institucionais, tornou-se ponte para o estabelecimento de um conflito. Vale destacar, como já feito no primeiro capítulo, a existência de conflitos como algo repleto de potência transformadora, acessando elementos presentes no cotidiano, mas que se deslocam emergindo a não cotidianidade.

Segundo Nery e Messender (2004), o modelo patológico do desvio refere-se ao movimento de patologizar tudo aquilo que afeta o bom funcionamento do “organismo” social, de modo que tal comportamento precise ser sanado com aplicação de remédios eficazes. Ao perceber o campo de regras violado e partir do princípio de que desaforos foram proferidos ao vigia, o representante do corpo diretivo adotou como estratégia uma

imposição do poder refletida tanto na fala, exemplificada no gritar e na contundência emitida no término de cada frase, como nas feições faciais, com olhos escancarados e expressões de insatisfação. Em seguida, utilizou-se de constantes ameaças para reforçar este lugar, informando de modo recorrente "vou chamar a sua mãe!". Consiste na utilização da violência simbólica para reafirmar lugar de autoridade e, assim, conter as expressões de indisciplina e reforçar óticas de controle.

Com o intuito de tomarmos as violências simbólicas no processo de análise das relações de gênero e sexualidades presentes no cotidiano da escola, iniciaremos o próximo subcapítulo elucidando os conteúdos ligados a essas temáticas ao reconhecer tanto a importância quanto o elevado número de vivências que repetidamente destacaram-se como parte viva deste cotidiano, assim como as inúmeras trampolinagens que emergeram, escaparam e produziram rachaduras diante das naturalizações.

6.1.1 Gênero e sexualidades

Paira sobre o Odorico Tavares uma atmosfera de que a escola pauta discussões sistemáticas, com frequência elevada, acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Essa afirmação se expressa por dois segmentos: parte do alunado reforça o discurso apresentando certo cansaço sempre que a temática reaparece por meio de alguma atividade. "Ah, de novo seminário sobre gênero, professora?", disse um aluno do 2.º ano durante uma aula. Mudando a perspectiva, outra parte do alunado que detecta nas vivências cotidianas diversas violências que perpassam as discussões de gênero e sexualidades, alegam a insatisfação em ouvir do primeiro grupo que o colégio realiza muitas atividades concernentes ao tema.

Há uma constatação: o corpo docente da escola se propõe a desenvolver tais atividades por valorizarem a sua importância, considerando as especificidades emergentes do "chão" da escola. Cinedebates, rodas de conversa, oficinas, seminários e demais metodologias compuseram o leque de ações que dialogaram com as temáticas. Não obstante, reconhece-se que, apesar de todas elas, a continuidade das mesmas precisa acontecer. Para Gaya, uma estudante do 3.º ano: "Estudo no colégio desde o ano passado, e a coisa que mais ouço em relação a projeto é: 'espero que não caia sobre gênero e sexualidade, porque eu não aguento mais ouvir sobre gênero e sexualidade'. E tipo, é projeto, é trabalho em sala de aula que cai esse tema, sabe? Porque, querendo ou não, é um tema que precisa ser discutido, debatido nas escolas e na sociedade em si".

Durante uma das entrevistas com uma estudante do 3.º ano, Gaya exemplificou a necessidade da continuidade dessas atividades a partir de dois comportamentos de um

estudante do Odorico: “Na sala dela [referindo-se a outra estudante também do 3º ano, mas de turma diferente)], tem um menino que é muito machista. Ele soltava umas perólas durante as aulas do tipo ‘ah, se o meu filho for gay, ele não entra mais na minha casa, eu dou tanta porrada nele que ele vai voltar a ser hétero’. A professora questionava ele, mas no cinedebate do filme *Confiar*, ele falou: ‘Ah, se fosse a minha filha, ela não iria’. Esse tipo de pensamento eu acredito que está presente no Odorico, e, portanto, essas discussões precisam continuar”.

Elas destacam a presença de atividades com o objetivo de pautar, criticamente, as temáticas de gênero e sexualidades na escola, inclusive apontando para o fato dessas serem desenvolvidas há alguns anos na instituição. Rechaçam o discurso proferido por alguns alunos que, ao baterem justamente na tecla da longa periodicidade em que esses temas são trabalhados no cotidiano da escola, devem ser reduzidos. Apontam para direção da existência de discursos machistas e violentadores da existência feminina, culpabilizando-as, como nos exemplos dos cinedebates, pelas violências que sofreram. Portanto, enquanto esses discursos continuarem permeando as vivências escolares do Odorico Tavares, faz-se fundamental para esses sujeitos que os tensiosamentos críticos continuem sendo produzidos neste espaço.

No decorrer da entrevista com essas duas alunas, após mencionarem a existência de desconfortos durante a educação física, perguntei-lhes:

Gabriel: Rola violências nas aulas de educação física?

Gaya: Rola assédio! A gente pode dizer isso.

Margarida: Olhares! Piadinhas... A gente não poderia fazer aula com calça, teria que vestir *legging*, aí rolam aqueles olhares, aqueles comentários sem graça. Tipo: “De calça você não é isso tudo!”. “Só sem calça a gente percebe como a menina é gostosa!”, esse tipo de coisa.

Gaya: Comentários que a gente não ouve, mas a gente sabe que está tendo. Saem da quadra também. Quando você anda pelo corredor, ouve comentários “aquele menina sem calça é gostosa, precisa ver ela de *legging*!” É uma coisa horrível de ouvir, a gente se sente objeto.

Gabriel: Isso já foi comunicado a alguém?

Margarida: Diretoria faz mais tempestade em copo d’água com o menino que vai de boné ao colégio do que com o menino que assediou a menina no corredor.

A percepção do assédio revela-se presente nas respostas proferidas pelas duas estudantes. Conscientes das significações que caracterizam esta terminologia, não podemos desconsiderar a importância que as propostas pedagógicas do Odorico voltadas às temáticas de gênero influenciou nessa tomada de consciência. É perceptível nos gestos, no tom de irritação que fizeram suas vozes tremularem, o quão violentador esse lugar de objeto – denunciado por elas, fere suas subjetividades. Quando dizem: "a gente se sente objeto", há uma negação da condição de pessoa atravessada por dizeres que insistem em encontrar morada nas figuras masculinas. Jovens, garotos, homens, revelando a existência de concepções violentamente reducionistas acerca do feminino, advindas de uma condição de objetificação a qual foram cotidianamente ensinados e reforçados a reproduzirem. Ainda mais grave: sentem ser possível demonstrar essas concepções por meio das das falas e dos olhares, dentro de uma instituição educacional que reiteradamente é citada pelos estudantes como uma escola que se debruça no enfrentamento dessas lógicas.

No momento em que questionei se esses episódios foram relatados a alguém na escola – particularmente as instâncias superiores –, busquei entender o que essas duas adolescentes fizeram ao ouvir aquilo. A resposta de "Diretoria faz mais tempestade em copo d'água com o menino que vai de boné ao colégio do que com o menino que assediou a menina no corredor" aponta para uma apatia do corpo direitivo diante das situações de assédio. Esse entendimento de que as demandas de assédio são menos importantes ou recebem menor atenção por parte do corpo diretivo mostrou-se como razão central para o não compartilhamento da queixa, mostrando-se descrentes com alguma possibilidade de intervenção eficaz. Não obstante, é um indício contraditório valiosíssimo ao processo de análise ao identificarmos tamanho afinco na manutenção e produções de novas atividades pedagógicas atreladas às discussões de gênero e sexualidades, ao tempo que essa mesma instituição aborda queixas de assédio com menor rigidez.

6.2 CALMARIA, VIOLÊNCIAS E NATURALIZAÇÕES

A estadia do ICEIA no Odorico Tavares foi tranquila. Com pouquíssimos conflitos instaurados ao longo dos quase quatro meses, o clima ameno perdurou durante quase todo período. Alguns alunos do Odorico chegaram a me informar que preferiam quando o ICEIA estava dividindo a escola com eles, pois havia mais movimento e

interação. Apesar dessa fala, a separação entre os colégios era bem visível, estando para além da localização em andares distintos. As refeições eram separadas, os materiais utilizados por professores e funcionários, idem. Os grupos espalhados pela escola quase sempre eram formados por estudantes do mesmo colégio. Nos poucos momentos em que pude observar aproximações, eram os meninos de ambas as escolas que interagiam.

No dia 14 de agosto, após passar a manhã inteira na escola dividindo a estadia entre a Atividade de Coordenação e duas aulas do eixo de exatas, ao passar pelo primeiro portão em direção a saída, encontrei duas estudantes do 2.º ano sentadas conversando no canto esquerdo da entrada principal. Decidi aproximar-me delas, pedir licença e checar se podíamos conversar um pouco. Elas assentiram, confirmando uma disponibilidade já entregue nos sorrisos. Apresentei-me enquanto pesquisador, falei da proposta desta pesquisa e, tão logo conclui esta parte, uma delas exclamou: "Ah, eu tenho uma coisa pra te contar!" – e relatou sobre o dia em que estavam caminhando pelos corredores da escola quando, de repente, um estudante do ICEIA puxou o cabelo de uma delas. Virou-se e lhe disse para parar. Em outro momento, quando passaram novamente, ele a puxou pelo braço. Ao se desvencilhar, saiu decidida a levar a queixa para direção.

Segundo elas, uma das professoras tomou a frente da situação e as acompanhou até a sala da direção do ICEIA, pois era preciso reportar o acontecido a instituição em que o estudante está matriculado. Informaram que a respresentante da escola disse "que isso é coisa da idade" e que elas não deveriam estar no andar destinado ao ICEIA (segundo subsolo). O primeiro trecho da resposta remete a mais um processo de naturalização das violências. Caracterizar um ato de assédio somado a violência física por parte de um adolescente do sexo masculino como "coisa da idade" reforça a naturalização do ato, não causando indignação. "A violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais não mais percebidas como violentas, ou percebeidas sem espanto e sem indignação e, menos ainda, sem reação" (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 12).

Retomando a definição de violência para o dicionário *Dicio* (2018), "qualidade ou caráter de violento, do que age com força, ímpeto. Constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém. Ato de oprimir, de sujeitar alguém a fazer alguma coisa pelo uso da força". Puxar a estudante pelo cabelo em uma tentativa de sujeitá-la à aproximação ou qualquer outro objetivo pretendido, revelou-se enquanto prática de violência sexual, ao passo que a mesma pode ser entendida, conforme Cunha Filho e Fernandes (2014, p.

287), como uma “forma de controle cultural sobre os corpos das mulheres, constituindo uma das expressões mais graves do patriarcado”.

Assim, responder à vítima de violência deslocando sua queixa para condição de normalidade no ato do violentador produz, novamente, uma outra violência diante dessa pessoa, pois posiciona a sua denúncia em um lugar de não validade, assim como reitera a tolerância e fornece o aval para a continuidade das ações denunciadas. Se esse ponto da análise pode ser colocado em xeque em algum momento, a continuidade da fala vem à tona revelar algo ainda mais grave: o movimento de culpabilização da vítima, tão presente nesses casos.

Dizer às estudantes que elas não deveriam estar circulando naquele andar, como resposta à formalização de uma denúncia de assédio e violência sexual ocorrida no “chão” da escola, denota não somente uma defesa àquele que violentou, mas também uma transferência de culpa à violentada. Segundo Florêncio (2017), “a revitimização está na forma inapropriada com que a sociedade e algumas instituições tratam as mulheres. Por causa de uma cultura em que a vítima está inserida – onde é colocada como objeto de desejo e de propriedade do homem”, ou seja, a primeira estratégia escolhida revela um descaso diante de uma grave denúncia, optando por naturalizar o comportamento e não tecendo inferências pedagógicas para com o sujeito que violentou, produzindo na estudante a sensação de legitimidade do ato, violentando-a novamente. A segunda estratégia versa sobre culpabilizá-la pelo ocorrido, dando a entender que o assédio somente aconteceu porque ela estava em um lugar que não devia estar. Por fim, é necessário relembrar que não há qualquer acordo entre as escolas que impeça o deslocamento dos estudantes de ambos colégios pelo espaço físico do Odorico Tavares, sendo estes livres para caminhar e frequentar os andares que bem desejarem.

Desse acontecimento, decorre a necessidade de expandirmos o campo de análise para além do episódio vivenciado na escola, pois há nele, apesar de todas as suas especificidades, lógicas e violências presentes nos demais espaços sociais. Esse é um fenômeno de expressão social, política e cultural que permanece mantendo algumas mulheres vítimas de assédio e demais violências na condição de não denunciantes, pois o evidente descrédito em suas denúncias continua reverberando em várias instâncias e dispositivos sociais. Por vezes, preferem o silenciar – como exemplificado no tópico anterior, quando a aluna informa que a direção está mais preocupada com alunos de boné do que com a menina que foi assediada no corredor –, frente à possibilidade de se

deparar com abordagens que naturalizem estas violências ou até mesmo reproduza outras novas ao culpabilizá-las.

As estudantes ainda informaram que colegas homens passaram a protegê-las a partir desse dia, realizando ameaças físicas ao estudante que proferiu o assédio. É a violência sendo utilizada novamente enquanto ferramenta estratégica diante de um episódio de violência.

6.3 SILENCIANDO VOZES DE ENFRENTAMENTO

Nos primeiros meses de campo, algumas pessoas me contavam sobre o caso de uma estudante que foi beijada à força por um colega de sala. O acontecimento espalhou-se pelo Odorico Tavares e grande parte das meninas que pude conversar demonstravam repúdio pelo adolescente. Quando eu questionava sobre as medidas adotadas após o episódio, ninguém sabia responder. Em uma manhã de quarta-feira, na hora do intervalo, caminhava pela escola com uma estudante em direção à cantina e pedi que ela me mostrasse tanto o adolescente que praticou o assédio quanto a estudante que sofrera a violência. Foi naquela manhã que os relatos ganharam rostos, corpos, expressões.

A história obteve maiores proporções pois, segundo os alunos, o namorado da adolescente havia descoberto e estava proferindo frequentes ameaças ao jovem. Em uma tarde de segunda-feira, ao circular pela escola, encontrei a estudante sentada e decidi falar com ela. Apresentei a pesquisa e alguns aspectos da minha imersão na instituição, de modo que, ao perguntar a ela se era possível conversarmos sobre a experiência do assédio com o colega de sala, respondeu: “É bem tranquilo”. No momento em que ela compartilhava o relato, o estudante que a beijou sem o seu consentimento, apareceu. Ela estava de costas para ele. Então, fiz um gesto com o olhar apontando para a presença do adolescente. Ela virou-se para ver, retornou o olhar para mim e continuou contando a história no mesmo tom de voz, sem pestanejar. Era possível para ele ouvir a conversa e, por isso, perguntei a ela: “Não tem problema falarmos disso aqui?”. Ela respondeu: “Não, não fui eu quem fez nada de errado mesmo, não tenho o que esconder”. De acordo com ela, o estudante a beijou no rosto de início, tirando proveito da proximidade para, logo em seguida, beijá-la na boca. Alguns amigos viram a cena e relataram ao namorado dela, ex-aluno da escola. Nesse momento, ela faz uma pausa na narrativa e informa que, ao conversar com um representante do corpo diretivo da escola, ele lhe disse: “Certas coisas não se contam”, em alusão ao fato de colegas terem contado ao

namorado sobre o ocorrido. Visivelmente irritada com a reação do professor, suas mãos se mexiam sem rumo, como se buscassem algo para extravasar a raiva que a lembrança proporcionara. Por fim, me disse que o namorado foi até a escola e tentou agredir o colega, mas ela impediu.

Mais uma vez, tornou-se possível observar um escanteamento do assédio enquanto estratégia adotada ao deparar-se com um relato deste caráter. “Certas coisas não se contam” aponta para uma priorização do possível conflito entre o namorado da jovem e seu colega de sala, deslocando o ato do assédio para uma instância secundária. Em segundo lugar, revela uma não preocupação com a pessoa vítima do assédio que, ao proferir o relato, viu a gravidade da ação e do sofrimento que lhe foi causado ser negligenciada.

> Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p. 63).

Em uma das entrevistas realizadas, perguntei a uma professora do quadro de humanas: “Quais foram as medidas tomadas pela escola no caso da adolescente que foi beijada contra sua vontade?”.

Azul: A discussão de assédio é uma discussão muito delicada, porque, no final, a mulher que é culpada sempre, né? Quando começou o caminhar, começou com “ela foi assediada e ele forçou o beijo”. Começa a discussão no assédio. Da segunda etapa, o namorado dela, que é nosso ex-aluno, é maior de idade, faz uma série de ameaças pelo Facebook ou WhatsApp ao menino que forçou o beijo. Foi preciso dizer também ao namorado dela que ele não pode ameaçar um menor de idade. Como ele era nosso ex-aluno, foi possível propor que a escola também tentasse intermediar essa conversa. No meio disso, perdeu-se a garota. A discussão é o quê? É o namorado dela que quer bater no garoto, que vai matar, que vai bater, que vai fazer denúncia na delegacia. Em um momento, eu conversei com a própria garota – porque eu ouvi que tinha tido o beijo, mas não tinha conversado com ela porque não chegou para gente, chegou na direção. Aí quando a gente pergunta, dizem “ah, já está resolvido”. No momento em que conversava com ela e com outras colegas, eu disse a ela: “Olhe, não querendo me meter na sua vida, mas eu achei a conversa da maneira de como chegou aqui muito atravancada. Eu não sei se você estava ficando com ele e seu namorado soube, se ele te

agarrou...”. Aí ela veio e contou. Eu pensei: então estamos com um problema, porque a discussão toda é sobre ela e não sobre o que o namorado disse ao garoto. Ela disse: “Exatamente, professora! Eu já disse isso! Minha famíla esteve aqui, eu queria que discutisse o assédio”.

Quando a escola tenta propor a intermediação entre o sujeito das ameaças e o estudante que proferiu o assédio, ela retira da centralidade, como já mencionado, a preocupação com a estudante, bem como as possibilidades de intervenções pedagógicas de tensionamento acerca da temática do assédio. A essa escolha, cabem duas reflexões: a priorização ao deparar-se com a possibilidade de ocorrência da violência física, ainda que ela não tenha se consolidado de fato, revela o quão marcante e ameaçadora essa forma de violência se apresenta. Nesse debate, evidencia-se também diferentes formas de enxergar as violências físicas. Quando há dois sujeitos do gênero masculino se ameaçando fisicamente, anunciando um possível entrave físico entre eles, o quadro passa a ocupar um lugar de destaque e preocupação que se eleva diante de outros fenômenos, como, por exemplo, a violência física representada no ato de um beijo forçado de um adolescente-homem contra uma adolescente-mulher. Assim, a segunda reflexão está diretamente atrelada aos atravessamentos de gênero: quem está na condição de vítima da violência é uma mulher, ao passo que o sujeito ameaçado, mesmo tendo cometido uma ação de assédio, torna-se prioritário nos esforços despendidos. Destarte, Louro (1997, p. 62) conclui: “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos”. É o recorte de gênero atravessando as estratégias selecionadas de forma violenta.

No momento em que a professora alega: “no meio disso, perdeu-se a garota” e decide checar com ela os pormenores do ocorrido, percebe o quão negligenciada a estudante foi diante de todo o processo e, a partir da confirmação dela acerca do desejo de tensionar e discutir o assédio ocorrido, tenta retomar junto ao corpo docente e diretivo o foco originário da situação. Mais do que negligenciada, quando a adolescente diz: “Exatamente, professora! Eu já disse isso! Minha famíla esteve aqui, eu queria que discutisse o assédio”, ela revela uma nova violência: a condição da mulher silenciada reaparece no “chão” da escola. Silenciada no ato da denúncia; silenciada quando apontou novamente em reunião com a presença dos pais aquilo que deveria ser ouvido, discutido e deliberado.

Durante a entrevista com essa mesma professora, relatei a ela uma observação oriunda da jornada pedagógica da escola, ao perceber por dois momentos tentativas de sua parte objetivando discutir, durante aquele encontro, os casos de assédio existentes no Odorico.

Gabriel: Você inseriu essa pauta por duas vezes, mas ambas foram silenciadas pela temática das drogas. É essa sensação que fica por aqui?
Azul: Não só aqui. Em todo e qualquer espaço, inclusive em espaço que você vai discutir direitos humanos. Se tiver vários itens diferentes, se você fala sobre violência contra a mulher, você acaba tendo desmerecimento.

6.4 “(TRANS)CENDA O (CIS)TEMA MESMO QUE ISSO TE FAÇA SANGRAR”

As Atividades de Coordenação, como já mencionado por aqui, constituíram-se enquanto um espaço riquíssimo para que eu pudesse conhecer componentes fundamentais na dinâmica cotidiana do Odorico Tavares. Nesses espaços, por meio de relatos dos professores, soube da existência de estudantes transexuais na escola. Registrei no diário de campo, por algumas vezes, momento em que professores se referiam as pessoas trans como estudantes que “eram uma pessoa (referindo a identidade anterior) e agora é outra (sobre a identidade atual)”. A naturalidade dessas falas mostrava-se de modo tão enraizado que soava como pré-requisito para alcançar o reconhecimento do sujeito mencionado às pessoas que ouviam. Como se, ao suprimir a exposição do sujeito passado, se impedisse a aproximação do sujeito presente.

O fato, porém, é que, por muito tempo, apenas ouvi falar dos estudantes transexuais da escola. Ao passo que fui tecendo relações mais próximas com demais discentes, sondava com eles sobre os caminhares das pessoas trans pelo Odorico, pois não sabia quem eram e gostaria de conhecê-las. Aos poucos, já assimilando nomes, os corredores foram falando por si. Passei a reconhecer um dos estudantes trans, mas ouvia falar dele e de outra aluna. Sempre que o via, entrava em contato com minhas dúvidas acerca das estratégias de aproximação, pois, dessa vez, diferentemente das outras em que senti ser possível aproximar-me e conversar sobre a temática desejada, todas as manifestações desenhadas *a priori* soavam invasivas e violentas. Com o passar do tempo os contatos de corredor foram cessando, pois não o via mais. Perguntava a respeito dele para algumas estudantes e funcionárias do andar, e todas as respostas

caminhavam em semelhança: “nunca mais o vi”. A continuidade desse subcapítulo será pautada em conversas e dizeres de terceiros, assumindo a minha incapacidade de produzir encontros e diálogos com o estudante trans aqui citado.

Ao longo da entrevista com uma professora, no momento em que falávamos sobre alguns casos de violências presentes no Odorico, ela trouxe à tona as situações dos estudantes trans que não permaneceram na escola.

Ciso: [...] Não considera que estudantes, por exemplo, estudantes que não permaneceram na escola, os estudantes trans, não é uma violência? Eles foram violentados e a gente não conseguiu nem dialogar com isso. Desistiram de estudar e acabou. Ninguém teve posicionamento.

Gabriel: Conte-me um pouco mais desse processo... O que te chegou? Tinham alunos trans na escolas e esses alunos saíram do Odorico? De que forma isso chegou pra você e como você percebeu que o corpo docente e diretivo lidou com isso?

Ciso: Então, o menino trans, ele foi meu aluno nos primeiros dias. Nas reuniões, eu fui descobrindo que esse menino trans tinha sido uma menina na própria escola. Tem professores que acompanharam a transição de gênero na própria escola. Há por parte dos professores, porque eles já saíram da escola, ele e ela (alunos trans) – e ainda assim são acionados sempre com o gênero anterior: “ah, é fulano que era fulana” [imitando algum(a) professor(a)]. Para mim não era, porque não conheci de verdade. A fase de transição do menino já era consolidada. Tempos depois, chegou a menina trans que tinha um perfil muito mais descontraído de lidar [pausa por uma interrupção], descontraído de se expressar, usa cabelo colorido, enfim. A escola convivia com isso, e eu fui descobrindo nas ACs que havia dificuldades. O que me intrigava era que, na caderneta, já havia nome social. Não havia na caderneta algum erro da coordenação ou algo que levasse algum professor a chamar pelo nome anterior, né? E por que havia essa dificuldade na hora da chamada? Por que, em vez de chamar pelo nome que estava na caderneta, chamava pelo nome anterior? Isso era narrado nas ACs.

Gabriel: Eles diziam que chamavam pelo nome anterior?

Ciso: Sim, alguns diziam.

Gabriel: Sob qual justificativa?

Ciso: Ah, eu me atrapalhava. Uma confusão, menina [imitando fala de algum(a) professor(a)].

Segundo Souza e Bernardo (2014), a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestir e Transexuais (ABGLT) afirma que a estimativa de evasão escolar de travestis e transexuais no Brasil aproxima-se de 73%. Um número altíssimo que deveria gerar nas instituições de ensino uma maior atenção, tal como estratégias específicas que objetivassem atuar na identificação e redução das principais causas de evasão destes estudantes. Ouvi alguns comentários de professoras e estudantes alegando que o estudante trans informara sobre o desejo de fazer CPA – o exame supletivo realizado pelas Comissões Permanentes de Avaliação; portanto, não havia desistido do processo de escolarização, mas da frequência regular no Odorico Tavares. Sempre que essa temática emergia, era encarada com bastante naturalidade, sentimento oposto presente no relato da professora entrevistada. Para ela, era evidente o descompromisso da instituição para com aquele estudante, de modo que as leituras proferidas acerca do seu abandono ao tempo regular não geraram mobilização necessária, mesmo a escola tendo consciência das violências presentes na vida deste sujeito.

É preciso destacar as fissuras presentes nos discursos que por vezes promovem a emersão de dizeres antagônicos às ideias que estão sendo proferidas. Explico: a chateação da professora com as violências proferidas e vivenciadas *na* e *pela* escola para com esse estudante esteve visível durante toda a entrevista. O desejo de que a instituição se engajasse mais, cuidasse mais, se aproximasse mais, reduzisse as barreiras de comunicação para acessar esses estudantes, promovendo intervenções pedagógicas condizentes com os princípios educativos tão proclamados naquele espaço. Ademais, evidenciava essa chateação ao observar microviolências nos discursos de colegas, marcando sua posição contrária às alusões que referenciavam esses sujeitos em uma condição de pessoa que não mais lhe pertencia. Posto isso, uma contradição rompe: ao informar os discursos de professores que insistiam em falar dos alunos transexuais relembrando suas identidades anteriores, ela diz: “para mim não era, porque não conheci de verdade. A fase de transição do menino já era consolidada”. O “de verdade” pode sinalizar um resquício de compreensão sobre a identidade de gênero atrelada aos aspectos biológicos, às características físicas de nascença. Por mais que dentro de uma fala reflexiva e consciente, essa professora deixe evidente o rompimento com essas lógicas, em um curto momento, quase que em sentido automático, um conteúdo discrepante escapa, revelando resquícios de uma concepção socialmente aprendida e não totalmente desfeita. As contradições servem, afinal, também para isso: demonstram

incongruências, mas fortalecem a partir delas construções de éticas mais sintonizadas com aquilo que é almejado.

Ela também denuncia o comportamento de alguns professores que permaneceram ao longo do ano letivo se referindo aos estudantes trans a partir de nomes que não mais lhe pertenciam, mesmo os nomes sociais já constando nas cadernetas da escola. Louro (1997, p. 80-81), ao discorrer sobre a reprodução de pensamentos presentes no social por parte da escola, nos diz: "É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz". Ou seja, para além das reproduções engessadas acerca das concepções de gênero e sexualidade presentes no corpo social, a instituição escolar também é promotora de outras que violentam cotidianamente estes sujeitos. Sobre estas, ao abordar as violências contra pessoas LGBT durante uma das entrevistas, uma estudante relatou um episódio ocorrido em 2017.

Margarida: Teve ano passado. O [nome estudante homem trans] falou que jogaram sopa quente nele, porque ele estava na fila masculina, e não feminina. Não deixavam ele usar o banheiro masculino, e ele não queria usar o banheiro feminino.
Gabriel: Quem não deixava?
Margarida: Os alunos não deixavam. A escola deixava, os próprios professores deixavam. Foi uma coisa que quando ele falou no debate... Ninguém imagina, sabe? Inclusive pode ter sido por isso que ele tenha saído do colégio.

Há primeiro o ato de impedimento. Estudantes do Odorico Tavares reforçando, por meio da violência simbólica, a negação da identidade do outro. Imprimem, pelo discurso, o direito de dizer a identidade de gênero de um colega. Cerceiam, por ações físicas, o direito de um colega utilizar o banheiro destinado ao seu gênero. Ele resiste. Permanece na fila, sustentado sabe-se lá por quais forças, consciente do seu direito garantindo em lei – e, como se não bastasse ferir a subjetividade de um colega, a violência física torna-se presente para expulsar quem ousou afrontar, quem ousou apenas ser. Retomando a entrevista com Ciso, ela me diz:

Ciso: Uma das coisas que me chocou foi que, depois de um tempo sem frequentar, eu perguntei à turma: "Turma, me dê notícias dele". Aí, a turma me mostrou um áudio que

ele havia gravado no grupo da turma e que ele dizia “É endereçado à professora Ciso. Olhe, professora, estou desistindo, não tenho condições de continuar. Não tenho condições de terminar esse ano. O trabalho eu não consegui nem escrever sobre o que estou sentindo, então vou desistir. Se a senhora quer saber o que nós vivemos, a maioria dos trans não consegue concluir o ensino médio”. Eu disse: “Não. Preciso conversar com a escola”. Aí levei, passei essa situação e tal, mas, assim, ninguém quer entrar.

Gabriel: Foi na AC?

Ciso: Foi, eu levei. Falei do abandono e que a gente poderia entrar em contato, mas assim, a gente poderia intervir porque, dependendo da situação, do acompanhamento, tinha suporte para fazer as atividades em casa. Uma professora também falou muito, mas as pessoas não discutiram mais. Passou e pula para próxima etapa e fica por isso mesmo.

Gabriel: Você sente que a escola desistiu dele?

Ciso: Sinto. Sinto que a escola não está para quem não está na escola. A escola não está para o estudante.

Já durante a entrevista com outra professora, perguntei-lhe:

Gabriel: Mesmo o Odorico sendo essa instituição que você cita, que debate, promove discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade, você sente que a escola violentou essas pessoas? A opção delas de ter abandonado o ensino regular, por exemplo, pode ter sido consequência de violências vividas no Odorico?

Azul: A violência a eles é o tempo todo em qualquer espaço em que estejam; a escola não é diferente. Aqui existiu de colegas, de professores, de funcionários, existiu de tudo. É um enfrentamento.

Souza e Bernardo (2014) afirmam: “Na instituição escolar, a ausência de reconhecimento, a invisibilidade e as formas simplificadas de visão das identidades de gênero levam a práticas discriminatórias que dificultam a inclusão, o percurso e a permanência dos sujeitos transexuais nesse espaço social”.

O título deste subcapítulo, “(Trans)cenda o (Cis)tema mesmo que isso te faça sangrar”, refere-se a uma frase marcada no banco do pátio localizado no térreo, onde as turmas do 3.º ano passaram boa parte do ano letivo. Recordo-me da primeira vez que a li, ao subir as escadas em direção ao andar, o olhar percorrendo o banco buscando o

reconhecimento de alguem conhecido e, então, aqueles dizeres saltaram-me aos olhos. Desse dia em diante, busquei, durante as conversas com discentes, docentes e funcionários, encontrar o(a) autor(a) daquele risco, mas todas as respostas adentraravam o campo do não saber.

Quando questionei sobre essa frase nas entrevistas, algumas respostas chamaram atenção. A pergunta era: "existe uma frase pichada no térreo, onde ficava o 3.º ano, que diz: '(Trans)cenda o (Cis)tema mesmo que isso te faça sangrar', com o Trans e o Cis – com C – entre parênteses. O que vocês entendem por ela?".

Cinco: Eu nunca vi esse texto lá, mas acho que é nunca abaixar a cabeça, sabe? Nunca desistir de lutar, nunca se esconder. Eu vejo isso acontecer depois das eleições, alguns amigos se escondendo no armário, outros que estavam prestes a sair, permanecendo. Forte essa frase.

Gaya: É uma tentativa de fazer que a causa, a luta trans tenha mais visibilidade, mesmo que isso te machuque. É como o feminismo: muitas mulheres morrerem para a gente poder ter o mínimo direito a uma educação básica.

Margarida: Essa parte do sangrar repete toda violência que a gente acha que não sofreu. Quando ele falou da sopa quente, tipo, eu achava o pessoal do Odorico muito aberto, por causa dos projetos e tal. Quando ele falou isso, sabe? Pelo jeito que ele falou pareceu ser algo recente. A questão dele querer uma visibilidade maior.

Gaya: Pela escrita do trans e do cis, a gente tinha um trans no colégio, eu acho que ele queria ocupar aquele espaço também. Transcender.

Parte dos relatos caminhou na direção de enxergar essa expressão como uma tentativa de garantir maior visibilidade às causas trans. Mais do que ocupar espaços, apropriar-se deles; porém, as iniciativas de apropriação e pertencimento para pessoas trans, em sua maioria, machucam ou, como diz a frase: fazem sangrar – e sangra mais do que simbólica e subjetivamente, sangra de corpo inteiro. É cruel quando uma reflexão que se propõe a discutir visibilidade, respeito e aceitação, é finalizada em estado comparativo com outras lutas de minorias que precisaram sangrar e morrer para conquistar direitos essenciais.

O episódio do banheiro vivenciado pelo estudante trans representa a luta contra um *(cis)tema* que insiste em reforçar cotidianamente atos de exclusão para com pessoas não cisgêneras. De acordo com o dicionário *on-line Michaelis* (2019), transcender

significa ir além dos limites. Sustentar a posição de permanência na fila do banheiro masculino, mesmo diante de ofensas que impediam a sua entrada, já é um ato transcendente. Ser uma pessoa trans na adolescência, durante o período de escolarização, é transcender o (cis)tema. Assim, falas como “nunca abaixar a cabeça”, “nunca desistir”, “nunca se esconder” têm significação positiva desde que cumpram a função de ressaltar as características dos sujeitos, garantindo companhia nas lutas necessárias às (trans)cendências. A partir de então, gera-se um cuidado para que essas sentenças não ganhem vida por uma lógica de cobrança, que pode insistir em dizer que determinadas pessoas precisam suportar essas violências para (trans)cender.

Não é necessário suportar uma sopa quente atirada em seu corpo para (trans)cender. Não é necessário suportar todo o tempo planejado para cumprir a formação do ensino médio, dentro do ensino regular, quando este mesmo tempo carrega consigo a durabilidade de sangramentos. O estudante (trans)cendeu o (cis)tema, mas não pelas violências que sofrera. (Trans)cendeu porque produziu rachaduras em um cotidiano repleto de lógicas violentas, mas mascaradas. (Trans)cendeu porque retirou máscaras, revelando faces, denunciando a emergência de romper com um (cis)tema LGBTfóbico, machista e negador das diversidades. (Trans)cendeu, antes de tudo, porque existiu. No dia a dia, nas filas, nas atividades impossíveis de serem finalizadas, no áudio gravado para a professora. Encontrou na pichação uma estratégia de (trans)gressão ao gerar visibilidade dessas violências, fazendo deste ato uma resistência – e se a indiferença teimou por aparecer, suas aparições, presenciais ou não, continuarão teimando ao reconhecimento.

7 SOBRE VIOLÊNCIAS E CLIMA ESCOLAR: "ISSO AQUI É UM PARAÍSO?"

"Além das noções do malfeito a benfeito, existe uma ravina. Encontro você lá."

(Jelaluddin Rumi)

As relações sociais existentes na escola, considerando-a enquanto espaço de socialização, são cruciais no processo de composição, assimilação e vivência do clima escolar. Através dos elementos que caracterizam as interações dos sujeitos que compõem o cotidiano do Odorico Tavares – estudantes, professores e funcionários –, é possível elucidar e compreender o clima escolar da instituição, tomando-o como fator de análise no que tange às violências identificados nesse espaço.

Oliveira (2012) destaca as relações sociais da escola na condição de contribuintes e determinantes no processo de qualificação do clima escolar, fator este que influi diretamente nos comportamentos ali desenvolvidos.

> De acordo com Davilla e Willoer (1996), em cada escola existe uma cultura própria que envolve seus valores, normas e crenças. Adicionalmente, cada escola tem seu próprio, mas ao mesmo tempo sobreposto, clima, que existe para estudantes, professores e membros do corpo técnico-pedagógico. Esses climas desempenham um papel crítico nas atitudes e performances do dia-a-dia desses indivíduos. (DUPPER; MEYER-ADAMS, 2002 *apud* ABRAMOVAY, 2005, p. 337).

Há no clima escolar do Odorico Tavares uma névoa de tranquilidade que se soma à dinâmica do bairro. Caminhar pelo Corredor da Vitória em direção à escola é se deparar com a sensação de uma cidade que acabara de acordar e ainda se arruma, a passos lentos, para iniciar suas atividades. Não podemos descartar o atual número reduzido de estudantes presentes em uma escola com estrutura física para alocar um quantitativo muito mais elevado que o atual. Dessa forma, o baixo fluxo de estudantes circulando pela instituição – quando comparamos com o tamanho da estrutura física –, reforça esta atmosfera de tranquilidade.

No entanto, não utilizei o termo "névoa" apenas para atingir a percepção de aparência. Nele está contida a ideia de máscara, de cobertura e, em algum nível, de superficialidade. Como discorrido ao longo deste trabalho, o cotidiano do Odorico pulsa e transforma o clima escolar. As desobediências diante das regras institucionais estão presentes em baixa escala, mostrando-se ainda menor quando reiterada por alguma das funcionárias. É nítido o respeito e admiração que os estudantes demonstram para com

essas pessoas, destacando o afeto como uma linha contínua que perpassa as trocas entre eles.

Para Carra *apud* Montechiare e Medina (2009), o clima escolar está diretamente ligado às normas e atitudes, tornando-os balizadores de um bom funcionamento institucional. O número de transgressões e violações das regras também compõe o quadro de indicativos, assim como a capacidade da escola em lidar com esses episódios. Durante a minha estadia por lá, procurava checar, ao identificar grupos de estudantes fora da sala, se estavam em horário vago ou "matando aula". A desconfiança decorria do movimento constante por parte das funcionárias em evitar que os adolescentes permanecessem muito tempo fora das salas e conseguirem êxito quase sempre. Portanto, contornar essas situações exercendo a autoridade do cargo, mas sem precisar fazer grandes esforços para que suas solicitações fossem atendidas, configura uma fluidez existente no clima escolar.

Ainda nessa linha, expandindo às demais funcionárias da escola, o grau de dedicação para o bom funcionamento da instituição sempre me chamou atenção. Em situações em que algo parecia não operar perfeitamente, o desconforto e preocupação pairavam de modo que as instigava a produzir soluções. O envolvimento do corpo de funcionários é uma marca de cuidado no clima escolar do Odorico. Recordo-me de uma estudante que foi transferida da escola por um desentendimento com a mãe. Quando acessei o andar em que ela estudava, vi-a abraçada com uma das funcionárias desse andar, ambas chorosas, revelando no abraço a falta já sentida.

O clima escolar do Odorico Tavares, ou ao menos a imagem deste fora da escola, é um dos atrativos para a chegada de alunos, bem como razão de comemoração por parte de professores quando são encaminhados para ensinar na instituição. No decorrer da entrevista com um aluno do 3.º ano, essa temática apareceu.

Cinco: Quando eu entrei no Odorico, eu ouvia algumas pessoas falando que era o melhor colégio de Salvador e tal, porque está no Corredor da Vitória, que é um bairro diferenciado, mas eu não vi nada diferente do que vejo em outras escolas não.

Gabriel: O que você esperava encontrar quando escolheu o Odorico?

Cinco: Eu esperava encontrar um lugar que eu pudesse aprender com mais facilidade. É uma coisa que encontrei em todas as escolas que estudei, de ter professores que passam assunto, como se a obrigação fosse deixar ali no quadro e a gente se vira, sacou? Então, eu consigo aprender muito mais no teatro do que na escola, principalmente de história.

Não estou dizendo que a professora de história do Odorico não faça um bom trabalho, mas é muito mais fácil aprender história para mim no teatro do que na escola.

Gabriel: Então a expectativa era de encontrar metodologias de ensino diferentes...

Cinco: É! E foi a mesma coisa. E tem a questão comportamental também. Eu pensava que os alunos do Odorico tinham comportamentos diferentes dos alunos do outro colégio que estudei, até por serem bairros diferentes. Você acaba escutando, né? "Ah, a galera lá é privilegiada, a galera daqui se comporta, você vê menos bagunça na sala...". Não vi muita diferença, não.

Gabriel: Quais são os aspectos comportamentais que você esperava de diferente no Odorico?

Cinco: Eu achei que a galera era mais focada, especialmente por se tratar do terceiro ano, sabe? Mas encontro muitas pessoas com pensamentos limitados e que ainda não sabem o que querem fazer da vida e está ali porque alguém falou que deveria estar ali. Eu esperava que a galera tivesse pensamento mais para frente, de ocupar determinados lugares, de ocupar espaço na academia, mas a galera está mais focada em outras coisas.

A localização da escola, especialmente o bairro, apresenta-se enquanto um elemento fundante nas expectativas criadas acerca do clima escolar da instituição. Por ser uma escola no centro, localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador, espera-se um nível de dedicação e interesse com os estudos por parte dos alunos, lidos nessa fala como "alunos privilegiados". Adentrar o cotidiano da escola repleto dessas expectativas influi diretamente na sensação e percepção desenvolvida sobre o espaço. Para Abramovay (2011), "é importante ressaltar que o clima escolar também influencia aquilo que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, podendo ou não criar sistemas de cooperação, situações de identidade ou de desencanto com as escolas".

Em uma outra conversa, dessa vez com uma professora, questionei-lhe acerca de suas expectativas com o Odorico. O que, de fato, ela esperava encontrar quando chegou. Segue o diálogo.

Gabriel: O que você esperava do Odorico? O que você ouvia falar da escola antes de entrar?

Ciso: "É uma escola central". Quando ouvia falar "vai para o Odorico!": "Poxa, deu sorte, né? Não vai para um colégio distante, não ficou em um colégio que tem uma imagem direta com a violência e tal". Então, fiquei em um colégio no turno matutino, aí

achei que tinha dado sorte – e um colégio de centro, eu, que não estudei em colégio de centro, mas sempre, quando eu cheguei na faculdade e via as pessoas que vinham desses colégios, como o Teixeira, sempre falavam que esses colégios tinham um ensino diferenciado, que tinha inserção de estudantes na universidade. Então, eu achei que era uma escola mais organizada, de verdade. Achava que a escola era mais organizada [...]. Que a gente teria prazo pra entregar prova, e a gente não tem. Decide todo mundo que vai ter uma semana de prova, um professor decide que a dele não vai ser nessa semana e não tem. Simplesmente assim.

Se fora da instituição, a imagem do Odorico está desvinculada das violências, isso também está presente em seu clima escolar. Há uma concepção interna de uma escola produtora e palco de poucos conflitos e violências, apresentada em primeira instância ou primeira prosa nas falas de estudantes, professores e funcionários. Mais adiante, retomaremos essa pretensa sintonia. O chamado "perfil do alunado" é outra marca reproduzida cotidianamente na escola e que está presente na fama do colégio, como mencionado pelo estudante acima. Alunos "interessados", "dedicados", "que querem estudar" são definições que ouvimos com certa frequência na escola. Segundo a professora Azul, "O Odorico Tavares, dentro de todas as unidades escolares em que eu passei, é de longe a melhor".

Gabriel: Quais são os critérios?

Azul: "Aqui tem o melhor indície de aprovação que eu já vi em todas as unidades escolares em que já passei. Esse indície de aprovação é porque tem um alunado muito bom. O trabalho tem que ser feito com base no aluno, e não no que eu quero. A unidade escolar daqui apresenta um quadro de alunos que vem de toda Salvador. Quando eu cheguei, ainda tinha muito aluno da região metropolitana, e eu já achei isso fantástico, porque não tem um único perfil do alunado – mas tem uma coisa que, no 2.º e 3.º ano principalmente, fica mais forte: são alunos que querem estudar ou que a família acredita que o estudo vai modificar a vida deles. Você tem um quadro de aluno que quando você diz que precisa ter aula dia de sábado, ele reclama, mas vem.

Se, em uma das entrevistas, o estudante informa o seu descontentamento e frustração diante da expectativa de encontrar "menos bagunça" por parte do alunado, bem como uma "galera mais focada", a professora anteriormente citada não pestaneja

em reforçar no perfil de um estudante do Odorico o “querer estudar” e enxergar no estudo o instrumento de transformação de sua vida. Ao passo que a professora ilustra esse sentimento majoritário no clima escolar ao citar os índices de aprovação em vestibulares, Cinco alega não ter esperado encontrar tantos estudantes “que ainda não sabem o que querem fazer da vida”. Essa oposição de percepções me convocou durante todo o processo a buscar através da névoa; não a tomar como representação única do clima, mas proferindo movimentos dissipadores em relação a ela para, a partir disso, enxergar micropulsões que estejam, por vezes, encobertas.

Há entre os docentes um sentimento de zelo pela escola. A proximidade entre estudantes e professores pode ser notada nos corredores, por meio das repetitivas cenas de docentes parados próximos às salas cercados de alunos e mantendo o diálogo por espaços prolongados de tempo. Também pode ser observada pela frequente aparição de estudantes durante as reuniões de AC, quase sempre atendidas pelos professores demandados. Levantam da mesa, dirigem-se à porta e reiteram disponibilidades. Outras vezes até convidam os estudantes para dentro da sala, expandindo o diálogo para os demais presentes.

No surgimento de situações que ameaçam a continuidade do funcionamento do Odorico Tavares emergem, em ato, mobilizações coletivas com o intuito de evitar quaisquer deliberações prejudiciais à rotina e existência da escola. É um fato que o corpo docente do Odorico Tavares é composto por um grande número de profissionais que atuam nesta instituição há por muito tempo – alguns desde a sua inauguração. Esse elemento tem o poder de gerar identificação e zelo, como pude observar, assim como uma natural acomodação – não necessariamente ruim – produzida pelo estabelecimento da rotina. O discurso de exaltação da escola como instituição “tranquila”, “ótima” e “sem violências” é corriqueiramente utilizado para gerar mobilizações necessárias de enfrentamento a toda e qualquer perspectiva que altere seu ambiente de trabalho. Aqui insiro um novo corte e mais um compromisso de retomada desse ponto em um momento futuro. Se o clima escolar do Odorico Tavares é composto por essa névoa que afirma haver poucas ou nenhuma violência nesse espaço, faz-se necessário elucidar outras definições de violências mencionadas pelos atores desse cotidiano e que ainda não foram expostas neste trabalho.

7.1 TRANSMUTANDO VIOLÊNCIAS: CONCEPÇÕES E DESLOCAMENTOS

Resgato aqui o momento da primeira chegada ao Odorico Tavares, em diálogo com um membro do corpo diretivo, enquanto explicava sobre a pesquisa – e obtive como resposta direta: “Aqui não tem violência não”. Durante os nove meses de campo, estive em contato com dizeres similares a estes, sendo proferidos por professores, estudantes e funcionários. Assim, com o intuito de expandir e complementar os significados de violência já expostos ao longo do trabalho para os atores do Odorico, apresentarei novas significações que surgiram tanto de elementos encontrados no cotidiano da escola, quanto das conversas e entrevistas desenvolvidas neste período.

Ao longo da entrevista, no momento em que a professora relatava sobre alguns episódios de violência, questionei-lhe: “O que é violência para você?”. Após alguns segundos de silêncio, ela respondeu:

Ciso: Ainda mais que falei de várias formas de violência, né? Então, para mim, violência vai se construir a partir de uma relação que de certa forma, não sei se ultrapassar o limite do outro, mas que um afetou o outro e gera um incômodo. Aí ela vai se dar em várias ordens. Você tem na relação em que alguém afeta; na verdade, é o outro se sentir afetado da forma que lhe incomode, que vai determinar se aquilo foi violento ou não. Acontece muito com a população negra, né? É violentada, se sente afetada, mas não sabe processar que tipo de violência foi aquela. É o que acontece o tempo todo na escola: professores que ofendem alunos, estudantes que ofendem professores, se sentem afetados, mas não configuram ou processam que tipo de violência é aquela – mas há cotidianamente. No momento, por exemplo, quando estudantes da tarde têm as aulas interrompidas porque simplesmente não têm almoço. Eu considero uma forma de violência. Foram negligenciados.

Gabriel: Você sente que, no corpo diretivo ou docente do Odorico, as pessoas negam a presença das violências na escola? Ou não percebem que algumas ações caracterizam-se como violência?

Ciso: É, não percebem determinadas ações. Como há um papel midiático de violência atrelada a tiro, agressão, essas coisas mais físicas, eles não consideram que esse ambiente pode ser violento.

No primeiro momento em que constrói os parâmetros para definir o que é violência, a professora enuncia que há um fenômeno produzido sobre alguém que ultrapassa os limites impostos na relação gerando um incômodo. Em seguida, ainda em fase de elaboração, introduz o incômodo gerado sobre um sujeito que fará com que ele nomeie a experiência como violenta ou não. Ao utilizar o exemplo da população negra, afirmando que algumas pessoas sofrem e sentem violência, mas possuem dificuldade de nomeá-la ou classificá-la como tal, inicia um retorno para o começo da sua definição sobre o ferir ao ultrapassar limites, rompendo com o entendimento da existência da violência prescindida necessariamente pelo sentimento de quem a sofre. Desse modo, afirma que há violências na escola, utilizando as ofensas entre professores e alunos como exemplo, mas que não são processadas como tais; assim como um episódio em que os estudantes foram privados das aulas no turno vespertino, pois a escola não forneceu o almoço naquele dia.

Relata a sua impressão de como os agentes pedagógicos da escola – docentes e corpo diretivo – tomam as violências físicas como definição global para o termo, apontando a influência midiática como elemento basilar na construção deste entendimento. Portanto, o fato de o Odorico Tavares não ser palco de um número elevado de violências físicas forja no seu clima escolar a sensação de um ambiente não violento. Recordo-me de estar sentado na sala dos professores durante uma manhã e um professor sentar ao meu lado e perguntar: “Como estão os *fights* por aqui?” sorrindo, em um tom muito leve. Antes que eu respondesse, ele emendou: “Aqui não tem violência não... Comparando a outras escolas, ao que vemos nos jornais, é bem tranquilo”. Uma fala que reforça o aspecto midiático citado pela professora na entrevista: o quão fundante os mecanismos de comunicação são para fomentação e sedimentação de alguns conceitos que carregamos no dia a dia.

Em uma tarde de quarta-feira, quando estava sentado no primeiro subsolo conversando com uma das funcionárias, um aluno do 1.º ano entrou na sala e sentou no sofá ao canto, expressando palavras e gestos de chateação pela ausência do professor que teria aula naquele momento. Começamos a conversar e, após ele perguntar sobre o meu fazer na escola, indaguei-lhe acerca das violências que ele presenciara por ali. Sua resposta foi: “Eu não vejo violência aqui [pausa]. Teve uma semana passada. Alunos do 2.º ano brigaram na quadra por causa de futebol. Um era novato, acho até que saiu da escola. Jogaram-no no chão e pisaram nele”. É possível observar dois automatismos nessa fala: o primeiro, a negação das violências no cotidiano da escola sendo afirmada

sem reflexão prévia. Em seguida, ao buscar acontecimentos sintonizados com a concepção de violência para esse sujeito, a cena de uma briga na quadra desponta, reforça o lugar totalitário ou prioritário que as violências físicas ocupam quando se discute acerca da temática.

Acontece que esse cotidiano, diverso em sua existência, é constituído de múltiplas visões. Quando repeti a mesma pergunta "O que é violência para você?" para o João, estudante do 1.º ano, ele respondeu: "Depende de qual violência você está falando, da física ou psicológica. A física parte do ponto que você toca uma pessoa com o desejo de realmente machucá-la; a violência psicológica é você dificultar o dia da pessoa, a trajetória da pessoa". Já Gaya, estudante do 3.º ano, disse: "Algo que fere uma pessoa não só fisicamente, mas psicologicamente, verbalmente. A questão da ofensa, do machucar". Para Cinco, estudante também do 3. º ano, violência é "uma agressão. Impedir que determinados direitos do outro sejam exercidos.". Por fim, a professora Azul alegou que violência "é quando você agride o outro e não é necessariamente uma agressão física. Uma agressão que é verbal, desrespeitosa. Quando você acha que o espaço que o outro ocupa, ele não tem direito de defendê-lo. Você vai passar por cima dele contanto que você consiga o seu objetivo. Isso é violência para mim".

Retomando a definição de Chauí (1999) sobre violência, compreendendo-a como tudo aquilo que se utiliza da força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém. Esses relatos caminharam por essa direção, capazes de romper com a esfera única da violência física, de modo a expandir para o nível psicológico, verbal, englobando as ofensas e agressões que ferem corpos, subjetividades e cerceiam direitos.

Melanie foi a primeira estudante com quem desenvolvi uma proximidade mais intensa. Dona de uma sensibilidade rara, nossos encontros eram repletos de partilhas e cuidados. Em uma das nossas prosas, ela me disse: "Essa é uma escola acolhedora, Gabriel. Aqui pude me assumir como bissexual sem nenhum problema''. Contou-me sobre algumas vivências na escola anterior, do quão difícil foi passar por esse processo lá. Entre agressões e exclusões, a saída da escola apresentava-se enquanto alternativa saudável a quem era privada de ser. Pensar o Odorico como uma instituição acolhedora a estudantes bissexuais é reconhecer esse elemento na condição de componente da névoa que paira sob o clima escolar. Casais de garotas lésbicas, de meninos gays, são vistos diariamente circulando pela escola sem que sofram nenhuma violência ou

intimidação aparente. A escola, como já ponderado, tem um trabalho de base solidificado acerca das temáticas de gênero e sexualidade.

Ao passo que o clima escolar da instituição reflete essa atmosfera acolhedora, as contradições emergem também desse cotidiano. Emerge no momento em que uma funcionária da escola, ao avistar um casal de meninas lésbicas abraçando-se, comenta: “A homossexualidade está cada dia mais... Essas duas meninas, não sei não”, balançando a cabeça negativamente em tom de desaprovação. Emerge quando um professor, durante uma reunião de planejamento pedagógico, dispara: “Mas toda hora tem meninas se beijando!”, minutos antes de elevar o tom de voz ao afirmar: “Vi duas alunas se agarrando eroticamente e quis agir! Não sou homofóbico, mas não cabe na escola. Ainda que fossem alunos héteros...”. Evidentemente, existem casais héteros no Odorico Tavares desempenhando diversos movimentos afetivos dentro da escola. O incômodo, portanto, não nasce das disposições afetivas entre os estudantes, mas da existência dessas demonstrações entre estudantes homo ou bissexuais. Não obstante, por detrás da névoa, há um sentimento de abertura por parte desse docente em expressar sua insatisfação, trazendo-a ao coletivo, inserido-a no cotidiano que também abarca expressões que ferem e violentam.

Busquei, nessas falas cotidianas e nos relatos das entrevistas, identificar se o clima escolar do Odorico Tavares é um elemento facilitador no aparecimento de violências, bem como os aspectos utilizados para caracterizar e atribuir significado a este termo. De modo evidente, as inferências pedagógicas construídas historicamente pela escola, por meio do seu corpo docente e discente, mostram-se cruciais a criação e manutenção de um clima escolar que verse sobre a importância das diversidades e do respeito a elas para a facilitação de convivências eticamente cuidadosas.

7.2 O NOSSO PARAÍSO E O PARAÍSO EM NÓS

O Colégio Estadual Odorico Tavares foi, do seu nascimento até poucos anos atrás, com a implementação do tempo integral, um dos colégios públicos mais procurados da cidade de Salvador. Famoso por sua composição abarcar estudantes de várias regiões, a diversidade territorial foi e ainda é uma marca da escola, critério crucial na escolha desta para a realização da pesquisa. Indaguei a uma professora sobre este fenômeno durante a entrevista.

Gabriel: Você mencionou que vêm estudantes de toda a cidade para o Odorico. Por que você acha que isso acontece?

Azul: A gente tem uma política lá de trás, de Antônio Carlos Magalhães, em que foram criadas escolas-modelo, reformadas, com laboratórios, quadras. Vou dar a possibilidade do melhor desenvolvimento nessas unidades escolares do ensino médio. O Odorico foi uma dessas escolas. Essa política é do início da década de 90. Então, a frase "eu quero colocar o meu filho nas melhores unidades escolares", o Odorico vinha propagandeado com isso. Tinha uma briga, chegava a ter fila, sorteio. "Por que eu quero matricular no Odorico? Porque o Odorico é uma escola-modelo". Depois, quando esse discurso vai minando, vem um outro discurso que a gente também fortalece porque ele é concreto. Os alunos que vêm para cá tem uma formação melhor! Eles vêm porque querem estudar. Ele foi o melhor aluno da escola de bairro e não quer estudar na escola do lado da casa dele. Quando ele vem, ele diz: "Os meus primos, os meus tios estudaram aqui e estão na universidade". Esse discurso se comprova no Enem. Então, se você quer entrar na universidade, você tem que estudar numa escola que possa te dar essa aprovação, com todo problema que ainda exista aqui.

Ela aponta para um fator histórico determinante na solidificação dessa imagem que a escola possui ao elucidar os investimentos estruturais realizados na época da sua construção. Uma escola moldada estruturalmente para alcançar o *status* de desejada, especialmente quando as demais destoavam significativamente dessas condições mencionadas. Para a professora, o passar do tempo representou uma relativa perda de prestígio, ainda que sustentado pelos bons resultados apresentados em vestibulares, acesso à universidade e, atualmente, no Enem.

Somada à grande procura por vagas e à reputação de um colégio público de referência, ouvi de três pessoas diferentes a frase "aqui é um paraíso". Durante uma Atividade de Coordenação, docentes discutiam sobre riscos de a escola ser fechada e da necessidade de uma mobilização para gerar esse impedimento. Uma professora mencionou: "Tem gente que ainda não entendeu, mas isso aqui é o paraíso. Quando saírem desses muros, vão entender". Outros adjetivos que atribuíam sentidos positivos ao cotidiano da escola também eram proferidos com constância, levando-me a questionar o que havia por detrás deles.

Enquanto acompanhava uma reunião de professores, um docente em diálogo com um colega lhe disse: "Aqui, em relação à outras escolas, é um paraíso! Os alunos

são bons!". Já uma aluna ao longo da entrevista, no momento em que falava das atividades realizadas pela escola sobre as temáticas de gênero e sexualidade, alegou:

Margarida: Toda essa liberdade que o Odorico dá para gente, quando falam que o Odorico vai fechar é uma coisa muito ruim. O Odorico é um colégio maravilhoso que abre sua cabeça para o assunto. Te ensina não somente matemática, histórica, coisas da vida mesmo. Então quando falam que vão fechar o Odorico é uma coisa muito triste.

A fala do professor – "os alunos são bons!" – como componente que justifica o fato de a escola ser um paraíso em relação a outras reforça a ideia apresentada por sua colega, também com a intenção de promover o Odorico Tavares a esse lugar de destaque, quando informa o perfil do alunado que procura a instituição. Um alunado interessado, que se destacou nas escolas dos bairros, sonha com o acesso à universidade e vê no Odorico um caminho possível para realização deste objetivo. Todavia, este não é um entendimento unânime na instituição. Segundo uma docente: "Apesar de eles (professores) entenderem que não há tiro na escola, eles acham que os alunos são uma merda, sabe? Não querem nada, não fazem nada. É um paraíso para quem?". Considero importante a produção desse contraponto, inclusive por já ter presenciado falas como essas, ilustradas no quarto capítulo, tanto proferidas a estudantes específicos como para algumas turmas da escola. Dizer que "não querem nada" traduz sentimentos de frustração, irritação e desistência desses sujeitos na condição de estudantes, mesmo quando apresentam-se com caráter temporário.

A sala de aula, porém, também fala por si só. Nos momentos de observação *in loco*, especialmente nas turmas elencadas como as que "não querem nada", era nítida a postura de alguns professores de permissividade, muito mais num movimento de desistência, de cansaço, de quem não encontrava mais saídas e, portanto, via nessa estratégia uma forma de cuidado consigo próprio. Recordo-me de ouvir de um professor: "Eu tento, Gabriel, mas quando vejo que eles não querem nada, passo atividade e os coloco para copiar. Não fico me matando, não". Em uma lógica contrária, também me deparei com metodologias de repreensão mais enfáticas, pautadas em gritos de ordem ou ameaças que iam desde a expulsão de sala de aula, retardamento na correção e entrega de avaliações até retirada de pontos: formas encontradas de viabilizar o fazer docente; prática de quem não toma o "não querem nada" como um lugar

estático, inviabilizador da prática de ensino e da possibilidade de transformar o “não querer nada” em um querer alguma coisa.

Além disso, há uma mistura de encantamento e gratidão à escola registrada na fala da estudante Margarida, oriunda da multiciplicidade de projetos e engajamentos com temáticas como gênero, racismo, sexualidades, dentre outras.

Ainda na entrevista com as duas estudantes, comentei: “Tenho ouvido uma frase no Odorico desde quando eu cheguei e por diferentes sujeitos: ‘Isso aqui é um paraíso’. Como chega para vocês?”. Margarida respondeu: “Nunca ouvi falar!”. Aproveitando a deixa da sua fala anterior, ponderei: “Você me disse pouco mais cedo que ‘isso aqui é maravilhoso’, e ela retrucou:

Margarida: Ah, sim. A gente sabe o que acontece naquele Odorico, as pessoas estarem se pegando e fazendo e acontecendo naquele espaço. Então, acho que quando falam essa frase é mais por isso, e não pelo fato do Odorico em si fazer projetos interessantes. Acho que é mais por isso.

Gabriel: Se pensarmos essa frase considerando a temática das violências...

Gaya: Eu acho que, assim, não é exatamente um paraíso. Ocorre discussão em sala de aula, com professores, com alunos.

Margarida: Ocorrem violências aluno com aluno...

Gaya: Provavelmente, devem dizer isso por não ter muita briga com contato físico no colégio. Odorico pode ter todos defeitos do mundo, mas casos de briga de não sei quem batendo em não sei quem e saiu embolando, eu acho que você não vai ouvir isso. Pode até ouvir um bate-boca que é normal, né? Pelo amor de Deus – mas sobre violência física mesmo eu acho que não é comum acontecer. Colégio em si é muito bom e tem toda capacidade de ser bem melhor.

Charlot (2002) chama atenção para as violências duras, sendo elas mais percebidas consensualmente pelo viés físico. Estas adquirem rápida compreensão e são classificadas na categoria de violência, pois estão assentadas no senso comum. Quando a estudante menciona o “bate-boca que é normal, né? Pelo amor de Deus”, ela estabelece um lugar de menor relevância ao ato quando comparado à violência física. No momento em que reproduzi esse mesmo questionamento a uma professora, ela respondeu:

Azul: É uma unidade escolar que dificilmente você vê briga. Eu já trabalhei em duas que as brigas eram diárias.

Gabriel: O que você chama de briga?

Azul: Briga de murro, de bate boca, de empurrão. De ameaçar o outro... Sempre tem essa briga de violência apenas verbal como tem essa briga de violência física. Aqui, não: aqui, eu conto de dedo quantas vezes eu tive uma briga de proporção maior. Elas são raras. Elas tem tom de ameaça, algumas coisas que são padrão da adolescência.

A concepção de uma escola-paraíso apresenta-se nessas falas diretamente ligada à pouca incidência de brigas e demais violências físicas. Por mais que, no ato de reflexão acerca do que é violência, esses sujeitos tenham produzido entendimentos que extrapolaram a dimensão física, ao retornar para uma análise do cotidiano da escola e refletirem acerca de uma fala positivamente referenciada, é a não ou pouca existência da violência física que emerge como aspecto primário.

Ao introduzir um novo elemento, uma docente apontou para outro fator sentido e observado por ela no cotidiano da escola a partir das relações com colegas de profissão.

Gabriel: "Isso aqui é um paraíso". Como chega pra você?

Ciso: Quando professores falam, ao mesmo tempo que têm a consciência de que estão na região privilegiada da cidade, a escola tem uma estrutura... Quem vai para as escolas mais afastadas do centro percebe a diferença; as cadeiras do Odorico são novas... Então apesar de eles falarem isso, não tratam como se efetivamente estivessem no paraíso. [...]. É um paraíso para o professor que quer cumprir sua carga horária na Vitória no turno matutino e, à tarde, fazem oficina de música. Ninguém aparece e, para ele, está ótimo, porque a oficina está programada, o horário é computado e vai sair no salário [...]. Eu vejo que os professores têm horror a irem para região periférica da cidade, para escolas periféricas. Então, se mantêm ali, para que tenha alunos e que possam cumprir a carga horária.

Gabriel: Como assim, rede periférica?

Ciso: Eles morrem de medo de ir ensinar em uma escola de periferia.

Gabriel: Você sente isso? Isso é verbalizado?

Ciso: Verbalizado! Inclusive, é motivo de chacota: "Se o colégio fechar você vai para suburbana, hein?". E são professores antigos, né? O colégio vai fazer 25 anos ano que vem, e muitos estão ali desde que fundou. Então, é uma galera que nem se imagina

ensinando em periferia. Por tudo. Pelo perfil do aluno, porque eles falam isso, né? Índice de violência – tem essa ideia estigmatizada, mas tem; e a distância dessa região central.

Somando-se à construção do ideário de paraíso, a professora aponta para alguns fatores que compõem o cenário de conforto existente nos discursos do corpo docente. Ensinar em um bairro central, economicamente privilegiado e não vinculado no campo social às violências duras – agressões, assaltos, brigas e outros mais – concede um reforçamento dessa sensação de bem-estar. Ao citar a estrutura física da escola, a análise ganha dois contornos: destaca a melhor qualidade das cadeiras como um símbolo de uma estrutura física melhor do que as estruturas de escolas localizadas na periferia. Entretanto, esse aspecto adentra o campo do elogio apenas quando está inserido dentro de uma lógica comparativa às escolas de condição periférica; quando não, essa mesma estrutura física do centro recebe uma série de críticas, como já mencionadas neste trabalho.

A escola de periferia representa, através desse medo mencionado, uma escola com estrutura física deficitária; uma escola localizada distante da região central, das residências desses professores e da sensação de bem-estar oriunda de trabalhar em um bairro nobre da cidade; uma escola com indíce de violência física exacerbado e, por fim, uma escola que possui o perfil do alunado desinteressado. Se as dicotomias aparecem no "chão" do Odorico quando, por exemplo, elogia-se o perfil do alunado ao mesmo tempo que apontam alunos e turmas "que não querem nada", nem a existência da contradição é ponderada ao referir-se às escolas localizadas em região periférica. Em suma: o paraíso é longe da periferia.

Diante do exposto, conversei com uma profissional da coordenação. Para ela: "Isso aqui é um paraíso, porque – eu uso essa frase – vem dessa realidade das escolas. Existe violência dentro do Odorico? Existe. Existe preconceito dentro do Odorico? Existe. Existe um grupo de professores que ainda faz um discurso extremamente violento à condição socioeconômica dos meninos (acreditando eles que são ricos)? Existe, sim. Só que você vai para outras escolas, aí você precisaria fazer uma pesquisa em uma outra unidade escolar para entender o que a gente chama de paraíso, é você ter a possibilidade da discussão, de dar uma aula de 50 minutos. Isso é o paraíso porque esses meninos já têm uma condição familiar muito melhor, eles sofrem violências, mas em um grau... Eu nunca tive uma aluna que chegou aqui queimada de colher pela mãe.

Eu nunca tive uma aluna que chegasse com as costas lapiadas, tossindo. Não é essa a realidade daqui".

Evidencia-se, por fim, a noção de paraíso quando os movimentos de comparação com outras escolas – especialmente aquelas que, ao serem resgatadas no campo da memória profissional, mostraram-se escolas produtoras e palco de violências múltiplas – acontecem. Entrar em contato com experiências de agressões e atos de desordem gera nesses profissionais um sentimento de repulsa e aversão às escolas que protagonizaram tais episódios, produzindo um filtro de qualidade no clima escolar a partir da existência ou não de acontecimentos dessa magnitude para definir quão positivo é o clima da instituição. Dessa forma, o campo discursivo acopla a noção de um paraíso ao remeter-se às experiências negativamente referenciadas em outras escolas, mas atinge a contradição outras tantas vezes em que atestam a gravidade de problemas e dificuldades encontradas no cotidiano do Odorico.

Ademais, fechamos com este capítulo as discussões tangentes às categorias de análise selecionadas, rumando para um entrelaçamento reflexivo do que foi apresentado até aqui no campo das considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"E o sol quarando nossas roupas no varal."

(Alceu Valença)

Realizar uma pesquisa visando a identificar as estratégias adotadas pelos sujeitos que compõem o cotidiano do Colégio Estadual Odorico Tavares diante das violências encontradas nesse espaço mostrou-se um grande desafio desde o início da concepção do projeto. Assustava-me o desejo de abarcar as violências sem reduzi-las ou recortá-las de modo que facilitasse a execução da proposta. Conectando mais uma ponte ao início – como quem alude aos retornos sem receio de perder o norte –, a estranheza no olhar, nas falas e nas sugestões das pessoas que ouviam meus objetivos atenciosamente, demarcando logo em seguida: "Não seria melhor especificar algumas violências?", enquanto eu tentava alcançar essas elucidações e compreender se brotavam de uma preocupação com o tempo para desenvolvê-la ou com o trabalho que o campo demandaria.

Não seria honesto alegar que tais preocupações não pairavam sobre minhas reflexões diárias. Elas lá estavam, ancoradas e convidativas a uma zona mais confortável e, talvez, executável. Penso que os retornos são também sobre isso: passos que invertem a rota em busca de segurança – mas este contorno-retorno eu não realizei. Das angústias que movem, a sustentação de ir a campo, de adentrar no cotidiano e dele identificar, selecionar e extrair os significados, percepções e violências existentes. Se, no campo teórico, optei por abordagens não reducionistas acerca dos fenômenos de violências, bem como os mantive enquanto parâmetros cruciais ao processo de análise, não faria sentido promover recortes prévios. Desse modo, opto por iniciar estas considerações finais apresentando estas primeiras angústias, porque há um tanto delas presente nas escolhas efetivadas durante esta trajetória.

A poetisa Matilde Campilho disse certa feita: "se vais tomar um caminho longo pra casa, então que vá bem acompanhado". O Odorico não era caminho de casa, mas era chegada. Partida, também. Ao escolher um caminho longo, tornou-se necessário, de fato, estar bem acompanhado. As escolhas dos referenciais iniciais, somados a todos os demais sugeridos ao longo da produção foram direção e sustentação. As leituras outras, poesias tantas, garantiram o leque das boas companhias.

Etnografar o percurso possibilitou olhar para cada situação conectada ao seu processo, suas especificidades, sem perder de vista as implicações dessas ações no coletivo. Cada passo realizado foi crucial à travessia: os momentos de silêncio e observação; as cadeiras postas ao lado das mesas das funcionárias alocadas nos corredores da escola criando possibilidade para as inúmeras conversas; as prosas com os estudantes reveladoras de sentidos – e da falta deles; as Atividades de Coordenação evidenciando os ruídos sobre modos de fazer, sinalizados por Certeau (2018); as ações desenvolvidas fora da escola, fundamentais no alcance e percepção das estratégias adotadas ao entrar em contato com o aquilo que destoa. Componentes primordiais à travessia que foram ganhando novos afetos e significados ao longo da caminhada.

Almejamos, como um dos objetivos deste trabalho, construir uma escrita que narrasse de perto os caminhos percorridos, produzindo de modo intencional uma percepção minuciosa do vivido, inclusive com suas contradições. Narrar travessias é isso: convidar aquele e aquela que leem a atravessar junto, sentindo através da escrita os demais aspectos que atravessaram a travessia.

Pesquisar o cotidiano de uma escola foi por muito tempo o meu objetivo primário. A partir dele, as demais tomadas de decisão foram acontecendo, sem nunca ter dúvidas sobre esse desejo. Por mais que diversos estudos – especialmente os de características etnográficas – se debrucem no cotidiano das escolas, minha intencionalidade foi direcionada a todo tempo em tomar esse cotidiano como objeto de análise, rompendo com um ideário que o reduz apenas a condição de lugar onde a vida repetitiva acontece.

O título desta dissertação revela o quanto os olhares sobre as violências no cotidiano do Odorico também passam por travessias, atravessamentos e (res)significações. Ademais ele também revela o meu processo pessoal durante a travessia e retomarei este ponto um pouco mais adiante. Se, neste trabalho, intencionamos narrar práticas comuns de um cotidiano, também ressaltamos as expressões que dele escaparam, atingindo em algum grau a não cotidianidade. Dimensionar as especificidades das práticas comuns nos ajudou a identificar novos caminhos e outras direções tão fundamentais à realização desta pesquisa.

O clima escolar do Odorico Tavares, atravessado pela atmosfera de serenidade existente no bairro, é crucial ao processo de análise das estratégias tecidas diante das violências encontradas na escola. Foi possível verificar durante a estadia que o clima escolar da instituição não favorece o aparecimento de violências de modo geral,

produzindo, em alguns casos, o movimento contrário que pende ao enfrentamento. No que tange especialmente às violências físicas, o clima influi de maneira positiva, tendo na sua atmosfera de calmaria um aspecto que inibe a emersão de agressões físicas em média ou larga escala.

Não obstante, o mesmo clima de serenidade não facilitador ao surgimento dessas violências mostrou-se crucial na escolha das estratégias proferidas. Em diversas situações analisadas, a tranquilidade tornou-se base para a passividade em tentativas de colocar panos quentes. Objetivando evitar maiores alardes e desorganizações, as estratégias diante de violências graves (assédios, machismo, LGBTfobia) eram tecidas em proporções menores, elucidando movimentos de descaso e adiando tomadas de decisões mais enfáticas. Era notável o esforço em deslocar a vivência para o campo de menor gravidade onde uma estratégia mais comedida coubesse com exatidão.

Reiteramos ao longo desta pesquisa a heterogeneidade enquanto fator estruturante da vida cotidiana. O clima escolar também opera em sintonia com a diversidade, não produzindo repetições por todo tempo. Por detrás da calmaria mencionada, há infinitas pulsões de cuidado, incômodos e resistências que facilitam a emersão de ações críticas defronte às violências simbólicas. As atividades pedagógicas somadas e potencializadas pelas vivências trazidas pelo alunado produzem e inserem cotidianamente no clima escolar a sensação de transformação e enfrentamento às opressões manifestadas. Um núcleo de professores da instituição dedica-se diariamente em promover atividades que buscam combater preconceitos, discriminações e assujeitamentos, fornecendo aos estudantes perspectivas de empoderamento e ferramentas de enfrentamento quando surgem episódios dessa magnitude. Assim, mesmo não sendo um consenso entre o corpo docente da instituição, o clima escolar mostra-se inibidor ao aparecimento dessas violências.

Caracterizar a relação entre o clima escolar, o brotar das violências e as influências deste clima na escolha das estratégias adotadas é um movimento necessário ao processo de análise, mas não pode ser encarado como representação de um todo. O clima escolar influi, contribui, age diretamente nestes pontos abordados, mas não os determina. Há em cada sujeito singular que compõe o cotidiano do Odorico margem de manobra, capacidade de produzir bricolagens nesse cotidiano, de subverter lógicas e, portanto, desencadear violências. Se, no primeiro instante de análise, foi possível concluir que o clima escolar da instituição por vezes inibe o surgimento das violências, por outras reforça o aparecimento das mesmas através das estratégias selecionadas.

Atribuindo um novo sentido ao atravessar, ao cumprir um dos objetivos desta pesquisa de identificar e analisar o lugar que as violências ocupam nas relações presentes na escola, tomamos alguns atravessamentos e imposições enquanto marcas representativas dessas violências. Esta pesquisa evidenciou a definição de Chauí (1985, p. 35) sobre violência já apresentada neste trabalho, entendendo-a como "conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação, de exploração" – e sustenta a caracterização dos atravessamentos observados tanto nas relações com as instituições de ensino superior quanto com a SEC.

Configuraram-se enquanto violências estruturantes no processo de diálogo, parceria, construções conjuntas. Inferências que, ao serem pensadas e executadas de maneira vertical, atropelaram éticas democráticas de convivência por enxergarem a escola como palco disponível para suas ações. Visões e práticas utilitaristas que produziram transformações no cotidiano da escola, desde a implementação do tempo integral e da retirada de mesas e carteiras por parte da SEC até a institucionalização de um ideário acadêmico que insiste em arquitetar os seus projetos de implementação nas escolas sem promover qualquer diálogo com estas.

No que tange ao tempo integral, há um sentimento latente no corpo docente e diretivo de uma imposição da SEC para que o Odorico Tavares adotasse o modelo. Reiteram, em diversos espaços e momentos, que foram contrários à implementação, mas ainda assim, de modo verticalizado, foram obrigados a executar a política. Curioso pensar que, mesmo com essa leitura sobre o fenômeno, predomina entre os sujeitos mencionados a visão de que não há ou há em baixa escala o contingente de violências na escola. Esse fato, somado a falas que correlacionam diretamente o entendimento de violências ao viés físico, aponta a uma predominância reducionista na compreensão do termo, geralmente exposta dentro de um automatismo pouco reflexivo, ou seja, as falas sobre não haver violências no cotidiano da escola apareceram quase sempre no início das conversas, quando eu mencionava o objetivo da pesquisa ou introduzia a temática. Um pensamento quase cristalizado que, após reflexões posteriores – por vezes, realizadas sem minha interferência no campo discursivo – caminha para expansão da percepção relativa ao termo.

Quando compreendemos as violências simbólicas na condição de um poder invisível, por vezes sutil e presente no espectro da normalidade com alta frequência de repetição, encontramos sentido para que estas não sejam mencionadas de prontidão quando o assunto é violência. Nem sempre ela se apresenta como algo concreto, de fácil

identificação. É preciso vivenciar um processo prévio de reconhecimento e ruptura com o que está cristalizado como rotineiro para, a partir de então, adentrar novas concepções.

Foi possível constatar a escolha por novas violências enquanto estratégias adotadas pelos sujeitos que compõem o cotidiano da escola diante das violências detectadas, ou seja, ao se depararem com uma situação ou vivência violenta, acaba-se por produzir violências outras numa cadeia que parece não ter fim. Retomando o exemplo do tempo integral, alegam o processo desrespeitoso proferido pela SEC de solicitar a implementação mesmo com a negativa da escola, mas informam aos estudantes apenas no ato da matrícula, desorganizando todo planejamento dos jovens e familiares para o ano letivo. Como outro exemplo, abordar uma estudante que sofreu assédio dentro da escola e dizer para ela que "certas coisas não se contam". Não o bastante, escanteia o episódio de violência contra a mulher, atribuindo todo foco e estratégias interventivas nas ameaças do namorado para com o sujeito agressor, silenciando voz e suprimindo local de tensionamento da vítima.

Diferentes motivações conduziram os sujeitos a adotarem novas violências como estratégia. A posição de defesa consistia em atacar aquele que agrediu. Carregava consigo uma outra serventia: transmitir a mensagem que haveria por ali uma devolutiva dessa violência, em grau variado, para que, desse modo, a violência primária não se repetisse. Outrora tinha como razão a busca pela garantia e hegemonia do lugar de poder, o lugar de quem manda. Movimentos que feriram ou ameaçaram essa condição sofreram fortes represálias para que esse lugar não fosse ameaçado. Por fim, o terceiro aspecto observado nessas situações refere-se ao fato de que proferir violências diante de outras poderia servir para a manutenção do controle defronte atos desviantes.

Dito isso, todas estas implicações citadas – verticalizações, imposições, novas produções de violências – produziram transformações no cotidiano da escola. Essas transformações decorreram de um fator novo e talvez para alguns sujeitos, um fator inesperado: as resistências. Estratégias foram criadas, reações desencadeadas e enfrentamentos ganharam vida. Dos alunos que se mobilizaram para produzir um abaixo-assinado de toda a escola solicitando a retirada do tempo integral; dos alunos que, mesmo estando na escola no turno da tarde, se recusavam a realizar as atividades propostas enquanto não fossem ouvidos também na condição de quem, mesmo contrário à efetivação da política, gostaria de construir junto para tornar o tempo a mais na escola condizente com seus desejos.

A resistência de uma aluna que, mesmo após ser assediada sexualmente por um colega e silenciada institucionalmente, não abaixou o tom de voz ao relatar toda a situação, ainda que avistando a presença do abusador e tendo ouvido que “certas coisas não se contam”. Ela contou para quem quisesse ouvir. Da aluna que, com a professora, denunciou a mudança do foco para o homem, a forma como toda discussão agora girava em torno dele. Denúncias operam rachaduras no cotidiano e gritam, literalmente, perante tentativas de silenciá-la e produzir outras violências.

A resistência de um estudante trans que resiste quando pisa na escola. Resiste quando escolhe pegar a fila do banheiro masculino mesmo confrontado com olhares, palavras e sopa quente. Resiste com pichações, escritos, falas e andanças. Resiste até mesmo quando, diante de tantas violências, se torna humanamente impossível continuar resistindo. O ato de abandonar o ensino regular é também um ato de resistência e de cuidado.

Outra estratégia identificada refere-se às atividades pedagógicas realizadas fora da escola, a exemplo dos cinedebates e da produção/exposição de jogos africanos. Há, no clima escolar do Odorico Tavares, o reconhecimento tanto por parte dos alunos quanto dos docentes a respeito da importância depositada por alguns professores – especialmente aqueles que lecionam as disciplinas de humanas – em desenvolver atividades que dialoguem com temáticas relativas as violências presentes na escola, como as de raça e gênero, por exemplo. Essas estratégias mostraram-se eficazes ao passo que foram geradoras de ressignificações. Os debates após o término das atividades disparadoras foram repletos de descargas emocionais mobilizadoras diante da identificação de violências, sejam elas presentes nos filmes, nos livros, nas histórias, sejam presentes nas falas de colegas.

Identificar a presença de violências e nomeá-las em suas especificidades era o primeiro passo. Estruturar uma atividade pedagógica que dialogasse com esse conteúdo para, a partir dele, fazer emergir discussões que tocassem nesses aspectos, garantindo perspectivas de cuidado e acolhimento. Por fim, tensionar os atos violentos proferidos durante o encontro com o intuito de gerar ressignificações nos sujeitos presentes; a reflexão diante de uma exposição de atos que ferem para que a partir do contato com a dor elucidada pelo outro, bem como com a sustentação teórica selecionada, as ressignificações emergissem atingindo a não cotidianidade. Mais do que isso: expressões e relatos daquelas pessoas que de alguma maneira sentiram-se violentadas afirmando a importância dessas atividades. Era o seu colégio afirmando suas

existências, reconhecendo-as e transmitindo a mensagem de uma não cumplicidade à essas violências em seu espaço.

Retomando a esfera dos conceitos de violência proferidos pelos sujeitos da pesquisa, a concepção de violência atrelada ao viés físico mostrou-se costumeiramente presente, como já citado, nas primeiras falas. É uma espécie de introdução ao tema, o que primeiro chega e age. De modo ilustrativo, o exemplo de um professor que, ao me encontrar na sala de reunião, disparou em tom de brincadeira, rindo: "E aí, como vai a pesquisa? Rolando muitos *fights*?", fazendo gestos de enfrentamento com os dois punhos fechados se chocando. Ao conversar com ele em outro dia, relatou diversas "violências psicológicas" sofridas por uma professora, demonstrando que o seu entendimento sobre violências está para além do viés físico.

As violências proferidas contra uma pessoa mostraram-se as mais frequentes nos relatos e nas compreensões dos sujeitos. Falas como "ultrapassar limite da pessoa", "negligenciar alguém", "é um incômodo gerado sobre um sujeito" reiteram esse marcador, de modo que os processos coletivos permanecem escanteados.

Em um segundo plano, as violências simbólicas destacaram-se como as mais citadas, especialmente entre os estudantes. Expressões de machismo, racismo e LGBTfobia – proferidas sob forma de xingamentos – eram recorrentes nas falas, mas não apareciam com esta nomenclatura. "Violência psicológica" era o termo constantemente impregnado para designar as violências simbólicas expressas na reprodução de lógicas dominantes em detrimento das minorias estigmatizadas. Observou-se, assim, um contingente significativo de sujeitos conscientes dos movimentos de expansão acerca das violências, de modo que as formas reducionistas vinculadas às violências físicas não se sustentaram durante os diálogos.

A partir de então, com esses conceitos mais elucidados durante o trabalho, foi possível explicitar de que maneira os conceitos encontrados influenciam nas percepções das pessoas sobre o Odorico Tavares. A discussão no último capítulo é com esta intenção: captar os significados de violência para, a partir de então, inseri-los na reflexão sobre o paraíso. Há, no cotidiano da escola, um movimento repetitivo de balizá-lo de acordo com processos comparativos envolvendo outras escolas. Esse movimento é desempenhado tanto pelo corpo discente, docente e diretivo quanto pelos demais profissionais.

Captar os conceitos sobre violência e, em seguida, introduzir o questionamento acerca da condição de paraíso presente na escola desencadeou esse comportamento nos

sujeitos que foram perguntados. Após relatarem vivências consideradas violentas, foi comum, para algumas pessoas, olhar para o ideário de paraíso e defenderem essa perspectiva sob a alegação de que, apesar dessas, o cenário é muito pior em outras escolas. A sensação de paraíso presente no clima escolar da instituição advém também daí: saber que, diante de elementos cruciais, a compreensão de paraíso – violências físicas, cumprimento da carga horária por parte dos professores; estrutura física; localização e outras mais –, existem muitas escolas distantes; portanto, o Odorico Tavares, por se aproximar ou conter alguns desses elementos, está credenciado a esse rótulo.

Destaca-se novamente a baixa presença de unanimidades durante a pesquisa. Parte significativa dos sujeitos pesquisados não enxerga a escola como um paraíso, ainda que a considere – também em uma perspectiva comparativa – uma escola pública de referência. Um contingente consideravelmente menor destoa ainda mais: para eles, o Odorico em nada remete à ideia de paraíso, pontuando e demarcando as violências como critério basilar na análise.

Este trabalho apresenta resultados que partilham da leitura promovida por Abramovay e Avancini (2005) ao indicar que os conceitos de violência têm variado com grande frequência, estabelecendo-se mutáveis. Seus significados sofrem adaptações de acordo com o momento histórico, da localidade e contexto. Esse movimento pôde ser encontrado na fala de professores que assentem a estas transformações quando utilizam a expressão “estar preso ao entendimento de violência física”, trazendo uma conotação de estagnação que não se aplica ao conceito.

Este estudo não esgota o campo do possível no que tange as análises desse fenômeno. Longe disso. Desejo, inclusive, que ele possa servir de motivação e inquietação para novos estudos. Inquietar. Em tempos de tamanhos ataques à garantia de direitos; de discursos violentos e que incitam violências outras; de ações que visam o desmonte da educação pública no Brasil, inquietar é o meu mais singelo desejo.

Ainda no campo dos desejos, as análises aqui constituídas objetivaram a solidificação de leituras não reducionistas e culpabilizantes, muito pelo contrário: olhar para os fenômenos de perto, em contato com suas especificidades e dinâmicas para, a partir disso, compreendê-los no todo. Olhar para o todo e saber que o mesmo é constituído por micromovimentos heterogêneos, diversos e mutáveis.

Pesquisar a interface entre violências e cotidiano escolar tem sido uma prática cada vez mais recorrente nas universidades brasileiras. Para além dos dados

mencionados neste trabalho, esta pesquisa aponta para necessidade de direcionarmos nossos olhares as estratégias despendidas no contato com as violências no cerne escolar, de modo a produzir rachaduras nos automatismos e desloca-los para um nível de consciência reflexiva. Dar-se conta. Saber-se agente produtor deste ato.

Toda perspectiva intervencionista que ambicione reduzir o contingente de violências na esfera escolar precisa, invariavelmente, compreender as ações que essas violências desencadeiam no cotidiano da escola. Uma análise que se predisponha a identificar tais violências, mas não adentre no escopo daquilo que se faz diante delas, perderá ruídos de um cotidiano que grita. Por aqui, objetivamos ouvir os ruídos, e eles extrapolaram os muros do Odorico Tavares.

Doravante, este estudo não reforça uma tendência presente na literatura especializada, a exemplo de Marriel et al. (2006), que menciona as depredações, furtos e roubos contra o patrimônio como a principal evidência de violência no cotidiano escolar, seguida de agressões físicas entre estudantes e, por fim, de estudantes contra o corpo docente da instituição. Reforça, sim, as ideias de Gasparin e Lopes (2003), quando sinalizam que o aumento das violências no ambiente escolar tem ampliado a complexidade das relações entre professores e estudantes, de modo que as estratégias históricas de controle adotadas pelos docentes não geram o mesmo efeito atualmente.

Quando escolhi o título desta dissertação, tive três certezas: eu gostaria de contar sobre as travessias percorridas e, portanto, assegurava-me da minha escolha metodológica para tal. Gostaria de relatar os percalços, as dificuldades, certo de que encontraria muitas mais. Por fim, identifiquei por aqui um desejo de falar sobre as ressignificações encontradas no campo e vivenciadas por mim.

Não posso e nem quero negar a recorrência com que meu processo de escolarização esteve presente por vários dias em que pisei na escola. Oriundo de escola particular, nunca havia passado tanto tempo em uma instituição pública de ensino da rede básica. Flertar com as diversidades não é um exercício somente teórico. Eu quis as brechas. Olhar por cada uma delas e saber que um trabalho etnográfico se constitui a partir disso: mergulhar nos movimentos que por ali atravessam a cotidianidade.

Penso que, se o paraíso existisse, ele seria uma escola. As regras seriam burladas para reconfigurar as dinâmicas coletivas. No paraíso, não cabe a estagnação; portanto, cabe gente. Gente que embarca nas suas travessias e é atravessada por elas. Gente que significa os próprios passos e se perde propositadamente apenas pelo capricho de

significar de novo. Gente que se sabe errante, como o Caê, sem abrir mão de ser navegante. Gente que resiste, que se torna paraíso em relação. Gente que (trans)cende.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M. Educação e incivilidade. **Colorir – Criando Valores**, Vitória, 31 mar. 2011. Disponível em: <http://www.projetocolorir.org/artigos/1-educacao-e-incivilidade-por-miriam-abramovay-pesquisadora-e-professora-da-universidade-catolica-de-brasilia-e-marta-franco-avancini-pesquisadora-unesco.html>. Acesso em: 2 fev. 2019.

_____; AVANCINI, M. F. **A violência e a escola:** caso Brasil. [S.l.: s.n.], 2005.

_____; CASTRO, M. G. **Ensino Médio:** múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, 2003.

_____; _____. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
BECKER, H. S: **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

AMARAL, V. L. **A escola como espaço de socialização**. Natal: EDUFRN, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, dez. 1998.

ARANCIBIA, P. F. H. **O enfrentamento das violências nas escolas públicas de Salvador sob a visão dos professores**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BONAMIGO, I. S. et al. Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 519-527, dez. 2014.

BORSA, J. C. O papel da escola no processo de socialização infantil. **Psicologia.com.pt**, [s.l.], 18 jul. 2007. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em 2 dev. 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Escritos de educação** [Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani]. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. Data comemora combate à intolerância religiosa. **Portal MEC**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/41321>. Acesso em: 1 dez. 2017.

BUENO, B. O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2007. doi:10.5007/%25x

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, jul./dez. 2002.

_____. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Uma ideologia perversa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1999. Caderno Mais, p. 3. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm>. Acesso em: 1 dez. 2017.

COSTA, J. C. G. **Violências nas escolas:** um novo olhar ante as relações sociais. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

COSTA, M. V. Prefácio. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CUNHA FILHO, F. H.; FERNANDES, L. M. Violência sexual e culpabilização da vítima: sociedade patriarcal e seus reflexos no ordenamento jurídico brasileiro. **Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito**, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=47f5d6b9ad18d160>. Acesso em: 2 fev. 2019.

DANTAS, R. Demolindo a própria história: o descaso com os antigos casarões em Salvador. **Rafael Dantas, Bahia**, [s.l.], 17 maio 2013. Disponível em <http://rafaeldantasbahia.blogspot.com/2013/05/>. Acesso em 2 fev. 2019.

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

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:

<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

_____; MARTUCELLI, D. **En la escuela:** sociologia de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUPPER, D. R.; MEYER-ADAMS, N. Low-level violence: a neglected aspect of school culture. **Urban Education**, v. 37, n. 3, 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. In: GOVERNO do Estado da Bahia [site oficial], 201-. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaointegral1>. Acesso em 2 fev. 2019.

ESCOLA, A. In: COLÉGIO Estadual Odorico Tavares, 12 set. 2010.

FERREIRA DA SILVA, A. P. A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar. **Cuicuilco**, México, v. 22, n. 64, p. 223-244, dic. 2015.

FLORÊNCIO, G. F. Preconceito e culpabilização à vítima são comuns em casos de estupro. **Geledés**, São Paulo, 14 ago. 2017. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/preconceito-e-culpabilizacao-vitima-sao-comuns-em-casos-de-estupro/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

FONSECA, D. C.; CANÊO, L. C.; CORRER, R. **Práticas psicológicas e reflexões dialogadas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, J. O Corredor da Vitória segundo Jolivaldo. **Jeito Baiano**, Salvador, 27 maio 2010. Disponível em: <https://jeitobaiano.wordpress.com/2010/05/27/o-corredor-da-vitoria-segundo-jolivaldo/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GASPARIN, J. L; LOPES, C. S. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientarum:** Human and Social Sciences, Maringa, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GENZUK, M. A synthesis of ethnographic research. In: CENTER FOR MULTILINGUAL, MULTICULTURAL RESEARCH (Ed.). **Occasional paper series**. Los Angeles: Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education, University of Southern California, 1993.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GÓMEZ NASHIKI, A. Violencia e institución educativa. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México (DF), v. 10, n. 26, p. 693-718, jul.-sept. 2005.

GUARESCHI, N. M. F. et al. Discussões sobre violência: trabalhando a produção de sentidos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 122-130, 2006. doi:10.1590/S0102-79722006000100017

GUIRADO, M. Poder e indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Porto Alegre: Paz e Terra, 2016.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAROUSSE Cultural, v. 22, p. 5.435, 1999.

LIMA, A. J. T. **Um estudo etnográfico sobre a violência em uma escola da rede municipal de Salvador**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

LIMA, C. T. **Bullying e seus efeitos no ambiente escolar**. [S.l.: s.d.], 2010. Disponível em: <http://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/pedagogia/bullying-e-seus-efeitos-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 16 dez. 2017.

LÓPEZ, G.; ASSAÉL, J.; NEUMANN, E. **La cultura escolar: ¿responsable del fracasso?:** estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares. Santiago, Chile: PIIE, 1984.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. M. A.; BOMFIM, M. C. A. Violências na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, July/Sept., 1993.

MONROY, G. V. La violencia em la escuela: claroscuro de uma realidad. **Educare**, Meridad, v. 11, n. 36, supl. 36, mar. 2007.

MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (Orgs.). **Juventude e educação:** identidades e direitos. São Paulo: Flacso; Instituto Unibanco, 2009.

NASCIMENTO, V. A. **Dinâmica da violência:** discriminação étnico-cultural em uma escola pública de ensino fundamental em Feira de Santana. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

NERY, A; MESSEDER, M. Exclusão ou desvio? Sofrimento ou prazer? In: TAVARES, A. (Org.). **Drogas, tempos, lugares e olhares sobre seu consumo**. Salvador: [s.n.], 2004.

NODARSE, M. H. La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. **Revista Iberoamericana de Educación**, Cuba, n. 46/1, 25 abr. 2008.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

ODORICO TAVARES. IN: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. SÃO PAULO: ITAÚ CULTURAL, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24081/odorico-tavares>. Acesso em: 13 maio 2019.

OLIVEIRA, J. E. C. **Violência escolar:** os gestores, as interfaces com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento. São Paulo: Seven System, 2012.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, p. 119-141, 1993.

RIBEIRO, M. I. S. **A medicalização na escola:** uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17307>. Acesso em: 16 dez. 2017.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2004.

ROCHÉ, S. **Insecurités et libertés**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

ROCKWELL, E. **La Experiencia etnográfica:** história y cultura em los processo educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, R. F. **Violência nas escolas**. 2011. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Serviço Social), Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011.

ROUANET, P. S. Iluminismo e contra-iluminismo. In: RUBIN, A. A. C. **Textos de cultura e comunicação**, Salvador, Fase II, n. 29, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SASTRE, E. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil:** 1980-2009. Brasília: MEC, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/2015091121463412094444 2.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. São Paulo: Edição própria, 2003.

SILVA, V. Aos 100 anos, Avenida Sete preserva parte da história e cultura de Salvador. **G1**, Salvador, 7 set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/09/aos-100-anos-avenida-sete-preserva-parte-da-historia-e-cultura-de-salvador.html>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SOUZA, H. A.; BERNARDO, M. H. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas**, n. 11, p. 157-175, 2014.

SOUZA, R. T. A fundamentação filosófica da bioética: algumas reflexões. In: LOCH, J. A.; GAUER, G. J. C.; CASADO, M. (Orgs.). **Bioética, interdisciplinaridade e prática clínica**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

_____. **Ética como fundamento:** uma introdução à ética contemporânea. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. Disponível em: <http://timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/etica-como-fundamento.html>. Acesso em: 1 dez. 2017.

SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, 1998.

TRANSCENDER. In: DICIONÁRIO Michaelis on-line. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transcender/>. Acesso em 2 fev. 2019.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2007.

VIOLÊNCIA. In: DICIONÁRIO Michaelis on-line. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/violência/>. Acesso em 2 fev. 2019.

VIOLÊNCIA. In: DICIONÁRIO Online de Português [DICIO]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/violencia/>. Porto: 7 graus, 2018. Acesso em: 2 fev. 2019.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE]. **World Report on Violence and Health**. Geneva: WHO, 2002. Disponível em: <http://http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en//>. Acesso em: 1 jan. 2019.

WOODS, P. **La escuela por dentro:** la etnografia en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

ZALUAR, A. Violência e crime. In: MICELI, S. (Ed). **O que ler nas ciências sociais no Brasil (1970-1995**). São Paulo: ANPOCS, 1999, p. 28.