

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

JÉSSICA VELOSO MORITO

A RELAÇÃO COM O SABER DE DIRETORES:
situações de conflitos e violências escolares

SÃO CARLOS – SP
2023

JÉSSICA VELOSO MORITO

A RELAÇÃO COM O SABER DE DIRETORES:
situações de conflitos e violências escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (ECS), como parte dos requisitos necessários para a defesa ao do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Luiz



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jéssica Veloso Morito, realizada em 06/07/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz (UFSCar)

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Cristina de Souza (UFMG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, participaram desta investigação. Principalmente, para aqueles, que assim como nós, acreditam – e sempre acreditarão – no poder da educação, na força da escola e no potencial de cada um da comunidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por todo o amparo em cada etapa da minha vida.

Agradeço à minha mãe e meu pai, Valquiria Veloso Morito e Valdinei Morito, pela dedicação, abdicção (por muitas vezes de conforto, horas e conquistas pessoais) e empenho que sempre dedicaram à minha formação, potencializando cada conquista que tive.

A minha avó, Nedina dos Santos Veloso, por propiciar uma infância repleta de boas memórias, e ao meu avô, Pedro Veloso, por ter sido meu primeiro professor: ensinando a tabuada após um longo dia de trabalho na roça.

A minha tia-madrinha, Delair Veloso Chiozzini, por sempre acreditar no meu potencial e estar presente em cada passo que escolhi dar.

Ao meu companheiro Rodrigo Cortes Santos pelo colo e ombro amigo em todo momento de amparo e acolhimento nas horas de angústias.

As minhas amigas, pelo amor, suporte e companheirismo junto à minha vida. Com certeza as memórias criadas com vocês estarão sempre vivas no que fui, sou e virei a ser.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Luiz, por acreditar em mim, até quando me senti incapaz. Agradeço pela paciência, confiança e encorajamento, ora por vezes como de uma mãe, que me fizeram crescer e superar minhas limitações.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) por me mostrarem novos horizontes ao lidar com as diferenças e potencialidades que somos cada um de nós.

Agradeço aos professores Flávio Caetano da Silva e Aline Cristina de Souza por aceitarem prontamente em participar deste trabalho, compondo a banca de qualificação e partilhando seus saberes tão generosamente.

Agradeço a CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo a pesquisa que auxilia no futuro da Educação no nosso país.

Essa conquista também pertence a cada um de vocês que contribuíram para o meu desenvolvimento. Muito obrigada!

RESUMO

A discussão sobre violência no ambiente escolar tem como foco a compreensão do que são os ciclos da(s) violência(s), de tal modo que possibilite um espaço acolhedor na consolidação do acolhimento para que o corpo escolar, primeiro queira estar naquele local para que depois se, busque uma educação de qualidade para seus alunos. A partir dessa premissa, o objetivo desta pesquisa é analisar os saberes dos diretores em relação às violências escolares. Para isso, se analisou as falas de diretores escolares – através da transcrição das gravações das reuniões pelo *Google Meet* – de 10 estados brasileiros, que compunham um grupo de profissionais que participaram do curso de formação em mentoria de diretores realizado em parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Complementarmente, o problema de pesquisa é como os diretores lidam com às violências na escola? O embasamento teórico se pontua nos saberes dos diretores de escola na perspectiva da teoria da Relação com o Saber (RcS) de Bernard Charlot (2000). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, a partir da análise dos dizeres e das atividades reflexivas realizadas por esses diretores, tendo o recorte de uma das salas temáticas do curso denominada “*Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas*”. Concluiu-se que houve uma facilidade em reconhecer espaços com situações de violência(s) explícita(s), contudo paralelamente houve uma dificuldade, por parte dos diretores pesquisados, em identificar momentos de protagonismos nesses mesmos âmbitos. Estudos futuros são indicados a fim de acompanhar mais de perto o panorama das violências nas novas configurações sociais que adentram os muros das escolas e as práticas desses diretores em diferentes regiões do Brasil, principalmente, devido a diversidade das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Conflitos. Violência. Mentoria de Diretores de Escola. Saberes de Diretores Escolares.

Resumen

La discusión sobre la violencia en el ámbito escolar se centra en comprender cuáles son los ciclos de la(s) violencia(s), de tal forma que brinde un espacio de acogida en la consolidación de la acogida para que el cuerpo escolar, ante todo, quiera estar en ese lugar para que luego, busquen una educación de calidad para sus alumnos. A partir de esta premisa, el objetivo de esta investigación es analizar los saberes de los directores en relación a la violencia escolar. Para ello, se analizaron los discursos de directores de escuelas - a través de la transcripción de las grabaciones de las reuniones por Google Meet - de 10 estados brasileños, que componían un grupo de profesionales que participaron del curso de formación en mentoría de directores realizado en asociación entre la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) y la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación (SEB/MEC). Complementariamente, el problema de investigación es ¿cómo afrontan los directores la violencia en la escuela? La fundamentación teórica está puntuada en el saber de los directores de escuela en la perspectiva de la teoría de la Relación con el Saber (RcS) de Bernard Charlot (2000). La metodología utilizada fue una investigación cualitativa con enfoque exploratorio, a partir del análisis de los dichos y actividades reflexivas realizadas por estos directores, con un recorte de una de las salas temáticas del curso denominado “*Violencia social y escolar: el desafío de lo cotidiano. relaciones*”. Se concluyó que hubo una facilidad en reconocer espacios con situaciones de violencias, sin embargo, al mismo tiempo hubo una dificultad, por parte de los directores investigados, en identificar momentos de protagonismo en estas áreas. Se indican futuros estudios para seguir más de cerca el panorama de la violencia en las nuevas configuraciones sociales que penetran en los muros de las escuelas y las prácticas de estos directores en diferentes regiones de Brasil, principalmente por la diversidad de las escuelas brasileñas.

Palabras-clave: Conflictos. Violencia. Tutoría de Directores de Escuela. Conocimiento de los Directores de Escuela.

Abstract

The discussion on violence in the school environment focuses on understanding what the cycles of violence(s) are, in such a way that it provides a welcoming space in the consolidation of welcoming so that the school body, first of all, wants to be in that place to that afterwards, seek a quality education for their students. From this premise, the objective of this research is to analyze the principals' knowledge in relation to school violence. For this, the speeches of school directors were analyzed - through the transcription of the recordings of the meetings by Google Meet - from 10 Brazilian states, who made up a group of professionals who participated in the training course in mentoring directors carried out in partnership between the Federal University of São Carlos (UFSCar) and the Secretariat of Basic Education of the Ministry of Education (SEB/MEC). Complementarily, the research problem is how do principals deal with violence at school? The theoretical foundation is punctuated in the knowledge of the school directors in the perspective of the theory of the Relation with Knowledge (RcS) of Bernard Charlot (2000). The methodology used was qualitative research with an exploratory approach, based on the analysis of the sayings and reflective activities carried out by these directors, with a clipping of one of the thematic rooms of the course called "*Social and school violence: the challenge of everyday relationships*". It was concluded that there was an ease in recognizing spaces with situations of explicit violences, however, at the same time, there was a difficulty, on the part of the researched directors, in identifying moments of protagonism in these same areas. Future studies are indicated in order to follow more closely the panorama of violence in the new social configurations that enter the walls of schools and the practices of these directors in different regions of Brazil, mainly due to the diversity of Brazilian schools.

Keywords: Conflicts. Violence. Mentorship of School Directors. Knowledge of School Directors.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sujeitos nos ciclos das violências

Quadro 2: Conhecimento, informação e saber

Quadro 3: Dimensões da RcS

Quadro 4: Distribuição dos encontros e atividades propostas para a sala de aprendizagem 9.

Quadro 5: Faixa etária dos participantes da sala de aprendizagem 9.

Quadro 6: Organização dos grupos

Quadro 7: Análise das figuras do aprender na Constelação 1.

Quadro 8: Análise das figuras do aprender na Constelação 2.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Objeto saber fazer da constelação 1

Imagem 2: Objeto saber ser da constelação 1

Imagem 3: Objeto saber da constelação 2

Imagem 4: Objeto saber fazer da constelação 2

Imagem 5: Objeto saber ser da constelação 2

LISTA DE SIGLAS

ATT – Apoio Teórico e Técnico

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BAC – Base de acolhimento contraciclos

CE – Ceará

CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

GEPESC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura

CGFORG – Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica

DEd – Departamento de Educação

ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais

EVA – Espectador, Vítima e Agressor

GO – Goiás

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MBA – *Master of Business Administration*

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

PA – Pará

PE – Pernambuco

RcS – Relação com o Saber

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RO – Rondônia

SAM – Sistema de Apoio ao Mentor

SC – Santa Catarina

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE – Secretarias Estaduais de Educação

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

VER – Valores, Empatia e Respeito

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAIS E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	17
_2.1 Um panorama inicial sobre a violência escolar no Brasil	17
_2.2 Os conceitos e definições de violência.....	20
__2.2.1 Violência intraescolar e extraescolar.....	23
__2.2.2 A mentoria de diretores e o enfrentamento às violências nas escolas.....	26
_2.3 Tipos de violência	30
_2.4 Ciclos da(s) violência(s).....	33
__2.4.1 Sujeitos nos ciclos da(s) violência(s)	36
_2.5 Relação com o Saber (RcS): conceitos e definições	40
__2.5.1 Informação, Conhecimento e Saber	47
__2.5.2 Mobilização, Atividade e Sentido	49
__2.5.3 As figuras do aprender e as constelações	51
_2.6 As dimensões da RcS: epistêmica, social e a de identidade.....	52
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
_3.1 O universo da pesquisa.....	56
__3.1.1 O <i>locus</i> da pesquisa.....	59
__3.1.2. Atividades no grupo maior	62
__3.1.3. Atividades nos pequenos grupos	64
_3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	64
__3.2.1 Caracterização dos diretores mentores	66
_3.3 Coleta e análise dos dados.....	67
4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	69
_4.1 Procedimentos para analisar os dados	69
__4.1.1. Processo de organização e classificação dos dados coletados.....	70

_4.2	Análise das figuras do aprender nas constelações	71
4.2.1	Análise das figuras do aprender na Constelação 1.....	68
__4.2.1	Análise das figuras do aprender na Constelação 2	78
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	120

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar a função ou cargo de diretor escolar, o profissional associa esse momento como um ponto crucial em sua carreira, sendo inclusive motivo para a desistência ou a permanência, uma vez que há todo um processo de reconhecimento e/ou cobrança acoplado no ambiente escolar sobre as práticas e decisões tomadas por esse profissional. A permanência, às vezes, depende do apoio recebido por diretores mais experientes – o que entendemos como alguém que possua algum conhecimento a mais no direcionamento das dificuldades que enfrenta ou que se possa vir a enfrentar como um diretor escolar –, o que foi evidenciado quando se averiguou os questionários respondidos na Prova Brasil (INEP, 2017), em que 93,83% dos diretores afirmaram ter compartilhado experiências, mesmo em espaços informais.

Com essa demanda emergente, a mentoria de diretores se apresenta como uma possibilidade para consolidar espaços de entrelaçamento de relacionamentos interpessoais que podem influenciar a perspectiva individual e social dos sujeitos, a fim de que as interações estabelecidas permitam que ocorra o diálogo aberto e sincero, expondo as dificuldades, dilemas, dúvidas, o que possivelmente não ocorreria num contexto de formação continuada. Assim, oportuniza, também, uma análise crítica da atuação; o que permite novos olhares para desenvolver e implementar intervenções; e avaliá-las, enquanto ocorre a busca pela construção de novos conhecimentos individuais e coletivos (GALLUCCI, 2003).

Assim, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas realizadas, no ano de 2020, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), desenrolou as investigações no Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar: Gestor-Mentor, considerando o levantamento bibliográfico feito a respeito da mentoria de diretores escolares em diferentes países. Esse programa elaborou uma metodologia específica para a mentoria de diretores escolares, com perspectiva de uma cultura colaborativa, com vistas a dar suporte às ações destes profissionais sobre os desafios apontados por meio das trocas de experiência.

Com o desenvolvimento desse programa, a partir de dados recolhidos, se elaborou um grande projeto denominado “*Metodologia e formação de mentoria de diretores escolares: cultura colaborativa e a relação com o saber*”. A investigação maior focava na elaboração de estratégias para lidar com os desafios cotidianos relatados, de forma democrática, colaborativa

e participativa, usando como base a teoria da Relação com o Saber (RcS) de Bernard Charlot (2000).

Ainda sobre essa pesquisa, é importante salientar que foi concebida como um piloto, por isso contou com a participação das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) de 10 estados do Brasil que participaram de um *Curso de Formação em Mentoria de Diretores Escolares*, durante o ano de 2021, fundamentando uma metodologia, através do mapeamento dos desafios enfrentados pelos diretores escolares.

Essa dissertação parte de uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, advinda da pesquisa maior, sendo que a parte empírica ocorreu durante essa formação de mentoria de diretores em uma sala de aprendizagem denominada “*Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas*” em que os participantes eram divididos em salas temáticas¹ na ferramenta online *Google Meet* e tinham diretrizes de atividades (Apêndice 1) que norteariam as reflexões e discussões naquele dado encontro, contando com o auxílio do Apoio Teórico e Técnico (ATT)².

A hipótese inicial foi de que os diretores compreenderiam às violências, mas haveria equívocos ao relacionar os papéis dos sujeitos (espectador, vítima e agressor) nos ciclos e nas situações violentas, uma vez que, em meio ao cotidiano da escola, com a correria das ações e desafios, pouco tempo resta para estes diretores pensarem sobre o tema com bases teóricas e reflexivas, apenas atuando de forma prática sobre as questões abrangentes que acontecem na escola, tornando-se “apagadores de incêndios”. Complementarmente, buscamos respostas para as seguintes indagações: quais são os saberes dos diretores a respeito das violências na escola e o que eles representam diante das eventuais possibilidades de enfrentamento dessas situações?

Como forma de atender ao objetivo principal, analisar os saberes dos diretores em relação às violências escolares, a partir da formação de mentoria de diretores oferecida pela

¹Quem organizar uma reunião pelo Google Meet possui a atribuição de organizador. O(s) organizador(es) das reuniões podem usar salas temáticas para dividir os participantes em grupos durante as reuniões, direcionando-os para espaços com participantes selecionados e definidos previamente. Na metodologia dessa Formação em Mentoria de Diretores Escolares, renomeamos as salas temáticas como pequenos grupos, em que ficavam apenas com outros profissionais do seu estado e do tutor que acompanhava a turma. GOOGLE. **Usar salas temáticas em reuniões**. Suporte do Google, 2023. Disponível em: https://support.google.com/meet/answer/13054147?hl=pt-BR&visit_id=638136425341451894-3214051112&rd=1. Acesso em 01 de jan. de 2023.

² O Apoio Teórico e Técnico (ATT) é a figura do tutor, com maiores designações, para a formação em mentoria. O ATT não era apenas responsável por acompanhar o processo formativo dos participantes, mas estava presente, salientando a resolução de dúvidas nos conteúdos, auxiliando com o uso das ferramentas usadas; assim como acompanhava as interações dos diretores, a fim de intervir sempre que necessário. Para cada estado, e os diretores pertencentes aquela determinada SEE, era determinado um ATT que acompanhou aqueles participantes do começo ao fim da formação.

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com participação de 10 estados brasileiros (Ceará; Goiás; Mato Grosso; Pará; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rondônia; Santa Catarina e São Paulo) – e responder às questões norteadoras desta pesquisa, foram definidos alguns objetivos específicos que são: conceituar os tipos de violências e como ocorrem nos espaços escolares; refletir sobre como a invisibilização da violência interfere nas relações dentro da escola; e entender como os ciclos de violências intervêm nas relações escolares.

A dissertação foi estruturada do seguinte modo: no primeiro capítulo é apresentado uma breve contextualização de onde a pesquisa surge, como ela é fundamentada, além de explicar como ocorreu as participações dos diretores na formação em mentoria e na sala de aprendizagem que é objeto de onde saiu as falas para o estudo aqui presente.

No segundo capítulo, é apresentado a fundamentação teórica sobre a RcS, com base nos estudos realizados por Bernard Charlot, e em trabalhos relacionados a esta temática de pesquisa; além do embasamento sobre os tipos, contextos, sujeitos e ciclos das violências.

No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico percorrido, com a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados, como a coleta de dados ocorreu; além dos encaminhamentos necessários para as análises dos mesmos, considerando a análise dos conteúdos das falas dos diretores na participação das salas de aprendizagens e a correlação com a RcS.

No quarto capítulo, há os descritivos dos resultados obtidos e da avaliação dos mesmos, com a subsequente discussão a partir da RcS. Por fim, na última seção, são feitas as considerações finais deste estudo e apresentadas as possibilidades de realização de trabalhos futuros, ao pontuar como a temática é emergente e atual.

2. REFERÊNCIAS E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Essa seção, traz as referências teóricas que embasam esta dissertação. Neste sentido, se discute primeiro os conceitos da violência, seus ciclos e sujeitos, assim como as discussões que pautaram e ainda pautam esta temática. Logo após, aborda-se a perspectiva teórica de Bernard Charlot (2000), com a Relação com o Saber (RcS).

2.1 Um panorama inicial sobre a violência escolar no Brasil

Nos últimos anos, por conta do processo de globalização e informatização, passamos a ter acesso, mais rapidamente e de uma forma mais interligada, sobre as diversas formas de violência no contexto social. Assim, ganhou destaque e olhares mais críticos, o que antes não ocorria – nessa mesma proporção –, visto que durante muito tempo a violência era extremamente velada, escondida, naturalizada e/ou mesmo confundida com temas como ordem e (in)disciplina.

Nesse sentido, Santos (2009, p. 31), estabelece reflexões sobre estar:

nascendo um código social de sociação, ou laços de sociabilidade, orientado pela violência, [em que] ao mesmo tempo, não haveria a possibilidade de um sentido oculto, de uma terceira margem reveladora das fraturas do social: com base na superação da linguagem da violência, estar-se-iam gestando outras normas sociais, alimentadas pelas lutas sociais contra a violência?

Assim, questões que corporificam a sociedade, principalmente a brasileira, personificam a naturalização da violência. Isso se dá, de certo modo, pelo princípio da própria configuração social do país, em que se contrapõe a figura difundida mundialmente como acolhedora e pacífica das pessoas no Brasil, com o processo de colonização que imputaram as divergências nas relações – conhecida como conflitos – uma medida de solução pela escravização, punição e imposição de verdades advindas por outrem: europeus que não conheciam a cultura africana e indígena, e pouco se importaram em dizimá-las.

Essa realidade impositiva – e punitiva – que se fez presente na história do país, continuou se alastrando após a colonização. Deste modo, na atualidade refletimos muito desse percurso histórico: banalizando as diversas formas da violência. Ainda, para fomentar essa realidade, os meios de comunicação e informação, indiscriminadamente, evidenciam situações de violência que embasam a leitura estereotipada na naturalidade do fenômeno da violência.

Essa leitura por ser banalizada como corriqueira transpõe uma sensação de aceitação por pura saturação: muito se vê, pouco se contesta.

O Brasil, portanto, é um país onde a violência atravessa toda a sua história. Este quadro possibilitou a consolidação de uma cultura que usa a violência como forma de resolução de conflitos e para a manutenção das relações de poder (ANDRADE, 2018).

Diante disso,

a sociedade parece aceitar a violência, ou resignar-se, incorporando-a como prática social e política normal e coletiva, como o demonstram os rotineiros exemplos nas cidades, nos campos e florestas brasileiros. Tal situação nos lembra que a violência se realiza mediante as formas difusa e generalizada, marcando o cotidiano das populações das grandes cidades brasileiras (SANTOS, 2009, p. 25).

A violência, então, se estrutura como uma temática banalizada, e por tal concepção, pouco discutida de modo crítico para entender suas interligações, sejam da vista microfísica (associada entre as relações sociais, sujeito a sujeito ou aos seus coletivos) ou da macroestrutural (violências institucionais que afetam parcelas populacionais e/ou grupos específicos). De modo genérico, pode ser definida por uma gama de dimensões físicas, sonoras e simbólicas que causam danos a outra pessoa ou a um determinado grupo.

É evidente que a violência se solidifica em cada contexto, considerando as estruturas sociais e históricas. No Brasil, a emblemática da violência, e suas raízes históricas, se estabelece pelo processo civilizatório de leituras sociais que definiam que nem todos os seres humanos eram possuidores de uma natureza humana digna de civilidade, o que naturalizava abordagens violentas como algo natural, já que qualquer ação contraditória àquele de quem detinha o poder, tinha como castigo a dilaceração da própria carne do tido insubordinado: chibatadas, torturas e tudo aquilo que reafirmava a soberania dos colonos (MENDES, 2017).

Embora este histórico de massacres seja conhecido por todos, cabe salientar que esta ordem social se configurou, de modo legal e institucional, durante aproximadamente 300 anos. O que, embora possa parecer distante dos debates atuais, indica uma aceitação de tal modelo, e, por consequência, configura uma leitura acerca da violência como algo que não atinge as sociabilidades que se configuram como dominantes.

Aqui, cabe ressaltar a diferenciação entre *poder e violência*, uma vez que as relações de poder são mediadas por saberes e configurações específicas de cada momento histórico: é a ação sobre a ação dos outros. Para isso, os saberes legitimados buscam conduzir a massa para

seguirem determinados tipos de comportamento por sua sujeição³, seja de forma estratégica ou de forma abrupta.

A problemática é dada quando se estabelece o conceito de poder apenas pelo lado abrupto, que é evidente, o que nem sempre acontece. Por isso, é necessário compreender que de forma estratégica, muitas vezes, acabam camuflando a agressividade nas relações o que passa uma sensação errônea de passividade ao que é imposto. Ora, em contraponto aqui distancia-se da violência, um produto demonstrado sempre como algo negativo do corpo social, que aniquila as possibilidades dos indivíduos e/ou os grupos se reconhecerem como protagonista das relações.

A violência social que ocorre no Brasil afeta a população de modo desigual, gerando riscos diferenciados em função de gênero, raça/cor, idade, espaço social e, principalmente, de extrato social. Ademais, as altas taxas de incidências de situações violentas só refletem a ponta de um enorme *iceberg* cuja magnitude dos eventos não relatados é ainda muito maior, mesmo se considerarmos a existência de subregistros.

Apesar de ser um fenômeno visivelmente mais intenso nas áreas urbanas de maior densidade populacional, há um outro processo que se desenvolveu nessa dinâmica, ao qual alguns autores como Ferreri e Filho (2014), Silva (2015), Andrade e Filho (2016) e Ruediger (2019) denominam interiorização da violência. Esta decorre, entre outras causas, dos avanços das tecnologias de informação e comunicação que, ao serem usadas de qualquer modo, propagam as situações de violência dando um certo *status* aos envolvidos.

As pesquisas brasileiras sobre a violência na escola, surgem com mais intensidade em meados de 1980, com a compilação sobre essa temática feita por Sposito (2001), cujos materiais foram retirados de teses e dissertações defendidas no período de 1980 até 1999, nos cursos de pós-graduação das Ciências Sociais e da Educação, averiguando que havia apenas nove pesquisas na área.

No âmbito educacional, temos a escola como uma instituição disciplinadora, por excelência. Nesse ambiente, os discursos de poder, transfigurado nas figuras de autoridade, se confundem com ações violentas; e os sujeitos ao se sentirem incapazes de se adequarem aos padrões subjetivos e comportamentais impostos, sofrem e se sentem violados ou intimidados para não ousarem requerer espaços de escuta.

³Sujeição é garantir que tudo esteja do mesmo modo e na mesma direção. Ou seja, “Um processo de sujeição realiza-se quando um indivíduo se reconhece na identidade que se desdobra das relações entre saber e poder estabelecidas no interior de uma prática social na qual ele se encontra concernido” (CANDIOTTO, 2020, p. 322). CANDIOTTO, C. **Sujeição, Subjetivação e migração:** reconfigurações da governamentalidade biopolítica. *Kriterion: Revista de Filosofia, Minas Gerais*, v. 61, n. 146, 2020.

Estas ações violentas, desencadeadas por parte da comunidade escolar, podem estar atreladas à tentativa de afirmarem suas identidades, ou por estarem em busca de reconhecimento, ou, ainda, por se sentirem excluídos do processo escolar: sentindo-se, em grande medida, desprezados, diminuídos; ou seja, conflitos que não foram conduzidos da maneira correta e chegaram ao ápice das situações violentas. Basicamente:

a violência é frequentemente, ao menos em parte ou na origem, a marca de um sujeito contrariado, interdito, impossível ou infeliz. A marca, eventualmente, de uma pessoa tendo sofrido, ela própria, uma violência, seja física – como esses traumatizados de guerra que desenvolvem, a seguir, perturbações de personalidade podendo incluir episódios de violência. (WIEVIORKA, 2006, p. 203)

Evidencia-se, deste modo, que a violência tem forte correlação para com o sentimento de insegurança e não-pertencimento que acomete parte significativa da comunidade escolar. Santos complementa essa ideia ao afirmar que, “a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local é marcada por uma violência do saber escolar, exercida por hábitos sociais, [ou seja], uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida” (SANTOS, 2009, p. 46).

Praticamente; “a violência exprime uma subjetividade sem saída, a incapacidade de ter projetos, agir de maneira criadora e produzir sua existência; ela vem ressaltar o abismo que separa as instituições daqueles a quem elas deveriam fornecer as chances e os meios de se construírem.” (WIEVIORKA, 2006, p. 205).

Conforme procuramos demonstrar, as causas e as circunstâncias envolvidas com a violência escolar são complexas e abrangentes. De todo modo, parece claro que o fenômeno ocorre; contudo quando essas ações violentas geram marcas nos ambientes escolares, ocasionam novas situações como faltas excessivas (por parte dos alunos), abandono escolar, ações hostis de resposta ou contrarresposta, depredação do patrimônio público, adoecimento mental, distanciamento social, entre tantas outras situações.

Embora o tema adentre tamanha complexidade, entendemos que pode e deve ser analisado por meio de abordagens acadêmico-científicas e, conseqüentemente, por meio de teorias que nos ajudem a esclarecer o problema, e práticas que auxiliem na compreensão do que são as relações violentas: no caso que nos importa, aqui, mais especificamente, a violência escolar.

2.2 Os conceitos e definições de violência

As violências têm afligido pessoas e limitado a escola de exercer a sua função, proporcionar o ensino e a aprendizagem aos estudantes, pois vivenciam relações cotidianas violentas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), o que interfere diretamente no anseio do corpo escolar em ser parte do todo para aprender, visto que, nessa ótica, se focaliza as rupturas das relações e o mal-estar ocasionado com esse meio.

Na contramão, há a democratização da escola prevista na Constituição de 1988, ratificada pela LDBN 9394/96 (Brasil, 1996) que estabelece o direito inalienável de acesso e de permanência de estudantes de 4 a 17 anos de idade em unidades escolares. Essa universalização e obrigatoriedade de oferta da escolaridade básica propiciou que milhares de estudantes adentrasse nas escolas públicas.

Com esse novo fluxo de pessoas, nas mais variadas diferenças subjetivas, culturais e de valores, a escola necessitou não apenas se adequar, mas adaptar sua rotina de acolhimento para garantir não apenas o acesso, mas a permanência dessas pessoas e de suas subjetividades dentro de um só espaço. Com isso, seria necessário haver mudanças nas práticas de convivência, que historicamente tinham prerrogativas e práticas excludentes em relação a estudantes que não correspondiam à padronização que se estabelecia.

Estudos indicam que existe um movimento de exclusão na escola (SPOZATI, 2001; PATTO, 1998), criando situações de ruptura em relação ao sentimento de pertencimento dos sujeitos no ambiente, ou seja, permite-se que o indivíduo permaneça, não importando se participa da rotina escolar ou não, desde que se enquadre minimamente às regras daquela instituição.

Tendo em mente esse contexto de situações violentas entre os sujeitos das comunidades escolares, vemos que “a violência é algo que se liga à cultura geral, sendo aceita por determinada população [sociedade] como mecanismo de interação social” (JACONDINO, 2015, p. 24). Assim, as discussões sobre as violências nas escolas têm tido cada vez mais destaque em trabalhos acadêmicos, entre os profissionais da área da educação e até mesmo notoriedade na mídia (e divulgação/propagação nas redes sociais).

Nesta investigação, apresentamos vários referenciais teóricos para entender a questão das violências e compreender que essas diferentes formas de se manifestar, estão nos relacionamentos dentro e fora da escola, e acabam integrando o ambiente educativo. Por seu caráter polissêmico pode ser entendida de diversas maneiras, podendo ter várias definições, isto é, cada sociedade a define de uma forma, seguindo suas normas, valores e leis.

O termo violência vem do latim *violentia* que vem do verbo *violare* e significa tratar com violência (MICHAUD, 1989); também é associada ao adjetivo *violentus*, associada ao comportamento violento de um indivíduo.

Temos também que, “a violência é, ao mesmo tempo, o produto de condições estabelecidas e um conjunto de experiências e propósitos produzidos pelos atores, que não é totalmente determinado a priori” (SPOSITO, 1994, p. 118). Complementarmente, a violência acaba sendo significada nas relações sociais, de forma constante, podendo ser traduzida como uma força que encontra seu lugar no dinamismo social (MAFFESOLI, 1987)

Charlot (2002), também, conceitua o que significa violência. Para o autor a violência refere-se ao uso da força ou a intenção de usá-la que viola a lei, e que ações mesmo que brutas, como xingamentos, empurrões, ofensas, etc. seriam incivilidades, ou seja, o descumprimento de normas e padrões de comportamento estabelecidos.

Para Debarbieux (2001), o meio social influencia nas violências, devido às condições socioeconômicas. Também, aborda que a cultura própria, muitas vezes, se opõe à cultura escolar, ou seja, esses determinantes sociais influenciariam nas relações e no eventual clima de violência. Similarmente, Sposito (1998) diz que a “violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força” (p. 4); como respostas a estímulos do próprio cotidiano escolar.

Tavares dos Santos (2002), um outro autor brasileiro, diz que “a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro, pessoa, classe, gênero ou raça mediante o uso da forma ou da coerção, provocando algum tipo de dano configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea” (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 107).

Abramovay (2006) se refere à violência como um fenômeno social, já que:

apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque 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, 2006, p. 53)

Na definição do dicionário, temos que violência significa:

1. ação contrária a ordem ou disposição da natureza;
2. Ação contrária a ordem moral, jurídica ou política;
3. Qualidade do violento;
4. Ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo), ou intimidação moral contra (alguém), ato violento, crueldade, força;

5. Força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência (ABBAGNANO, 2007, p. 987).

Assim, a violência pode ter como definição qualquer ato ou conjunto de ações realizadas pela força e imposição, demonstrando poder, na relação do agressor e da vítima, e acontecem com um único sujeito ou mais envolvidos.

Basicamente, conceituar o fenômeno da violência é um desafio, visto que “não existe violência, mas violências, múltiplas, plurais, em diferentes graus de visibilidade, de abstração e de definição de suas alteridades” (MISSE, 1999, p. 38); ou seja, não há um crescimento apenas quantitativo, mas uma crescente na abrangência e diferenciação das representações de seus tipos sociais.

Chauí (1985) delimita o conceito de violência como uma conversão entre a hierarquia entre quem domina e quem é oprimido, justamente pelo silêncio imposto aos indivíduos nessas situações violentas que os tornava invisibilizados. Abordaremos mais a frente sobre os sujeitos nas violências.

Arendt (2004) acredita que a violência é um instrumento de dominação, que estabelece o não reconhecimento do outro e a negação da dignidade humana que, em conjunto, causam danos aos indivíduos. Dialogando com isso, Bauman (2006) diz que violência é o ato de “obrigar as pessoas a fazerem coisas que de outra maneira não fariam e que não têm vontade de fazer” (p. 261); segundo o autor existem violências quando se impõem dor e horror; assim, os atos de violência, são “um meio e um risco” (BAUMAN, 2006, p. 261).

Para Luiz *et. al* (2016), a violência é o falso reflexo do pertencimento, em que os fins justificam os meios, ainda que não se pautem em princípios éticos e morais aceitáveis socialmente. Assim, se interligam as problemáticas da desigualdade social. Essa perspectiva delimita as violências relacionando-as aos mais diversos âmbitos da sociedade, sejam elas intraescolares – nos ambientes escolares – ou extraescolares – violências que ocorrem fora dos muros da escola, mas adentram sua realidade, como: a miséria, a fome, as ameaças de gênero, os ataques racistas etc.

2.2.1 Violência intraescolar e extraescolar

Quando focamos na realidade brasileira, observamos as violências presentes na sociedade que não estão alheias ao ambiente escolar. As condições sociais, econômicas, culturais, históricas, religiosas, políticas e geográficas, assim como a sensação de não-pertencimento, assim como tantos outros fatores, são indicativos desse cenário que fazem parte

do corpo social e que colaboram para as manifestações violentas dentro e fora das instituições escolares.

A violência intraescolar é aquela que ocorre dentro da escola, mas poderia ocorrer em qualquer outro espaço (LUIZ; MORITO, 2021). As diferentes manifestações da violência escolar podem auxiliar na forma de compreender os acontecimentos, para isso temos três categorias: violência na, da e à escola (CHARLOT, 2002).

A *violência na escola* é aquela que se produz no contexto escolar, mas poderia ocorrer em qualquer outro espaço e não se vincula às atividades da instituição; ou seja, a escola é apenas o lugar em que ocorreu a violência.

A *violência à escola* está ligada aos atos ou ações que atacam a instituição escolar ou aqueles que a representam; ou seja, são os danos aos patrimônios físicos, às pessoas que trabalham nesse espaço – de modo físico ou quanto a sua imagem.

E por fim, a *violência da escola*, é aquela institucionalizada, ocorre no campo simbólico, em que certo grupo da escola, determinado pela linha hierárquica, geralmente professores e a equipe gestora, atacam alunos e a comunidade escolar; ou seja, se estabelece o poder para se efetivar a coibição das pessoas.

Salientamos que a “questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos” (CHARLOT, 2002, p. 437), pois a hierarquia nas instituições escolares evidencia que as violências podem ocorrer em todas as relações desse contexto, desde que se estabeleça algum critério de poder.

Para Martins e Botler (2016), a violência na escola ocasiona:

diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, de ansiedade e depressão [...] o comprometimento na aprendizagem e no rendimento escolar, levando a situações de evasão, de nervosismo, de dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas (MARTINS; BOTLER, 2016, p. 562).

No âmbito escolar, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009) as violências e as atitudes tomadas para solucionar tais situações competem à equipe escolar. Assim, as violências escolares são resultadas de diferentes histórias de vida e das relações que se estabelecem num dado ambiente, tem-se que ter cuidado para não naturalizar as violências, visto que elas acabam sendo percebidas como fenômenos corriqueiros para aqueles que já vivenciam este tipo de situação.

Tavares dos Santos (2001) entende que a escola é afetada pela violência externa e por diferentes formas de sociabilidade violenta. Assim, “existem as violências que vêm de fora,

[mas] se reproduzem e produzem dentro da escola” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 703).

A violência extraescolar pode ser compreendida como aquela que é fomentada fora dos muros da escola, mas adentra sua realidade (LUIZ; MORITO, 2021), sendo um componente (in)direto nos currículos escolares.

Nesse sentido, não apenas se vincula aos atos violentos com danos diretos; mas à amplitude que referencia valores e normas, além de considerar as singularidades de cada situação. Se estabelece como uma dinâmica vinculada ao poder, assim, está constituída na condição humana (ARENDETT, 1983) ou na sua negação, sendo violenta quando coíbe o sujeito de integrar-se, seja por condições sociais, econômicas ou qualquer outra que limite seu pertencimento.

Para Tavares dos Santos (2009) a violência surge como efeito de processos de fragmentação social, exclusão econômica e social, de diferentes grupos ou indivíduos da sociedade; e como resposta – até mesmo por critérios de sobrevivência – as interações entre os sujeitos passam a ser marcadas pela agressividade.

Essa sociabilidade também pode ser afetada pelas mudanças culturais, as transformações do sistema de valores e das novas configurações das relações sociais. Com essa nova dimensão, se aumenta as tensões sociais – havendo uma intensificação dos conflitos – que por falta de negociação e/ou acordos são respondidos na violência, como uma forma de comunicação (NJAINÉ; MINAYO, 2003).

Basicamente, as violências que afligem o social acometem a rotina escolar, pois ataca diretamente os sujeitos do corpo escolar, assim:

tem-se a violência estrutural, das péssimas condições de vida e trabalho. Há a violência da discriminação, que circula socialmente e está nas escolas. É a chamada violência exógena que se entrecruza com a violência endógena (a que se produz na escola) em diálogos entrecruzados. Um exemplo de violência endógena à escola é aquele que se desiste de ensinar, em que a escola reproduz cegamente a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar que produzirá ou manterá a desigualdade social (SCHILLING e ANGELUCCI, 2016, p. 703).

Com a globalização, disseminação em massa de informações e comunicação quase que instantânea, tudo que assola uma comunidade, em questão de segundos é de conhecimento de todos. Com isso, situações de extrema pobreza, guerras de teor religioso, perseguição política, entre tantas outras, não apenas são notificadas, mas englobadas no próprio ser: esse sujeito com sua bagagem de emoções, de vida, de experiências, de traumas, entre tantas outras cargas, chega à escola e abre tudo que ali tem dentro daquele espaço, então, como lidar com essa realidade?

As violências extraescolares são consequências de situações que complementam a vida dos sujeitos do núcleo escolar, possuem inúmeras causas, contudo, as consequências precisam ser mediadas pela escola, havendo intervenções efetivas quando necessárias; caso contrário podem culminar em violências intraescolares. Nesse sentido, é importante não inviabilizar a existência humana fora do contexto escolar, ou seja, a vida do aluno e suas relações, e não se isentar da corresponsabilidade humana que temos com o outro.

2.2.2 A mentoria de diretores e o enfrentamento às violências nas escolas

A mentoria de diretores tem como premissa o alto potencial em consolidar espaços para entrelaçamento de um relacionamento interpessoal particular que pode influenciar a perspectiva individual e social dos sujeitos, a fim de que as interações estabelecidas permitam que ocorra o diálogo aberto e sincero, expondo as dificuldades, dilemas, dúvidas, o que possivelmente não ocorreria num contexto de formação continuada. Assim, a mentoria oportuniza uma análise crítica da atuação; o que permite novos olhares para desenvolver e implementar intervenções; e avaliá-las, enquanto ocorre a busca pela construção de novos conhecimentos individuais e coletivos (GALLUCCI, 2003).

Nesse contexto, o essencial é o desenvolvimento dos participantes. Assim, a prática reflexiva, individual ou coletiva, é o que conduz a mentoria, visto que o processo de produção do saber a partir da prática é "tomado como ponto de partida e de chegada" (PIMENTA, 2002, p. 22), e essa percepção só é possível através, não apenas do compartilhar da experiência/necessidade e da escuta consciente do que o outro anuncia, mas pela reflexão do que pode ser feito ou como aquilo pode ser direcionado.

Quando pensamos nessa troca de experiências, esses saberes no âmbito da escola, servem para auxiliar na identificação – e compressão – dos aspectos que transpõem relações que em conjunto produzem sentidos, paralelamente, ao modo como o sujeito lida com as informações que estão disponíveis em sua vida/rotina escolar. Essa produção de sentido permite estabelecer representações com elas, culminando no jeito como se é no interior desse conjunto, ou seja, é o

conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2001, p. 45).

Nesse sentido “a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41), desse modo quando um diretor expõe suas percepções sobre a escola e sua corporeidade (alunos, ensino, professores, familiares, legislações etc.), passa pela produção das representações, pelo processo que cria o campo no qual ele se torna o que é e indica o que virá a ser, ou seja, o indivíduo se constitui diretor no processo de relação com o saber. Se a ele é oferecida a possibilidade de novas representações, novos saberes poderão ser estabelecidos, sobretudo, ao saber sobre si mesmo e sobre a escola em que atua.

Pensando nessas novas representações, a mentoria se viabiliza como uma possibilidade de fundamentar outras possibilidades para compreender que, às vezes, as violências acontecem de forma invisível, adentram os muros escolares e se camuflam em práticas cotidianas. Em nível global, há um progresso mensurável em termos de problematizar a questão da violência, o que a configura, então, como uma questão de diferentes áreas do conhecimento por afetar a saúde individual e coletiva e por exigir práticas de prevenção e enfrentamento, com formulação de políticas específicas, organização de serviços e assistência contínuos para a mudança desse cenário. Neste sentido, compreender também como a violência ocorre no contexto social se faz necessário, o que permite observar como ela pode ultrapassar os muros das escolas e reverberar nas relações estabelecidas neste contexto.

Para Hobson *et al.* (2003) e García *et al.* (2011), a maioria dos gestores enfrentam desafios parecidos, mas não os mesmos, uma vez que a imprevisibilidade de tarefas e a diversidade de problemas não são as mesmas, por isso, para Spillane e Lee (2014), refletir sobre soluções em contextos locais específicos facilita as ações com sucesso porque permite se adequar as especificidades da escola. De tal modo que a mentoria se validaria como um espaço de trocas que permitiria a reflexão para que se chegasse a uma medida a ser tomada.

A incerteza ou a inconstância sobre como – ou o que é – administrar uma escola com sucesso, nesse quesito sempre associado aos índices de qualidade de ensino, resulta em estresse e desestabilidade emocional (ou até física), especialmente, quando a liderança escolar é tida como referência na melhoria da escola, assim a função dos diretores é complexa e multidimensional (pedagógica, administrativa, contábil, social etc.) por isso é essencial que sejam adequadamente preparados e apoiados (WILDY; CLARKE 2008).

Independentemente da situação política, social, cultural e econômica, em municípios de grande ou pequeno porte, a maioria das escolas públicas brasileiras tem vivenciado problemas com relação às violências. Em momentos diferenciados, devido às inconstâncias sociais, a

problematização das violências é pauta nas práticas escolares, principalmente na dimensão pedagógica, por isso elas são referenciadas, neste texto, no plural.

Neste sentido, os relatórios da Organização Mundial da Saúde (KRUG, 2002) documentaram a magnitude dos efeitos das violências e forneceram a base de evidências para práticas de prevenção, com intenção de apoiar politicamente resoluções, por meio de documentações e estudos, ajudar os países a agir de acordo com as recomendações. No entanto, a negligência histórica com os processos impositivos e punitivos que ocorreram, e que ainda nutrem as situações de violência, demonstra que muitos países têm pouca capacidade para agir e implementar direcionamentos e ferramentas para sanar/curar essas marcas.

O resultado é a necessidade premente de obter sujeitos preparados para perceber a violência naturalizada e formá-los em práticas de prevenção e resolução de conflitos. Há, hoje na escola um déficit de profissionais específicos, como mediadores ou psicólogos, para minimizar as violências, com habilidades para serem eficazes na identificação, reconhecimento e abordagem contra a intensificação dos conflitos, com intuito de prevenir situações de violência. Esse quadro se agrava quando pensamos nos professores especialistas ou pedagogos, visto que nas licenciaturas, não se há no currículo disciplinas obrigatórias para esse viés: quando aparecem na grade são matérias optativas em que o estudante tem que fazer a adesão.

Nessa dimensão, tem-se duas perspectivas de abordagem: os conhecimentos sobre as violências e as habilidades do profissional da educação para lidar com situações de violência. O conhecimento refere-se à consciência sobre as informações ou fatos e princípios, e as habilidades referem-se à capacidade de fazer algo para resolução, normalmente algo que requer treinamento e experiência. Para obter conhecimento sobre as violências intraescolares e extraescolares, necessita-se de reflexão sobre os tipos de violências, como se naturalizam as interrelações violentas, quais as abordagens da concepção, seu significado e as possibilidades de atuação frente aos conflitos.

Para obter algumas habilidades, faz-se necessário compreender as técnicas que dependem das interações entre os pares, como, por exemplo: saber mapear os conflitos e as violências; estabelecer sistemas de apoio; criar espaços seguros de escuta consciente; desenvolver de forma coletiva e democrática normas para convivência; liderar para resolver problemas; ter sensibilidade para mediar; gerenciar situações imprevistas; criar espaços de diálogo – de modo horizontal – pois todos têm o mesmo valor; compreender a perspectiva intersetorial da educação, em que todos compõem a instituição escolar; e saber lidar com as diferenças.

Assim, a responsabilidade por obter tais habilidades recai sobre toda a comunidade escolar, devendo começar com a articulação formativa dos profissionais para lidar com a mediação de conflitos maiores – que requerem uma intervenção “de fora” dos atores envolvidos; e ampliado para todos os sujeitos para que consigam agir na resolução de instabilidades pontuais – em que há apenas o estranhamento inicial, geralmente ocasionado pelas diferenças. Para esse movimento é importante buscar informação e, se possível, auxílio externo para essa formação.

Esse conjunto de ações se estabelece dentro de uma visão transformadora da própria prática pedagógica, e conseqüentemente, da gestão escolar. Há uma grande ênfase aos espaços de escuta e de construção coletiva; pois é esse processo de comunicação que configura o instrumento fundamental na interação social e convivência do ser humano: a linguagem, que é um instrumento socializador, um mediador das relações entre o sujeito e o mundo (BOCK, 2003).

Todo esse processo enfatiza a importância das trocas de experiências, de sentimentos, de informações e afins, portanto, neste caso, desenvolver uma abordagem de atuação significa prevenir e desnaturalizar as violências com habilidades (em oposição ao treinamento que possui uma articulação muito mecanizada de configurações dadas e determinadas sem o processo reflexivo em si) para lidar com situações de conflitos e violências no ambiente escolar. Na convivência escolar, a comunidade educacional pode, conjuntamente, criar um espaço inclusivo e não violento, desde que incentive as boas relações com todos (de modo satisfatório), para melhorar ou modificar o clima ou a cultura organizacional da escola.

Nessa ótica, as violências têm afligido pessoas e limitado a escola de exercer sua função de proporcionar o ensino e a aprendizagem aos estudantes, pois se vivenciam as relações cotidianas violentas (principalmente a violência simbólica) o que rompe a rotina. A saída está em articular o diálogo e promover as diferenças individuais e coletivas em conjunto, como algo que constitui todos os espaços, pois a participação na reconstrução de novos saberes propiciará novos modos de pensar e fazer, além de ampliar as experiências e os conhecimentos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

As concepções de mediação de conflitos e violências, compartilhadas na mentoria, baseiam-se na compreensão da perspectiva intersetorial da educação em que todos compõem a instituição escolar e sabem a lidar com as pluralidades e diferenças. Assim, o apoio aos diretores é fundamental para a melhoria da escola, uma vez que suas ações interferem no direcionamento da cultura organizacional da instituição, o que acaba por modificar o processo de ensino e

aprendizagem, assim, a mentoria torna-se fundamental para os processos de profissionalização e socialização nas práticas cotidianas dos diretores (SCHECHTER; FIRUZ, 2015).

Uma vez que é um processo recíproco de crescimento (BOZEMAN; FEENEY, 2008) e por ser uma experiência vívida – baseada em reflexões e conselhos práticos, propicia para os participantes o aperfeiçoamento profissional (BOEREMA, 2011), bem como habilidades de comunicação e visão estratégica (HOBSON e SHARP, 2005), além de cativar e motivar os sujeitos a terem um melhor desempenho e aprender novos elementos no seu trabalho.

2.3 Tipos de violência

Se estabelecemos a diferenciação entre a violência intraescolar e extraescolar, assim como definirmos a importância dessa temática em um programa de mentoria de diretores escolares, podemos compreender como a definição de cada tipo de violência permite estabelecer olhares mais críticos em propostas para debater medidas viáveis, e efetivas, para desnaturalizá-los.

O núcleo escolar precisaria ser um local de construções colaborativas constantes e ininterruptas, para que fosse possível entender a violência e como lidar com as situações violentas. Isso nem sempre acontece, pois os indivíduos sentem muita dificuldade em compreender como essas vivências agressivas ocorrem nos espaços.

Nisso, os sentimentos de impotência diante de uma rede de relações desconhecidas conduzem às soluções ou respostas – seja por falta de conhecimento ou de habilidades – mais violentas, na tentativa de amenizar os conflitos ou violências já instauradas. Essa realidade é constantemente reforçada, outrora amenizadas, no contexto social que apenas valida o que é informado pela ordem hierárquica escolar: geralmente invisibilizando o aluno.

A violência deve ser enfrentada como um mal que o assola e interfere no processo de ensino-aprendizagem (TAVARES DOS SANTOS, 2009); uma vez que o sujeito não é reconhecido ou não se considera pertencente à escola, ele tem sua subjetividade negada ou ameaçada, provocando repulsa ao espaço e/ou aos outros. Consideraremos, então, violência como:

Fenômeno social, em suas múltiplas formas e manifestações, que promovem relacionamentos ou atos agressivos, propiciando o não reconhecimento do outro, a negação da dignidade humana, a ausência de empatia e a falta de alteridade, que em conjunto causam danos físicos, psicológicos e/ou sociais ao(s) indivíduo(s) pertencente(s) a um dado coletivo/grupo (MORITO; ZAGO, 2022, p. 173).

Destacamos quatro tipos de violências, sendo elas: violência verbal, violência física, violência simbólica e violência psicológica (LUIZ; MORITO 2020), que podem ocorrer em unicidade – somente uma de cada vez –, de forma complementar – uma em conjunto com a outra – ou desencadeadas umas pelas outras – uma após a outra.

A violência verbal ocorre no âmbito da interação violenta do silenciar, se relacionando à expressão verbal, seja oral ou escrita. Caracterizada pela passividade imposta à força e pelo silêncio, de modo que a atividade expressiva e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, promovendo a sensação de coibição, rebaixamento, indiferença ou limitação pela imposição de poder.

A violência física ocorre no âmbito da interação violenta do controlar, relacionando à dominação e/ou submissão do corpo do outro. Caracterizada pelo uso intencional, ou resultante de ação anterior, da força física, contra um sujeito ou grupo, que resulte em ferimentos, danos físicos ou privações.

A violência psicológica ocorre no âmbito da interação violenta do induzir, relacionando às sensações de imposição e/ou submissão, em caráter subjetivo. Caracterizada como um ato ou episódio que pode ser imperceptível ou despercebida que vai coibindo a vítima e anulando a sua própria percepção de ser. Geralmente é facilmente naturalizada.

E a violência simbólica ocorre no âmbito da interação violenta do padronizar, relacionando às imposições sociais que normatizam e/ou padronizam ações, opiniões e valores morais. Caracterizada como uma prática sutil da relação de dominação sem que os sujeitos a questionem, apenas a aceitam: são as punições específicas decorrentes pelas condutas fora de padrão previamente, ou não, estabelecidas pela prática escolar e social (BOURDIEU, 2003).

Bourdieu, complementarmente, diz que é a violência que se manifesta através das estruturas simbólicas, sem necessariamente recorrer à força física ou à coerção direta, em que, “a violência simbólica é essa dominação que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem, sem que os dominados tenham consciência plena dos mecanismos que os dominam” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Inclusive, Bourdieu, diz como a violência simbólica funciona, como uma: “violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7).

Bourdieu (2011) ainda, apresenta explicações sobre o poder simbólico na sociedade como uma força sobre os agentes sociais em que esses sujeitos acabam precisando se valer de procedimentos simbólicos nas interações. Segundo ele,

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosealógica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkeim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2011, p. 9).

Esses procedimentos simbólicos, conforme evidenciados acima, teriam grande influência na homogeneização de ações, valores, e atitudes legitimadas socialmente. Nesse sentido, o poder simbólico auxilia na compreensão da violência no meio escolar, pois na maioria das vezes é produzida e naturalizada, até mesmo como contrarresposta às imposições nas relações dentro desse sistema, principalmente quando se trata da relação entre o professor e o aluno. Bourdieu (2011) explica que os sistemas simbólicos constituem instrumentos estruturantes que são eficazes na legitimação da dominação, o que também adentra as escolas. Assim:

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma auctoritas, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe (BOURDIEU, 2011, p. 188).

Essas relações de poder presentes na sociedade, enfatizam como as estruturas simbólicas influenciam e moldam nossas percepções, comportamentos e relações sociais. Isso, vai impondo significados e faz com que eles sejam aceitos como legítimos pelos indivíduos e pela sociedade como um todo: operando de forma não coercitiva, mas que consegue influenciar as percepções e ações de maneira profunda.

O poder simbólico e a violência simbólica estão intrinsecamente ligados, pois através do primeiro, certos grupos conseguem impor suas determinações como a norma dominante, reforçando assim as desigualdades existentes na sociedade; e pela segunda, as estruturas se reproduzem e legitimam as posições privilegiadas, enquanto marginalizam e silenciam aqueles que não se encaixam nos padrões culturais pré-estabelecidos.

No entanto, é importante destacar que a violência e o poder simbólico não são mecanismos unidirecionais, ou totalmente deterministas, Bourdieu (2011) reconhece que os agentes sociais também são capazes de resistir, contestar e subverter as estruturas dominantes, através da reflexividade e da tomada de consciência crítica, sendo possível questionar e buscar a transformação das relações de poder.

Retornando, aos quatro tipos de violência que englobam toda e qualquer situação de violência, ou seja, momentos de interrelação em que há a ruptura do processo comunicativo (MORITO, 2020), há o direcionamento nas formas de expressão do que se sente ou de resposta ao que é imposto, em que há as ações violentas, como xingar, ofender, empurrar, menosprezar, diminuir etc.

Entender essas interligações entre os tipos de violência contribui na compreensão das dimensões das relações intersubjetivas, seus eixos de rupturas e formas possíveis de começar a lidar com a reconfiguração de práticas violentas que acabam desencadeando a manutenção dos ciclos da(s) violência(s).

2.4 Ciclos da(s) violência(s)

A violência se constitui como um problema vivenciado pela humanidade provavelmente desde o início da própria civilização humana. No entanto, não se pode naturalizar a violência, pois é um sério problema social que vem, no decorrer dos anos, ganhando destaque nos debates sobre a problematização de seus efeitos nas vítimas.

É necessário que o foco recaia na construção dos relacionamentos, bem como no papel exercido pela violência e seus efeitos sobre os diversos aspectos da vida dos atores envolvidos nos ciclos de violência. Designaremos como ciclos de violência ou violências, visto que os ciclos podem ser referenciar a uma ação violenta ou ao conjunto de intervenções violentas contra o sujeito, patrimônio ou subjetividade dentro de uma relação abusiva/agressiva (MORITO; ZAGO, 2022).

Os ciclos de violência(s) são as formas – cíclicas e contínuas – como as situações violentas são fomentadas pelos sujeitos, cultivadas nos espaços e/ou perpetuadas nas interrelações entre os pares, evidenciando relações abusivas/agressivas que massificam as violências e/ou de omissão de grupos ou subgrupos que inviabilizam o sofrimento do outro, servindo como apoio para continuação do ciclo (LUIZ; MORITO, 2021).

Desse modo, uma dificuldade percebida, como muito bem aponta as Políticas Públicas Nacionais, é os modos de interromper um “ciclo da violência” (BRASIL, 2006). É um

problema de difícil resolução, por dificultar de modo extremo a socialização dos sujeitos: distanciando e reforçando as diferenças como algo negativo.

Esses ciclos podem se repetir, na maioria das vezes, com a intensificação das massificações das violências, com habitual diminuição do tempo entre as ações e/ou atos violentos. O centro do ciclo, seja ele de fator humano, físico ou subjetivo, vai sendo coibido e intimidado pelo fluxo e frequência dos ciclos de violência(s) (RUIZ-NAZERO; GRUBER; MARTINEZ, 2020).

A repetição cíclica da violência tende a ocasionar que a agressão ocorra cada vez de modo mais grave e habitual. Quanto mais vezes o ciclo se completar, menos tempo vai precisar para a próxima ocorrência (CHAGAS, 2021), além de aumentar a intensidade e gravidade dos eventos, de maneira que as fases podem, e tendem, a se encurtar. Então, cria-se o hábito do uso da violência naquela relação (BRASIL, 2015).

Quando não há a mediação para romper o ciclo, a ação da vítima de queixar-se ou denunciar dá início a mais um ciclo de violência, ou incrementa o que estava em curso. Se a vítima busca cessar a violência, mas não recebe uma base de acolhimento, essa inviabilização do sofrimento da vítima aumento o risco das agressões, podendo resultar em situações extremas, como a violência física (machucados e ferimentos).

O objetivo primário dessa intervenção é cessar a situação de violência vivenciada, promovendo meios para que o sujeito fortaleça sua autoestima e tome decisões relativas à situação de violência por ele vivenciada, ou seja, o foco é prevenir futuros atos violentos e promover a interrupção do ciclo de violência (BRASIL, 2006).

Deve-se lembrar que o sujeito está sofrendo violência de uma pessoa com quem convive em um espaço muito próximo (as vezes dentro da mesma classe) e com quem tem uma vivência intensificada pelo tempo de convívio (período que permanece na escola). Assim, quando pensamos na ruptura de um ciclo, adotamos o conceito de contraciclo (LUIZ; MORITO, 2021), ou seja, a resignificação que agregue ao sujeito, situações ou espaço, novas interrelações não deturpadas por mediações de poder, evitando que as ações direcionem para o sentimento de não pertencimento, estranhamento ou desconforto.

Os ciclos de violência(s) são a culminação de três etapas que sem mediação e/ou interferência válida a relação entre quem incentiva ou invisibiliza as situações, quem lida com as consequências das agressões e quem ocasiona as ações violentas. Essas etapas são o estranhamento, a tensão e a agressão.

Caracterizando um ciclo da violência, se diz que:

Ele começa com a fase de tensão, em que as raivas, insultos e ameaças vão se acumulando. Em seguida, vem a fase da agressão, com o descontrole e uma violenta explosão de toda a tensão acumulada. [...]. Esse ciclo costuma se repetir, com episódios de violência cada vez mais graves e intervalo menor entre as fases (BRASIL, 2015, p.14).

O estágio do estranhamento corresponde às instabilidades, desentendimentos ou não concordância pelas diferenças em determinadas situações que vão distanciando os corpos, sejam elas materiais ou subjetivas, do sentimento de pertencimento com o todo.

O agressor mostra-se tenso e irritado por coisas insignificantes, chegando a ter acessos de irritabilidade ou raiva, podendo coibir a vítima. A vítima fica aflita e evita qualquer conduta que possa intensificar essa situação; quando tenta argumentar é porque não compreende o desencadeamento da irritabilidade. Em geral, a vítima tende a negar que isso está acontecendo com ela, esconde os fatos das demais pessoas e, muitas vezes, acha que fez algo que justifique o comportamento violento do agressor.

O momento da tensão corresponde aos primeiros embates, confrontos e imposições; como (re)ação à percepção do distanciamento dos corpos e à representatividade da subjetividade da diferença, pela qual alguém ou algo se identifique.

Há à explosão do agressor, ou seja, a falta de controle chega ao limite e leva aos primeiros embates. Aqui, todo o desequilíbrio das relações acumuladas se instaura, renegando o direito do outro a sua individualidade, determinando uma padronização imposta ao que o agressor valida como certo e/ou aceitável. Quanto à vítima, mesmo tendo consciência de que o agressor está fora de controle e tem um poder destrutivo grande em relação às relações no ambiente escolar, o sentimento da vítima é de inércia e impossibilidade de reação. Essa tensão pode aumentar cada vez mais, sem mediação é muito provável que a situação levará à próxima fase, “e isso está sendo operacionalizado por meio da produção e manutenção do ciclo de abusos e da produção da cultura da violência” (SILVA, 2013, p. 351)

Por fim, a agressão corresponde à situação de violência que se instaura por inexistência da mediação e/ou espaços de acolhimento, culminando em atos violentos, ou seja, espaços em que ocorrem as agressões. Se materializa a violência verbal, física, psicológica e/ou simbólica. O renegar da individualidade do outro é substituído pela violência da imposição e da sonegação ao direito do outro. A vítima é intimidada, anulada e passa a ficar submetida aos anseios do agressor. Nesse momento, a vítima também pode tomar decisões – as mais comuns são: buscar ajuda, denunciar, se recusar a ir para a escola, pedir auxílio da gestão. Geralmente, há uma tentativa de distanciamento do agressor.

Assim, os ciclos das violências se consolidam, sem interrupção, e recomeçam envolvendo os mesmos sujeitos, ou aumentando a gama dos atores que se reconhecem nas hierarquias de poder instauradas, como agressor ou vítima; o que permite “observar o uso da violência entre atores como meio para atingir objetivos fomentado, por exemplo, por crenças sobre a legitimidade e eficácia da agressão” (CHAUX, 2003, p. 52)

2.4.1 Sujeitos nos ciclos da(s) violência(s)

As relações que ocorrem entre sujeitos não são lineares, tampouco definitivas, e assim há um emaranhamento de interligações que ora vão aproximando os sujeitos pelo reconhecimento das singularidades, ora vão distanciando-os pelo estranhamento das diferenças. Esse processo é contínuo e mutável ao longo das vivências entre as pessoas.

Definiremos sujeito como o produto do aprender a ser (CHARLOT, 2020). Em que, o sujeito é moldado pelas experiências e interações sociais que ocorrem dentro de diferentes espaços e contextos, como a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral, enfatizando a importância da história de vida e das trajetórias individuais na construção da subjetividade e na forma como o sujeito se relaciona com o conhecimento. Em resumo, o sujeito é um indivíduo ativo, situado em um contexto sociocultural, que se constrói e se constitui através das interações sociais e das práticas educativas.

Uma pessoa pode experienciar a violência de três formas como: vítima, testemunha ou perpetrador (KOLLER; DE ANTONI, 2002). Qualquer uma destas formas pode levar a consequências negativas no desenvolvimento do indivíduo, cessando, impedindo, detendo ou retardando-o (KOLLER, 2000).

As habilidades e procedimentos práticos precisam ser desenvolvidos e/ou aprimorados para a ação dos educadores e, para isso, métodos e ferramentas que desnaturalizem as violências precisam partir como introduções de uma concepção humanizadora de educação, uma vez que "a comunicação é a percepção da compreensão do sujeito no coletivo, não podemos nos compreender individualmente, afinal, só existimos – como seres sociais – na relação com o outro, ou seja, na mediação da comunicação" (MORITO, 2020, p. 79).

Os ciclos de violências são constituídos por três atores: espectadores, vítimas e agressores (LUIZ; MORITO, 2021). A correlação entre esses atores define o sistema EVA que busca elucidar a função propulsora dos sujeitos nos ciclos das violências, entendendo como relações abusivas/agressivas nos ciclos de violências ocorrem frequentemente, caso não haja intervenções reflexivas – para que os sujeitos reestruturem suas convicções – mantendo as

emoções reprimidas. Para isso, precisamos compreender esses agentes nos ciclos da(s) violência(s).

O espectador é o sujeito que presencia uma situação de violência, incentivando-a através de incitações para acalorar os ânimos ou provocando a invisibilização do sofrimento do outro, através da inércia do nada fazer ou pelo discurso que renega a situação vivenciada pela vítima.

A vítima é o sujeito que sofre as consequências pelo ato direto da situação de violência, validando seu sentimento de não pertencimento e tendo seu sofrimento reforçado pelo agressor ou invisibilizado pelo espectador.

O agressor é o sujeito que causa ou consolida de forma direta atos de violência contra outrem; nessa ação as relações de poder justificam a sensação de validador/punidor que detêm, sendo quem julga e condena partindo de pressupostos subjetivos que determina como norteador nesse ciclo.

Como as interações ativas ou reativas possuem diferentes panoramas, identificar a teoria dos sistemas do desenvolvimento humano que interligam no microssistema, mesossistema, macrossistema ou exossistema da escola⁴, permite articular práticas de análise da violência, com competência emocional e social dos sujeitos (MORITO, 2020, p. 79). Com essa constatação é possível ver que existem vários ciclos que podem ser interrompidos por quesitos subjetivos, mas a frequência pode culminar no fomento desse círculo vicioso.

Quadro 1: Sujeitos nos ciclos das violências

EVA – Espectador. Vítima. Agressor.
EAV – Espectador. Agressor. Vítima.
VEA – Vítima. Espectador. Agressor.
VAE – Vítima. Agressor. Espectador.
AVE – Agressor. Vítima. Espectador.
AEV – Agressor. Espectador. Vítima.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

⁴ O microssistema, como a menor das relações, representa o sujeito e a relação com a escola toda, com todo o núcleo escolar. O mesossistema, como a mediana das relações, representa o sujeito e a relação com a sala de aula e seus componentes, sejam físicos ou humanos. O macrossistema, como a maior das relações, representa o sujeito e a relação com o outro, grupos ou subgrupos, com os quais se identifica. O exossistema, como as relações externas, representa o sujeito e a relação com o mundo externo e toda vivência social que adentra os muros da escola. LUIZ, M. C. (Org.) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos, SEAD-Editora, 2021.

O quadro acima, explica como o círculo vicioso se estabelece nos ciclos das violências. Pode haver três agentes, sejam elas conscientes ou não desse posicionamento (RUIZ-NAZERO; GRUBER; MARTINEZ, 2020). Assim, as relações que ocorrem entre sujeitos não são lineares, tampouco definitivas, e assim, nas configurações, um agressor pode vir a ser uma vítima ou espectador, assim como um espectador pode assumir o papel de vítima ou agressor, ou uma vítima pode ser uma espectadora de outras violências e agressora de outros sujeitos.

Como também, compreendemos que é preciso prestar atendimento à vítima, não apenas com o acolhimento ao sofrimento que esse sujeito transborda no ciclo das violências; mas articulando práticas de escuta e intervenção com o agressor, pois quando isso não ocorre se reafirma a sensação de superioridade que ele já validou, o que geralmente propicia a continuação da agressão, na maioria das vezes, com o mesmo alvo. O trabalho com todos os sujeitos do EVA é primordial.

A presença das violências interfere no convívio escolar e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e na escolaridade dos alunos. O grande desafio é sensibilizar todos os sujeitos envolvidos com a escola e mobilizar práticas que possibilitem o diálogo, a escuta ativa e a compreensão do que são as violências.

O foco é abordar a temática da violência, não apenas como um saber teórico, pois não é uma prática que ensina novos hábitos ou comportamentos, mas é o processo de compartilhamento através de espaços de acolhimento que articularia novas posturas mais empáticas, enfatizaria o sentimento de pertencimento pelo reconhecimento das diferenças, e culminaria no entendimento que o sofrimento do outro deve ser abordado com mais sensibilidade.

Essa intervenção pela convivência, estabelece novas relações, buscando melhorar as relações no espaço e na cultura organizacional da escola, envolvendo toda a comunidade educacional. A síntese desse processo, realizada pela dimensão dos ciclos das violências, na identificação dos sujeitos pelo sistema EVA (espectadores, vítimas e agressores) e nas variáveis que são trabalhadas para modificar o clima escolar, tende a diminuir a ocorrência de protagonistas agressores para adequar-se ao triângulo da mudança VER (valores, empatia e respeito) (LUIZ; MORITO, 2021)

Assim, deve haver a criação de espaços seguros, em que as interações sejam direcionadas pela escuta ativa e pelo acolhimento empático. Essas localidades, que podem ser espaços, sujeitos e/ou grupos, são definidas como base de acolhimento contraciclos e deve se pontuar em três conceitos de garantia de direitos e humanidade universais: valores, empatia e respeito (VER).

Os valores são todos os conjuntos de princípios morais, culturais, subjetivos, sejam grupais ou individuais, que categorizam dado sujeito. Assim, valores:

são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto (MENIN, 2002, p. 93)

A empatia é a percepção do outro pela escuta ativa, compreensão das diferenças como manifestação da representatividade subjetiva de cada um. Como também, é um “instrumento natural, imediato, tipicamente humano através do qual se consegue colher e compreender os outros seres humanos, as suas vivências, os seus estados de alma, os sentimentos. Não é uma prática que se aprende ou aplica quando há necessidade, mas é pertencente ao ser humano desde o seu nascimento” (PEZELLA, 2003, p. 110).

E o respeito é a compreensão do direito igualitário de outrem ter as mesmas garantias (legais, humanitárias e sociais) nas interações com seus pares e com o todo social. Complementarmente, é valor humano que pilastra a vida social, as relações interpessoais e a relação subjetiva do indivíduo consigo mesmo. O respeito não está ligado à obediência, mas ao entendimento de aceitação ao outro e de sua representatividade (AQUINO, 1999).

Esse procedimento de intervenção, considerando o triângulo VER como diretrizes que colocam os alunos como protagonistas no processo de prevenção da violência, não anula o reconhecimento de toda a equipe escolar, muito pelo contrário, é na parceria com a comunidade que essa percepção pode trazer novos olhares na relação com o outro (LUIZ; MORITO, 2021).

As ações deveriam ir além da natureza informativa, sendo reais e efetivas no processo de convivência, por meio do autoconhecimento, do conhecer o outro, do reconhecer o espaço de todos de forma justa e do modo operacional, isto é, de como a prevenção da violência acontece no cotidiano da escola alterando as relações, aproximando as pessoas pela garantia do direito em ter suas diferenças e singularidades respeitadas e agregadas ao todo escolar.

Os ciclos de violências podem ser reconfigurados para que se cessem, por meio da reflexão sobre empatia e autorregulação das emoções, permitindo uma base de acolhimento contraciclos (BAC). A BAC deve ser fomentada como um espaço (físico ou subjetivo) seguro, composto pelas multiplicidades de subjetividades que compõem o núcleo escolar, permitindo a

criação de grupos ou subgrupos para apoio, acolhimento e escuta (LUIZ; MORITO, 2021) que crie uma configuração pela escuta ativa (além de escutar, é necessário compreender realmente o que há no discurso, uma vez que o corpo também fala, as pausas, a respiração, ou seja, o todo compõe a narrativa) e pelo acolhimento empático (reconhecimento do outro pelas diferenças, criando proximidade pela individualidade que cada qual tem, é o respeito ao ser da pessoa) configure vínculos com quem procura auxílio ou manifesta seu sofrimento (MORITO; ZAGO, 2022).

Assim, dentro dessa perspectiva dos ciclos das violências, torna-se necessário compreender o que esses diretores compreendem ser as informações, saberes e conhecimentos sobre as violências. Para tanto, é preciso entender, dentro do referencial teórico com base nos estudos de Bernard Charlot, o que é a RcS e como essa teoria nos apresenta os conceitos de saberes e conhecimentos, que serão apresentados no decorrer do próximo capítulo.

2.5 Relação com o Saber (RcS): conceitos e definições

A Relação com o Saber (RcS), de Bernard Charlot, se pontuou como base teórica do objeto de estudo desta pesquisa. A RcS se origina dos estudos do autor em meados de 1980, junto ao grupo de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), que tinha como foco os alunos em situação de fracasso escolar.

Bernard Charlot nasceu em 1944 na França. Começou seus estudos na área da filosofia, logo teve seu contato com a área da educação, começando a pesquisar, e concluindo seu doutorado em Educação pela Universidade Paris X Nanterre, atualmente é professor titular emérito da Universidade Paris 8 e consultor da pesquisa *United Nation Educational, Scientific and Cultural*. Atualmente vive em Aracaju, no estado de Sergipe, onde é professor visitante da Universidade Federal de Sergipe.

Nesse percurso formativo, fundou o grupo de pesquisas ESCOL que tinha como foco estudar as relações com o saber e a escola, buscando “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, [ou seja,] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Essa teoria faz uma leitura da realidade social, por uma postura epistemológica e metodológica, propondo uma sociologia do sujeito – com bases na sociologia, antropologia, filosofia e psicanálise – que pensa a questão do ensino e da aprendizagem na escola; defendendo a inexistência do fracasso escolar; mas, sim, alunos em situações de descontinuidade da

aprendizagem que por reação adotam condutas de agressão, transgressão e incivilidades⁵ (CHARLOT, 2000).

Com base nessa perspectiva, a RcS apresenta as diferentes maneiras pela qual o sujeito aprende, defendendo que todo ser humano aprende, visto que, caso contrário, não existiria como humano. Assim, “a relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Esses processos, perpassam pela hominização, pela singularização e por fim pela socialização. Assim, para o autor:

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente (CHARLOT, 2000, p. 53).

Assim, a educação se interliga ao nascimento do ser humano para o mundo; ou seja, é o surgimento do ser incompleto, que para ser e estar no mundo, precisa se completar. Desse modo, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” CHARLOT, 2000, p. 80).

A educação é entendida como um processo articulado com nascimento e a condição de aprender para ser. Nessa perspectiva, o sujeito ao nascer, ganha a vida igualmente aos outros animais, no entanto, o indivíduo ao nascer precisa aprender, afinal “todo animal é o que é; somente o homem não é, na origem, nada” (CHARLOT, 2000, p. 51).

Nessa vertente, o processo de hominização confere ao humano sua humanidade: a educação é hominização. Com esse entendimento, Charlot reforça que “o homem não é, mas deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado (2000, p.52)”, em razão de que para o mesmo autor, esse aprendizado ocorre numa relação que leva o sujeito a aprender através de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A partir do processo de hominização, em que o ser pode tornar-se homem no âmago das relações sociais, há subsequente, e quase paralelamente, seu processo de singularização. A singularização, também mencionada como subjetivação, é um processo que traz as marcas do

⁵ Para o autor, agressão é um ato que implica uma brutalidade que utiliza a força apenas de maneira instrumental; a transgressão seria o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, mas não ilegal do ponto de vista da lei; enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência. (CHARLOT, 2000)

tempo, espaço e dos próprios indivíduos, ou seja, é uma dimensão do próprio ser – por si mesmo, influenciada pelo meio em que se vive e se desenvolve (CHARLOT, 2000).

Para o Charlot, esse ser – histórico e social – se constitui nas relações, por isso seu inacabamento daria ao indivíduo da espécie humana, “um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 2000, p. 33).

Nesta mesma direção, Charlot define o ser humano como “um sujeito social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 33). Nesse entrelaçamento entre inacabamento e obrigação de aprender, o sujeito precisa se mobilizar para aprender e o fomento para esse movimento está no desejo. Esse desejo é o de aprender, esse processo é que atribuiu ao humano ser inacabado e faz do indivíduo “ausente de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 33). Para o autor, a mobilização seria “fazer nascer um desejo de aprender, um desejo que vai permanecer” (CHARLOT, 2012, p. 12).

Complementarmente, a socialização, diz o autor que é preciso:

aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

A socialização, uma das principais finalidades da escola, é dissimuladora da realidade social, esse processo, continuamente, começa desde o seu nascimento, até mesmo antes, no útero ou na própria história de sua mãe, portanto, “a criança é um ser sempre já socializado” (CHARLOT, 1979, p. 259). Ou seja, o indivíduo sofre um processo de socialização, antes mesmo de ser por si mesmo, já que a sua origem social determina sua condição de ser social; ou seja, não há o estágio individual para depois socializar-se, mas uma interligação de ambos.

E, de certo, que a incapacidade de adaptação a essa socialização conduziria a marginalização, e por isso, caberia à escola promover essa interligação do indivíduo ao construto social. Assim, nos afastamos da concepção de integração, e recuperamos a ideia de *socialização evolutiva*, proposta por Charlot. Para o autor, a socialização deve ser tratada como um processo evolutivo da condição social do indivíduo; assim, o problema não é como a criança se socializa, mas “como a sociedade socializa a criança” (CHARLOT, 1979, p. 259).

Com todo esse arcabouço discursivo, é notória a crítica de Charlot (2000) à sociologia de Durkheim (1985) por defender que os fatos sociais são exteriores ao indivíduo. Faz, também, críticas a Bourdieu (1975) porque ao fundamentar as posições sociais, não contempla a experiência escolar e suas demandas, representando apenas as posições e disposições educacionais. Ainda, segundo Charlot (2000), ambas configuram uma sociologia do sujeito, sem sujeito.

Para o Charlot, o conceito de *habitus*⁶ não se sustenta, pois está esvaziado de sujeito real e historicamente situado; como também desvaloriza a supremacia dada ao capital cultural, ao indicar que esses conceitos sempre consideram o sujeito como externo ao objeto do estudo; em que desconsideram as relações e os sentidos que os alunos estabelecem com o saber. Contestando, ainda, o afastamento do sujeito da sociologia durkheimiana.

Estende sua abordagem crítica à Bourdieu (1975) que, também, converge em afastar o sujeito das representações coletivas e do *habitus*. As ações sociais, na teoria bourdieuana, ocorrem a partir de agente sociais. Para Charlot, isso constitui disposições socialmente estruturadas que não fazem emergir o sujeito, mas o agente social, não desconsiderando-o, mas impondo um limite à teoria deste autor. Por essa razão, ele trata o sujeito e, a partir dele, o ator social. Essa teoria toma a sociedade como algo unificada, típica da sociologia clássica, o que o distancia a visão bourdieuana da subjetividade, visto que “indivíduo não faz senão interiorizar as normas e os valores sociais” (CHARLOT, 2020, p. 38) desse sistema através do *habitus*.

Contudo, em contramão, para Dubet a contemporaneidade atribuiu a sociedade uma complexidade que não permite tê-la como um sistema unificado, mas se desdobra em sistemas com lógicas específicas, em que a autonomia do indivíduo tem que ser construída, uma vez que se “interioriza valores através de papéis, concorre com outros atores na totalidade das atividades sociais, é um sujeito que não se confunde nem com seus papéis, nem com seus interesses” (CHARLOT, 2000, p. 39).

É nesse ponto que a sociologia de Dubet ganha relevância, pois ele coloca o aluno como sujeito de sua própria experiência, ou seja, processos de subjetivação que se colocam após os da socialização, que prepondera nessa fase.

⁶ Para Bourdieu, a noção de *habitus* é expressa como: “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro” (BOURDIEU, 2007, p. 41). BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007

No entanto, Charlot insiste que essa teoria da subjetivação, ainda, menospreza o sujeito, visto que na teoria distanciar-se de si próprio já constituiria o sujeito. Mas, nesse distanciamento, temos um processo de subjetivação, não a consolidação do próprio sujeito. Em Charlot, temos que:

o sujeito não se soma aos Eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos... sujeito não é uma distância para com o social, e sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Nesse sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância (CHARLOT, 2020, p. 43).

Assim, temos que o sujeito é o produto das suas apropriações dos elementos humanos e das próprias mudanças que propicia no meio que o influencia, da mediação com o outro, de sua história de vida e dos objetos que satisfazem seu desejo. Neste sentido, o desejo permeia o processo de produção de sentido na relação com o saber e se faz mediado pelas relações pré-estabelecidas, conforme as trajetórias de vida e as variáveis que compõem este percurso.

Remete-se, assim, ao modo de alcançar o desejo de saber (CHARLOT, 2000). Para o autor, a relação com o saber segue por toda a vida do sujeito, sendo compreendida como uma “relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros.” (CHARLOT, 2000, p. 78). Para esta relação: “o ‘sentido’ e o ‘valor’ do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27).

O sujeito só aprende o que lhe interessa, sendo esse objeto do aprender algo ligado à sua identidade ou a sua subjetividade, ou seja, aquilo que atribui a uma relação com seus conhecimentos de interesse próprio são mantidos, são atribuídos sentido e valor. O sujeito aprende “o que para ele são mais importantes” (CHARLOT, 2001, p. 28), correspondendo ao “melhor aquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos” (*Ibid.*, p. 28)

Assim, “[...] o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’” (CHARLOT, 2000, p. 81). O saber como objeto de desejo, então, traz consigo a ideia de que o indivíduo que deseja aprender, usando de sua autonomia, vai em busca pelo prazer em aprender, por suas “expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (*Ibid.*, p. 72).

Complementarmente, esse mundo [conduzido pelo desejo e prazer] do aprender somente é atingível através do que o sujeito percebe pelo conjunto de significados compartilhados e apropriados do acumulado cultural já preexistente. O humano só tem um mundo porque tem acesso ao universo simbólico de seus significados, em que se estabelece relações entre si mesmo e os outros (CHARLOT, 2000, p.78).

Basicamente, o autor faz destaque para o desejo do sujeito como resultado da mobilização que atribui sentido à identidade, à subjetividade, às características pessoais (e do próprio meio) que permearam as experiências de cada um, destacando:

o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer simplesmente, que têm uma ‘significação’ [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2001, p. 81).

Charlot parte da relação com o saber [consigo mesmo e com o desejo] na conexão com o mundo, sendo uma troca mútua que agrega as definições de sua individualidade e a sociabilidade; ou seja, todo esse processo constitui a construção dos “eus sociais”. É importante salientar, então, a diferença na relação do homem com o saber e com o aprender, “no sentido estrito, dever-se-ia, portanto, distinguir a ‘relação com o aprender’ (a forma mais geral) da ‘relação com o saber’ (forma específica da ‘relação com o aprender’)” (CHARLOT, 2005, p. 74).

A teoria explícita, por exemplo, que o aprender está intimamente ligado ao sujeito e às suas concepções. Ele aprende dado conhecimento de um modo mais genérico, quando faz uso deste, apropriando-se e transformando-o em um saber; assim, há o conhecimento mais generalista e a produção de sentido, específica, dos saberes, em que o sujeito não tem relação com o saber, mas ele é a própria RcS.

No âmbito escolar, esta relação entre saber e aprender [na relação com o outro, consigo e com o mundo], Charlot (2005) destaca a necessidade de compreender os processos de aprender e saber, intraescolar e extraescolarmente, pois “implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de ‘construção’, de ‘apropriação’” (CHARLOT, 2005, p. 90).

Na esqueceremos que esse sujeito que aprende nos contextos sociais, em qualquer âmbito interacional, participa da construção destes contextos [expressando sua identidade e singularidade], que molda e determinam a si mesmo, como também essas relações são

construídas nesse recorte. Assim, para Charlot (2005) o processo educativo ocorre por si mesmo, mas também, constrói-se com a singularidade e mediação de muitos sujeitos, pois a RcS é definida pelos desejos.

Para o autor, a educação é um processo que acontece quando o sujeito se permite ser construído pelos outros e contribuir na construção de contextos, isto é, construir. Ou seja, “uma transformação de práticas pedagógicas pressupõe condições objetivas, somente com um sistema escolar que promova outro sistema externo e, correlativamente, estabeleça outra relação é capaz de transformar a ação pedagógica” (CHARLOT, 2005, p. 38).

Assim, só aprende quem tem o desejo (consciente ou não) por aprender, pois essa seria a força motriz para o prazer. Seria o prazer responsável por mobilizar o homem, pois o desencadeador do saber e o aprender, pois atribuiria sentido e significado, seria o “desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem” (CHARLOT, 2000, p. 52).

Para Charlot (2000) não há RcS senão de parte de um sujeito. Por isso, na RcS existe uma perspectiva de visão mais social, pois seus pressupostos estão na compreensão do ser [e sua unicidade que só é compreendida pela construção de sua socialização], que confronta a abordagem teórica de Beillerot (1989) [mais psicanalítica], mas que são teorias complementares.

O campo da relação com o saber, aberto por Charlot, foi explorado por outros pesquisadores também, como destacamos, entre eles, Jacky Beillerot e sua equipe. Esse último, focou no desejo e os processos de mudança de formas e objetos, incluídos os resultados inconscientes. Ora, Charlot remete a noção de mobilização à questão do desejo, e aceita a hipótese do inconsciente, embora não tivesse focado seus estudos diretamente nesses temas. Conforme, Beillerot:

todo estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá libertar-se da base psicanalítica; não que isso impeça outras abordagens, mas é a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, depois da inscrição social destes em relações (que vinculam o psicológico ao social) que será possível assumir o risco de trabalhar com essa noção e de desenvolvê-la; um desenvolvimento que não deverá esquecer algo essencial, sob pena de fazê-la perder seu sentido: só há sentido do desejo (BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996, p. 73)

Só há sentido do desejo, em que o ato de aprender é provocado por um desejo, faz sentido para o sujeito aprender, isso é um dos fundamentos que mobiliza o conceito de relação com o saber. Deve ficar claro que o sujeito, nessa perspectiva, se constrói através dos processos de identificação com o outro e tem uma atividade no mundo e sobre o mundo. Para esse sujeito,

a questão do desejo e do prazer não são imediatas, é nessa asserção que podem ser articuladas as abordagens.

Reforça-se que o desejo antecede o saber. Segundo Charlot (2005), o desejo conduz ao prazer. Com a RcS, o desejo de saber não se pauta no objeto de satisfação momentânea, mas, sim, na constituição de si mesmo e do outro. O desejo é inatingível, o que caracteriza a busca constante, no caso da relação com o saber, quando o sujeito atinge um objeto, logo busca um novo objeto desejável, e assim, torna-se um ciclo: nunca se deixa de desejar.

Por definição o desejo é “desejo de” (CHARLOT, 2000, 2005); o objeto que vai completar o “desejo de” não é dado, pois o objeto de desejo pode ser qualquer coisa, tendo consciência, aqui, de que não é qualquer objeto, mas algo que o mobiliza e que desperta o prazer, atribuindo algum sentido. E o sentido? Na RcS é o que se insere em uma lógica ou num sistema de pensamento, ou seja, se um fenômeno não consegue se enquadrar em nenhuma forma de pensar, ele não tem sentido. Abordaremos mais sobre a *informação, conhecimento e saber* no próximo tópico.

2.5.1 Informação, Conhecimento e Saber

A relação com o saber é definida por Charlot como “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Complementarmente, e de modo mais ampliado, diz que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber” (CHARLOT, 2000, p. 80).

A ênfase do conceito de RcS, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de relação “com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Assim, o sujeito para exercer a função dos eus sociais, utiliza do *saber-objeto*, o *prático* e o *relacional*, que estão entrelaçados.

Declara que o saber-objeto “por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto

objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia⁷ em Platão)" (CHARLOT, 2000, p. 75).

Desse modo, para Charlot (2000), a relação com um saber-objeto ocorre quando o aprender apropria-se de um objeto empírico – de teor acadêmico –, abrigado em locais específicos de acumulação desse empirismo. Assim, aprender é a atividade de produção de sentido à um saber – que sua existência está depositada em objetos, locais e pessoas – que não se possui.

Na relação com um saber-relacional “aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária⁸ (CHARLOT, 2000, p. 72).

Neste caso, segundo o autor, “aprender é passar do não-domínio para o domínio e, não, constituir um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 70). Aprender “significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

O saber-prático, “não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, na prática sobre o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62). E, por isso, a prática precisa ser aprendida para ser dominada e mobilizar *informações, conhecimentos e saberes*; e, nesse sentido, seria correto afirmar que há saber nas práticas, mas, isso não quer dizer que estas se consolidem realmente como um saber (*Ibid.*, 2000).

O autor faz questão de conceitualizar as diferenças entre informação, conhecimento e saber, sendo que: informação é algo nem sempre assimilado; saber é uma informação apropriada, e, conhecimento é o resultado de alguma experiência. Detalharemos melhor no quadro abaixo.

Quadro 2: Conhecimento, Informação e Saber

⁷ Para Platão, as Ideias não são, por conseguinte, simples conceitos ou representações mentais, ou seja, é tudo aquilo que o pensamento pensa quando liberto, “entendemos por “Ideia” um conceito, um pensamento, uma representação mental, enfim, algo que nos transporta ao plano psicológico e noológico; ao contrário, Platão entendia por “Ideia”, em certo sentido, algo que constitui o objeto específico do pensamento, para o qual o pensamento está voltado de maneira pura, aquilo sem o qual o pensamento não seria pensamento: em suma, a Ideia platônica não é de modo algum um puro ser da razão e sim um ser e mesmo aquele ser que é absolutamente, o ser verdadeiro” (REALE, 1994, p. 61). REALE, G. **História da Filosofia Antiga II**. Platão e Aristóteles. São Paulo: Loyola, 1994.

⁸ Para o autor “a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional, uma vez que não existe relação consigo mesmo senão como relação com o outro e não há relação com o outro senão como relação consigo mesmo: aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção (CHARLOT, 2001, p. 26).

Conhecimento	Resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, por tanto, é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está sob a primazia da subjetividade.
Informação	Um dado exterior ao sujeito que pode ser armazenado, inclusive em banco de dados, e está “sob a primazia da objetividade. Algo que se obtém sem crivo de seleção ou significado (algo que nem sempre é assimilado).
Saber	Uma informação da qual o sujeito se apropria, por ser significativa, torna-se um saber prático ou relacional. A produção de sentido que um sujeito faz de uma informação: desse ponto de vista, é também um conhecimento, porém desvinculado do ‘invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo’. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023. (adaptado de CHARLOT, 2000, p. 61)

No decorrer de sua teoria, o autor ressalta a necessidade de diferenciar a informação, o conhecimento e saber; uma vez que a informação é exterior ao sujeito. O que diferencia a informação do saber é a produção de sentido que o sujeito estabelece, uma vez que esta permite ao sujeito produzir ou não sentido sobre ela, e nessa perspectiva, o sujeito produz saber. Então, o sentido sobre a informação estaria dentro do sujeito.

Basicamente, “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’” (CHARLOT, 2000, p. 61). Para o autor, “não há saber senão para um sujeito” (*Ibid.*, p. 61), porque implica em relação com si mesmo e com os outros; e, em segundo, “não há saber em si mesmo” (*Ibid.*, p. 62).

Este autor defende que o termo aprender carrega um sentido mais amplo que o saber, porque implica em considerar, além da dimensão de um sujeito de saber, outras como a relação de identidade e com o contexto de um determinado ambiente social, sob formas e condições preexistentes.

2.5.2 Mobilização, Atividade e Sentido

Essa diferença entre conhecimento, informação e saber, compõe a produção de sentido do sujeito, por isso, nesta perspectiva, o sujeito produz saber. Na produção de sentido, o sujeito busca concretizar seus desejos, nesse processo Charlot (2000) apresenta os conceitos de *mobilização, atividade e sentido*, que embasam o querer aprender contínuo pelos seres incompletos que somos.

Assim, o que move o homem é sempre o desejo de aprender. Essa RcS é conduzida por um movimento, uma ação, uma mobilização. Se pensarmos que “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2001, p. 81).

Podemos, então, enfatizar que a mobilização, nessa dinâmica de pôr-se em movimento “é acionar recursos; é tanto preliminar à ação, quanto seu primeiro momento. Utilizando-se de uma imagem de situação de guerra, o autor afirma que a mobilização não é a guerra, mas a proximidade da entrada nela (CHARLOT, 2000, p. 55). O conceito aponta, por sua vez, para os conceitos de móbil – a razão para agir – e de recursos – as forças de diferentes ordens de que se dispõe e são acionados.

Cabe salientar, a diferença entre mobilização – que tem início por si mesmo, de dentro para fora – e de motivação – que parte do exterior, de fora para dentro. Segundo Charlot (2000), os conceitos podem se convergir, mas não são as mesmas coisas, “poder-se ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Desta mobilização, há a elaboração e um executar de uma atividade, partindo do movimento de desejar, atribuindo um sentido nessa RcS de cada um. A definição de sentido aproxima-se de algo significativo, já que significar é significar algo a respeito do mundo para ou com alguém, assim tem significação o que tem sentido. Sentido, então seria “produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.” (CHARLOT, 2000, p.56).

O sentido seria construído, por algo que “pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 570). No entanto, propõe-se ainda uma distinção entre sentido enquanto desejabilidade, isto é, que implica em valor, negativo ou positivo. Assim, ressalta-se que o sentido é o produto de uma dada relação, enquanto a significação é o processo de mediação pelo signo. Assim, o sujeito é entendido como:

I) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; II) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e, III) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33)

Então, a atividade possui uma dinâmica interna e “não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 55), com metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. Pode ser definida como "um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta" (CHARLOT, 2000, p. 55).

Neste ponto, o autor distingue, de forma extremamente sucinta, atividade, prática e trabalho; discorrendo estes termos são apenas parcialmente próximos, porque não significam a mesma coisa. Sem detalhar estas distinções, destaca-se apenas que em *atividade* enfatiza-se a ideia dos móveis, para acentuar também a centralidade da noção de sujeito, embora não se negue que a atividade humana se processa num contexto que implica em trabalho e práticas.

Por fim, essas três dimensões da RcS se interpenetram no processo de escolarização: "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (CHARLOT, 2000, p. 54). Visando a desvendar o caráter dessa relação, Charlot estabelece as figuras do aprender, a partir do chamado balanço do saber que é, na verdade, um balanço do aprender. De qualquer forma, Charlot estabeleceu, a partir desses balanços, o que ele chama de figuras do aprender, como meios para o saber, essa abordagem será detalhado a seguir.

2.5.3 As figuras do aprender e as constelações

Resgataremos a definição de Charlot (2000) de que toda relação com o saber é também relação consigo mesmo, e que por meio do aprender, qualquer que seja a figura que se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e da imagem de si. No entanto, embora existam, a princípio, muitas maneiras de constituir a si mesmo, por meio das diferentes figuras do aprender, “a sociedade contemporânea tende a impor a figura do saber-objeto como sendo uma passagem obrigatória para se ter o direito de ser ‘alguém’” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Para esse processo de constituir a si mesmo, se exige do sujeito uma espécie de memorial pessoal que agrega os conhecimentos e as práticas adquiridas como fruto da socialização: os balanços do saber. De qualquer forma, Charlot estabeleceu, a partir desses balanços, as figuras do aprender, que podem ser sintetizadas em três tipos básicos; (1) objetos-saberes: o próprio saber enquanto objetivado em aportes, como livros, monumentos, obras de artes, entre outros; (2) objetos-atividades: implica nas experiências práticas, como, ler, nadar, correr, andar de bicicletas, entre outros, e; objetos-relacionais: relaciona-se às relações humanas entre pares, como as amorosas, fraternas, sociais, entre outras.

As figuras do aprender então seria a confrontação do que é preciso aprender quando se depara com um mundo já posto, expressando as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes, suas histórias de vida necessidades e intenções, circunscritos em determinado recorte espaço-temporal, portanto não podendo ser concebidas isoladamente.

Diante das figuras do aprender, fica explícito que o aprendizado acontece de diversas maneiras, a partir de meios e locais diversos, e que a forma e o modo desse saber variam entre os sujeitos, uma vez que temos relações diferenciadas objetos/atividades/formas de aprender. Se o aprendizado é diferenciado em suas formas e meios, o resultado e a RcS também são diversos.

Assim,

aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende (CHARLOT, 2000, p. 67)

Cabe ressaltar que as atividades não passam pelo mesmo processo e desenvolvem-se em contextos diferentes, então se admite que “existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender” (CHARLOT, 2000, p. 67). A RcS acontece na perspectiva do inventário das figuras do aprender em três aspectos do aprender como (1) passar da não-posse à posse; (2) dominar uma atividade e (3) ser solidário.

O aprender a passar da não-posse à posse é a atividade de produção de sentido à um saber (saber-objeto); esse processo epistêmico é chamado de objetivação-denominação⁹. Esse processo epistêmico se constitui em adquirir um saber visto enquanto objeto, sem se referir às atividades desenvolvidas para que essa aquisição ocorra.

O aprender a dominar uma atividade é ser capaz de desenvolver ou de utilizar de certo objeto, onde o corpo é o local desse domínio, em que não se trata de passar da não-posse à posse, e sim, do não domínio ao domínio, e quem executa é definido como um sujeito epistêmico. Nesta relação, há a “imbricação do Eu na situação o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

O aprender é ser solidário, concebido como distanciação-regulação, onde aprender é saber regular as relações consigo e com os outros, em que o aprender se constitui em dominar a relação onde o produto do aprendizado não fique separado da relação em situação. Neste caso,

⁹ Objetivação-denominação, “é apropriar-se de um saber visto enquanto objeto, sem referência às situações ou às atividades através dos quais este objeto foi construído” (CHARLOT, 2013, p. 92)

as relações referem-se às ideias, sentimentos e emoções, que o sujeito usa para construir a imagem reflexiva; aqui o sujeito epistêmico é um sujeito relacional e afetivo (CHARLOT, 2000).

Toda RcS, além da relação epistêmica, comporta uma relação de identidade, pois “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre estará em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim, a partir dessa relação, o sujeito se reconhece como parte integrante do mundo.

Charlot (2000) ressalta que as questões levantadas são simultaneamente epistêmicas e de identidade. Como também, toda RcS é uma relação social com o saber, pois expressa as relações que constituem a sociedade onde o sujeito se estabelece. Contudo, é fundamental distinguir que as relações sociais influenciam a relação com o saber e com a escola, porém elas não determinam esta relação.

Os saberes são, então, construções subjetivas, internas e devem ser estruturadas a partir das vivências dos sujeitos, já que “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61). Essa organização pode ser estabelecida nos balanços de saber.

O sujeito, ao produzir o balanço do saber, dá acesso aos processos pelos quais construiu a si mesmo e à construção de sua história; ou seja, “os balanços de saber são tratados como um texto só, onde se procuram encontrar regularidades que permitam identificar processos” (CHARLOT, 2009, p. 20).

Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que é compartilhado, mas o que, para o sujeito, apresenta alguma importância, sentido e valor; e nos balanços ele evoca isso no seu relato (CHARLOT, 2009). Para isso, Bernard Charlot (2009), define uma classificação, dividindo as aprendizagens em:

- (1) relacionais/afetivas – relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais);
- (2) desenvolvimento pessoal – conquistas e valores;
- (3) cotidianas – tarefas corriqueiras;
- (4) intelectuais/escolares – aprendizagens que envolvem operações mentais ou conteúdos acadêmicos;
- (5) profissionais – ligadas ao exercício da profissão; e,
- (6) genéricas/tautológicas – sem muitas definições, sendo abrangentes.

Este trabalho de análise permite visualizar em que proporção as diferentes aprendizagens são evocadas pelos sujeitos da pesquisa. Nesta concepção relacional do saber ser

apresenta em três dimensões, chamadas epistêmica, identitária e social, em que não há prevalência de uma sobre outra, ou seja, quem aprende mobiliza, e se mobiliza nas, três dimensões. Charlot (2000) ressalta que o sujeito se constitui por cada um desses registros, que não são cumulativos, mas interdependentes. Vejamos, então, um pouco destes três tipos de RcS no tópico a seguir.

2.6 As dimensões da RcS: epistêmica, social e a de identidade

Complementarmente, ao analisar as relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorrem em processos de ensino e de aprendizagem, analisa-se as relações com o eu, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000), por isso, entende que a educação só é possível se o sujeito contribui e influencia no processo que o educa.

Assim, para compreendermos a relação de um sujeito com o saber, devemos considerar todo o contexto no qual ele está inserido. A fim de melhor exemplificar as características de cada uma das dimensões da RcS, adaptou-se a tabela, proposta por Pouliot, Bader e Therriault (2010), como veremos abaixo.

Quadro 3: Dimensões da RcS

DIMENSÃO	DEFINIÇÃO
Epistêmica (relação com o mundo e com a aprendizagem)	Refere-se à produção de sentido do sujeito às representações do mundo e de saberes transmitidos, geralmente incorporados em objetos empíricos.
Identitária (relação consigo mesmo)	Refere-se à história do sujeito, suas expectativas, representações, práticas, seus objetivos, valores, seu modo de ver a vida, sua relação com outros, sua autoimagem e à imagem que ele gostaria de projetar, ou seja, à relação de sentido que é estabelecida entre o indivíduo e o conhecimento.
Social (relação com os outros)	Refere-se à aprendizagem que ocorre por meio da interação com os outros e está intimamente relacionada à dimensão identitária.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023. (adaptado de POULIOT; BADER; THERRIAULT, 2010, p. 244)

Considerando a discussão apresentada sobre as dimensões da RcS, Charlot (2000) propõe refletir sobre como é possível compreender, desse modo, que a relação com o mundo agrega a ela a relação com o outro e a relação consigo mesmo. O autor esclarece como os conceitos de mundo, eu e o outro se configuram e se relacionam:

“O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças,

a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes proferem insuportáveis “palavras de fatalidade” (CHARLOT, 2000, p. 73)

Assim, para Charlot (2000), não existe RcS senão a de um sujeito, da mesma forma que não há sujeito, senão em um mundo e em uma relação com o outro; como também não há mundo e outro, senão já presentes, de modo que já existem. Portanto, a RcS não deixa de ser também uma relação social. Tendo apresentado a RcS, bem como os principais elementos e pressupostos que a compõem, enfatizamos que essa teoria elaborada por Charlot, é de extrema importância para a análise do contexto investigado nesta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver esta pesquisa fez-se necessário optar por uma metodologia que atendesse os objetivos almejados, uma vez que os métodos de pesquisar devem considerar os fins e os resultados esperados como parte explícita da produção do conhecimento. Assim, o pesquisador não pode apenas considerar as variáveis e interferir no processo (FLICK, 2009); mas validar o processo humano por meio do qual adquire ou produz novas perspectivas teóricas.

Essa dissertação parte dos encaminhamentos e discussões de uma pesquisa qualitativa que busca “visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno” (NEVES, 1996, p. 02); ou seja, os dados são considerados e analisados nessa abordagem que “propõe-se, então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade” (HOLANDA, 2006, p. 364).

Em relação à natureza, consideramos como exploratória, pois procura explorar um problema fornecendo informações para uma investigação mais precisa sobre um problema (GIL, 2002), em que se visa uma maior proximidade com a temática, que pode ser construída em hipóteses ou intuições do investigador. Desse modo, funciona como uma tentativa de estabelecer o que está sendo observado por novos ângulos.

Contudo, as pesquisas na perspectiva da RcS utilizam, mesmo que indiretamente, uma abordagem quali-quantitativa visto que na análise dos dados, para identificar as relações de sentidos, para agrupar os dados é necessário considerar “a frequência com que essas constelações [agrupamentos] se estabelecem e, desta forma, respondem à questão de pesquisa” (ROSA, 2020, p. 21).

3.1 O universo da pesquisa

A pesquisa se baseou na participação de diretores escolares nas atividades síncronas realizadas durante o ano de 2021. Os participantes se fundamentaram na metodologia criada durante o ano de 2020 no Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar: Gestor-Mentor, constituído em parceria entre o Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Resgatando um pouco desse contexto, a Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGFORG/SEB/MEC), em parceria com os docentes do Departamento de Educação (DEd) e os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) –, deram início à elaboração do Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar: Gestor-Mentor, no final de 2019 se prolongando até meados de 2020, com a subsequente execução no ano de 2021. Posteriormente, se fundamentou um *Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares* vigente desde 2021; e um *Curso Autoinstrucional em Mentoria de Diretores Escolares*¹⁰ vigente desde 2022 no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC).

A proposta era criar uma metodologia que fosse capaz de atender às diferentes SEEs do país, possibilitando um contato – e, posteriormente, um vínculo – entre os diretores participantes. O Programa fomentou uma formação continuada, ainda vigente, para diretores de escola que atuam em contextos diversos, com implicações distintas, as quais demandam aplicações de conhecimentos teóricos e técnicos, exigindo novos modos de atuar para que se crie uma teia de compartilhamentos, fortificando ações baseadas nas construções conjuntas.

Para o desenvolvimento desse piloto, foram realizados estudos, pelo GEPESC juntamente com membros da SEB/MEC, com a finalidade de compreender como a mentoria entre os diretores vem se desenvolvendo em diferentes países. Isso porque, no Brasil, segundo resultados obtidos da Prova Brasil em 2017, a grande maioria desses profissionais já realizavam trocas de informações a respeito de suas atividades na gestão escolar de forma não-formal (INEP, 2017).

Com isso, o programa tinha como foco criar a metodologia específica para a mentoria de diretores, com perspectiva de uma cultura colaborativa, por meio de trocas de experiências entre pares, para enfrentar os desafios pautados nos eixos pedagógicos, financeiros e administrativos (LUIZ *et al.*, 2021). Na fase inicial, se usou a teoria da RcS para reconhecer os pontos indicados pelos próprios diretores brasileiros como importantes e fundamentais na atuação profissional.

Para levantamento desses pontos, na fase inicial se deu à aplicação de dois formulários online, através de um convite eletrônico, enviado aos diretores brasileiros, através de e-mail

¹⁰ Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15458/>. Acesso em: 01 de jan. de 2023.

cadastrado na base do PDDE Interativo¹¹. O primeiro questionário tinha duas questões abertas, aplicadas para identificar os temas mais recorrentes referente aos problemas enfrentados pela escola. Com essas informações, se fundamentou o segundo formulário, com quarenta questões fechadas de múltipla escolha, nos eixos: iniciativas, legislação, rotinas burocráticas, ações pedagógicas, ensino e aprendizagem, formação continuada, avaliações internas e externas, currículo escolar, recursos financeiros, segurança, evasão escolar, gestão democrática, violência e participação das famílias.

Com os dados coletados nesses dois momentos, foram constituídas amostras que garantiam a proporcionalidade em relação à participação de todas as regiões do país: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. Isso serviu como base para a elaboração dos conteúdos teóricos e as atividades práticas para a formação intitulada “*Curso de Formação em Mentoria de Diretores Escolares*”, que ocorreu entre os meses de março de 2021 a junho de 2021.

Para o desenvolvimento, e aplicação da mentoria, foram selecionados, a princípio, 10 estados brasileiros que atuaram como colaboradores no piloto, para verificar possíveis entraves e benefícios que seriam considerados posteriormente na aplicação para todos os estados da federação, considerando a imensidão territorial e de particularidades desse país.

Como critério de seleção desses estados temos os seguintes aspectos:

- a) as diferenças e especificidades do país, com características sociais díspares;
- b) a proporção de quantidade de estados participantes: dois estados da região Centro-Oeste, três estados da região Nordeste, dois estados da região Norte, dois estados da região Sudeste, e um estado da região Sul; e
- c) os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre os anos de 2005 a 2017.

Com esses critérios, os estados selecionados foram: Mato Grosso e Goiás, da região Centro-Oeste; Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, da região Nordeste; Pará e Rondônia, da região Norte; Rio de Janeiro e São Paulo, da região Sudeste; e Santa Catarina, da região Sul.

É importante salientar que em meados de 2020, ano de eleições municipais, havia uma preocupação latente na seleção dos participantes, a fim de evitar possíveis trocas e/ou desistências devido as instabilidades na função do profissional; assim se estabeleceu um critério aos representantes de cada estado: deveriam obrigatoriamente fazer parte das escolas de

¹¹ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar e ao planejamento desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para acessar, basta clicar em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em 01 de jan. de 2023.

governos estaduais. Essa experiência pode ser considerada inédita no Brasil – quando se pensa em mentoria sistematizada e formalizada –, visto que no país a mentoria tinha foco central na docência.

Com a finalidade de contemplar os objetivos do programa¹², ministrou-se a oficina de formação de diretores mentores, de forma virtual. Esse curso tinha nove salas de aprendizagem, denominadas: (1) Mentoria e as bases técnicas de apoio ao mentor; (2) Saberes dos diretores e a cultura colaborativa; (3) Comunicação e relações interpessoais; (4) Relação com a Secretaria de Educação/Políticas Públicas e os saberes dos diretores; (5) Projeto Político Pedagógico e a Pedagogia de Projetos; (6) Liderança do diretor de escola; (7) Gestão financeira e as demandas de infraestrutura na escola; (8) Avaliação de aprendizagem, institucional e de larga escala e (9) Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas.

Após, o resgate dessa trajetória, temos o destaque para o recorte dessa pesquisa que teve como foco as atividades realizadas no decorrer da sala (9) *Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas* que contou com a participação dos diretores selecionados.

3.1.1 O *lócus* da pesquisa

Para o desenvolvimento desta dissertação se analisou as falas dos diretores participantes nas atividades da sala de aprendizagem (9) *Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas*. Essa sala foi realizada entre os meses de junho e julho de 2021, composta por dois encontros síncronos pela plataforma virtual *Google Meet* no modelo de ensino remoto. Por se tratar de um programa piloto, essa sala que compõe o curso “*Formação em Mentoria para Diretores Escolares*”, foi planejada no segundo semestre de 2020, e cada encontro havia atividades adequadas as temáticas para atender às diferentes particularidades formativas.

O material de estudo desta sala foi elaborado por Luiz e Morito (2021) nas bases teóricas sobre os conflitos e as violências, considerando a cultura colaborativa e a escuta ativa, uma vez que “por vezes as violências acontecem de forma invisível, adentram os muros escolares e se camuflam em práticas cotidianas” (LUIZ; MORITO, 2021, p. 333).

Luiz e Morito (2021) descrevem que há um progresso ao se problematizar a questão da violência que é um mal que assola a educação, afetando os índices de aproveitamento no ensino e na aprendizagem, uma vez que seus efeitos são acometidos e sentidos pelos sujeitos.

¹² O Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar: Gestor-Mentor, tinha como objetivos gerais: (1) formar gestores escolares para serem diretores mentores, com conhecimentos e habilidades para realizar a mentoria; e, (2) contribuir para a melhoria da ação profissional e pessoal do diretor. LUIZ, M. C. (Org.) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos, SEaD-Editora, 2021.

Com isso, o material de estudo foi composto por um texto escrito pelos professores ministrantes daquele dado conteúdo, videoaulas previamente gravadas com esses mesmos profissionais, e atividades síncronas – realizadas nos pequenos grupos – e assíncronas – que deveriam ser postadas nas ferramentas disponibilizadas na plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem de Educação a Distância da SEaD/UFSCar¹³, que nesta formação foi denominada de Sistema de Apoio ao Mentor (SAM). A ementa da sala de aprendizagem apontava a:

compreensão dos tipos de violências simbólicas dentro da escola (bullying, violências psicológicas, verbais, físicas etc.) e fora dela (pobreza, diferenças sociais, abandono, negligência etc.). Compreensão do processo de invisibilização das violências na escola. Violências e evasão. Sofrimento emocional: depressão, vulnerabilidade social, contexto social e psicológico. (LUIZ; MORITO, 2021, p. 333)

Os encontros abordavam a temática da violência, mas em cada encontro havia um enfoque, de tal modo que um assunto complementava o anterior, a fim de propiciar a compreensão dos participantes sobre o que é, seus tipos e os sujeitos nos ciclos da(s) violência(s).

A organização dos encontros e das atividades síncronas realizadas, através da qual os participantes da formação foram submetidos, está detalhada no quadro abaixo.

Quadro 4: Distribuição dos encontros e atividades propostas para a sala de aprendizagem 9.

Encontros	Atividades propostas	Tema do encontro
<p>1º encontro 29/06/2021</p>	<p>1º momento: Ministração sobre os conceitos de violência intraescolar e extraescolar.</p> <p>2º momento: Na sala maior, os participantes realizarão o exercício de refletir sobre as violências e o processo de enfrentamento delas; além disso haverá a abordagem da percepção sonora (paisagem sonora) na validação ou não das violências.</p> <p>3º momento: Orientações para realizar este exercício, os participantes devem ser divididos em quatro grupos diferentes, porém antes haverá a explanação de sete sons diferentes (melodias) para, de modo individual, se associar cada um com uma situação vivenciada na escola. Isso será feito de modo individual, no grupo maior, devendo haver a anotação em papel ou local de fácil acesso para posterior usabilidade nos grupos menores.</p>	<p><i>A violência intraescolar e extraescolar</i></p>

¹³ Ambiente Virtual de Aprendizagem de Educação a Distância da SEaD/UFSCar, popularmente conhecida como EaD3. Disponível em: <https://ead3.sead.ufscar.br/>. Acesso em 01 de jan. de 2023.

	<p>4º momento: Nos pequenos grupos, para cada som socializado, haverá uma pessoa no grupo, para socializar a situação que veio à mente no momento de apreciação. Essa escolha deve ser feita de modo democrática.</p> <p>5º momento: Voltar para a sala principal: juntar todos os grupos para que cada pequeno grupo pontue suas experiências e saberes propiciados pela atividade, cada grupo deverá escolher uma situação que considerar mais significativa para socializar com os demais colegas. Essa escolha deve ser feita de modo democrática. É importante complementar e auxiliar uns aos outros em suas reflexões.</p>	
<p>2º encontro 01/07/2021</p>	<p>1º momento: Ministração sobre as características de identificação, enfrentamento e compreensão das violências no âmbito escolar pelos sistemas EVA e VER.</p> <p>2º momento: Na sala geral, os participantes realizarão o exercício de refletir sobre as situações distintas de violência na/da escola.</p> <p>3º momento: Orientações para realizar este exercício, os participantes devem ser divididos em quatro grupos diferentes, porém antes haverá a explanação de duas situações de violências, por meio de vídeos de reportagens e/ou registros divulgados na internet, e de modo individual, se associar cada uma das situações com sentimentos despertados ou vivencias tidas na escola. Isso será feito de modo individual, no grupo maior, devendo haver a anotação em papel ou local de fácil acesso para posterior usabilidade nos grupos menores.</p> <p>4º momento: Nos pequenos grupos, para cada situação socializada, deverão identificar os atores do EVA e as práticas do VER na situação que veio à mente no momento de apreciação. Identificando quais seriam os espectadores, vítimas e agressores (EVA) e como possível processo de mediação os valores, (processo de) empatia e respeito (VER) necessário para essa intervenção. O grupo deverá escolher um representante para representar o grupo e fazer a breve síntese de suas percepções.</p> <p>5º momento: Socializar suas percepções no pequeno grupo, fundamentando uma síntese geral para ser apresentado ao grupo maior. Essa definição deve ser feita de modo democrática.</p> <p>6º momento: Voltar para a sala principal: juntar todos os grupos para que cada pequeno grupo pontue suas experiências e saberes propiciados pela atividade, cada grupo deverá escolher apresentar o que foi mais significativo para socializar com os demais colegas. Essa escolha deve ser feita de modo democrática. É importante complementar e auxiliar uns aos outros em suas reflexões.</p>	<p><i>EVA e VER - Identificação e compreensão da violência</i></p>

Para o desenvolvimento dos diferentes momentos dos encontros, foi utilizada a ferramenta online do *Google Meet*, disponível em site e aplicativo para celular, na qual a sala geral era designada ora de “grupo maior”, ora de “grupão”; e as separações feitas pelo administrador do encontro síncrono dentro do sistema, dos participantes com seus respectivos ATTs, para as atividades de “pequenos grupos”.

Essas divisões dos pequenos grupos, contava com a condução do Apoio Teórico e Técnico (ATT), composta por membros do GEPESC, a aula era conduzida pelo(s) professor(es) da sala de aprendizagem da UFSCar responsável e pela coordenadora do curso. A finalidade era ter essa rede de apoio nos parâmetros pedagógicos e de aportes técnicos – acesso, usabilidade e permanência na ferramenta online.

Quanto aos encontros síncronos, esse espaço, com os demais participantes serviu para as reflexões sobre os temas apresentados e desenvolvimento das atividades propostas, posteriormente socializadas no grupo maior. Todo esse movimento foi gravado e serviu como base para a coleta de dados.

3.1.2. Atividades no grupo maior

O primeiro e o segundo encontro da sala (9) *Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas* ocorreram, sucessivamente, em 29 de junho de 2021 e 01 de julho de 2021. No início de cada encontro, havia o *feedback* das atividades realizadas na semana anterior, além da recapitulação do conteúdo explanado. Como também, ao iniciar havia a gravação daquele encontro síncrono.

Após esse momento era feita a apresentação do professor responsável pela condução naquela data, com a subsequente explanação do conteúdo, a explicação da atividade síncrona do dia, a condução da explanação dos grupos após socialização entre seus iguais, e na finalização, a síntese de tudo que foi exposto e debatido.

No primeiro encontro, a professora ministrante introduziu o conceito; os tipos de violências – sendo elas: verbal, física, simbólica e psicológica; seus âmbitos extraescolares e intraescolares e as dimensões micro, meso e macro das situações violentas. Após essa explicação, houve uma explanação sobre como as violências interferem no processo de ensino e aprendizagem, e afetam, a qualidade do ensino (de modo direto ou indireto).

Logo na sequência, foi feita a explicação da atividade síncrona que seria realizada nos pequenos grupos, com a associação dos estímulos sonoros aos sentimentos e/ou lembranças

remetidas. Antes da divisão, os participantes tiveram um intervalo de 15 minutos, ao término desse recesso foram encaminhados aos pequenos grupos durante 30 minutos. Nesse tempo, a gravação no grupo maior foi mantida até o retorno dos participantes, assim como, paralelamente, foi feita a gravação dos pequenos grupos.

Ao final do tempo reservado para a atividade, os participantes retornaram para o grupo maior para apresentarem a síntese das reflexões feitas com seus pares: essa ação era feita, por cada grupo, pelo representante definido por eles naquele determinado dia. Depois da explanação de todos os representantes, a professora ministrante fez uma fala de fechamento, encerrando o encontro com a despedida de todos e a finalização da gravação.

No segundo encontro, após iniciada a gravação, houve uma fala de encerramento da formação feita por um representante do Ministério da Educação e a coordenadora do curso. Após esse momento, a outra professora ministrante, correspondente ao recorte do assunto que seria tratado no dia, iniciou as atividades através do *feedback* do encontro anterior, com base nas falas dos participantes feitas na socialização após os pequenos grupos; seguindo da explanação dos conteúdos e, por fim, os participantes tiveram 15 minutos de intervalo.

Para as atividades dos pequenos grupos desse encontro, a professora explicou sobre os sujeitos e os ciclos da(s) violência(s), indicando a necessidade da desnaturalização das situações violentas como forma efetiva de começar a olhar para a problemática e não apenas considerar índices e porcentagens; assim como dar indicativos de como as ações de mediação e/ou intervenção necessitam olhar para todos os sujeitos envolvidos, sejam eles: espectadores, vítimas ou agressores (EVA).

Complementando as explicações, a professora passou as orientações de como as atividades nos pequenos grupos seriam desenvolvidas. Com isso, os participantes foram encaminhados, onde permaneceram na atividade por volta de 30 minutos. Houve a destinação de uns minutos para a despedida do ATT com seu grupo. Nesse tempo, a gravação foi mantida até o retorno dos participantes.

Assim que transcorreu esse tempo, os participantes retornaram para o grupo maior, e iniciaram a apresentação das sínteses das interações realizadas, no mesmo formato do encontro anterior. Depois das apresentações de todos os grupos, a professora fez o fechamento da aula, dando abertura para a coordenadora da formação conduzir a despedida dos participantes e encerramento da gravação.

Salientamos que as reflexões possuíam um eixo contínuo pontuadas no conteúdo. Essa estruturação foi pensada para possibilitar uma sequência nas discussões reflexivas feitas sobre as violências, possibilitando a criação de novos olhares e, conseqüentemente, novos

conhecimentos sobre o tema, o que foi relatado pelos participantes na finalização do encontro.

3.1.3. Atividades nos pequenos grupos

As atividades realizadas nos pequenos grupos ocorreram, sucessivamente, em 29 de junho de 2021 e 01 de julho de 2021. No primeiro encontro houveram quatro grupos, assim como no segundo encontro, cada um com cerca de 12 a 13 participantes, sendo esses: diretores de escola, representantes das SEEs e os ATTs. O tempo de duração das atividades foi de aproximadamente 30 minutos. A gravação foi feita por um dos ATTs, enquanto outro conduziria a atividade.

No primeiro encontro o enfoque era a identificação da paisagem sonora como uma análise do universo sonoro que rodeia o sujeito, uma vez que a “violência também se expressa nas diversas formas de silenciamento, seja o isolamento sonoro, as chamadas bolhas sonoras que incapacitam a comunicação entre agentes sociais, mas também cessa a comunicabilidade necessária aos signos e códigos sonoros” (ALVES, 2016, p. 153).

No segundo encontro o enfoque era reconhecer os sujeitos nos ciclos da(s) violência(s), ou seja, consistia “em entender como relações de violências e ciclos de agressões ocorrem frequentemente, caso não haja intervenções reflexivas para desnaturalizar as convicções dos sujeitos – mantendo as emoções reprimidas” (LUIZ; MORITO, 2021, p. 345).

Nos dois encontros, houveram acordos gerais em cada um dos grupos, definindo que um participante faria as anotações dos pontos mais importantes, para posterior apresentação de uma síntese no grupo maior, a participação deveria ocorrer de forma voluntária, sem imposições; assim como a definição de um tempo igual de fala para todo e qualquer participante. Após transcorrido o tempo das atividades síncronas, os participantes retornaram para o grupo maior, para apresentação e explanação das discussões que fizeram com seus pares.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

O público-alvo eram os diretores escolares pertencentes as redes das Secretarias de Educação Estaduais participantes. Dessa forma, foram selecionados, para cada estado participante, três diretores mentores, e posteriormente 12 diretores mentorados (esses não participaram da formação) – compondo um total de 15 diretores –; e, pelo menos, um representante da Secretaria de Educação do estado (que também não teve suas falas consideradas na coleta de dados para essa pesquisa).

Para a participação da “*Formação em Mentoria para Diretores Escolares*”, foi feita a seleção dos estados brasileiros pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Para isso, se pontuaram na representatividade das regiões brasileiras e a média do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a rede pública estadual (BRASIL, 2021).

Após a seleção dos estados, coube as SEEs, selecionarem quatro diretores de escola (que são o público dessa pesquisa) para participação na formação. Os critérios para essa seleção foram:

- a) exercer a função de diretor no momento da seleção para mentor, preferencialmente concursado e com mandato até o fim do projeto;
- b) ter experiência de no mínimo cinco anos na função, de preferência na mesma escola;
- c) ter exercido a função de diretor em alguma escola que alcançou bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP), considerando as edições dos anos de 2017 e 2019; e
- d) ter exercido a função de diretor em alguma escola que tenha obtido um resultado igual ou superior a quatro para o Indicador de Complexidade de Gestão da Escola, considerando a edição do ano de 2019.

Além dos critérios mensuráveis, foi sugerido que cada Secretaria de Educação considerasse alguns pontos subjetivos relacionadas à liderança, a motivação, compromisso, conhecimento do sistema educacional e habilidades sociais. Como também, foi importante verificar o interesse dos diretores selecionados em participar do programa, analisar os currículos formativos e experienciais; e por fim o encaminhamento do formulário para preenchimento com os dados dos diretores selecionados.

Por fim, a formação contou com 37 diretores de escola e 24 representantes das Secretarias de Educação, totalizando 61 participantes dos estados. Na parte do suporte, havia 13 Apoios Teóricos e Técnicos (ATTs).

Para a validação dos dados analisados nessa pesquisa, é importante compreender a trajetória de seleção dos participantes, sendo eles os diretores de escola, caracterizados como diretores mentores. Levou-se em conta as falas dos sujeitos participantes no desenvolvimento das atividades nos pequenos grupos.

Na parte ética, todos os participantes da formação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, sendo que com isso, tanto os nomes dos grupos como de seus participantes foram

trocados para essa pesquisa pelos nomes dos seguintes elementos naturais¹⁴: SOL, LUA, VENTO, TERRA, ÁGUA, FOGO, FLORA, FAUNA, COMETA e ECLIPSE.

3.2.1 Caracterização dos diretores mentores

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são os diretores mentores, é importante, para a pesquisa, identificar quem são para determinar esse público, além de poder dar alguns direcionamentos quando formos analisar as falas e possíveis apontamentos como: falta de formação, a determinação etária, entre outros fatores.

Na caracterização dos diretores de escola que participaram da sala de aprendizagem (9) *Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas*, se evidencia que em relação ao gênero temos 65% das participantes femininas e 35% dos participantes masculinos. Na faixa etária há o detalhamento no quadro abaixo.

Quadro 5: Faixa etária dos participantes da sala de aprendizagem 9.

Idade	Percentual (em %)
31 a 35 anos	8,11
36 a 40 anos	13,51
41 a 45 anos	21,62
46 a 50 anos	16,22
51 a 55 anos	27,03
56 a 61 anos	13,51

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quanto a formação acadêmica há a predominância de diretores com certificação em Pós-graduação. Nesses dados, temos 48,6% dos participantes com especialização *Lato Sensu*; 43,3% com mestrado (*Stricto Sensu*) e apenas 2,7% com *Master of Business Administration* (MBA). Ou seja, apenas 5,4% dos participantes possuem formação acadêmica apenas na graduação, seja licenciatura ou bacharelado.

¹⁴ Os nomes dos estados serão grafados na totalidade de letras maiúsculas (caixa alta), enquanto os nomes dos participantes serão grafados com a inicial maiúscula acompanhada por número, dependendo da quantidade de sujeitos participantes por grupo, entre diretores escolares e representantes da Secretaria de Educação.

Enfatizamos que ser um mentor não é uma habilidade intrínseca ao ser humano, seja no âmbito escolar ou não; pois não basta apenas ser didático, pedagógico ou saber se relacionar; a mentoria requer um sistema formativo compatível com as especificidades que se propõe, é necessário não se apegar aos extremos dos cuidados ou do discurso da autonomia, tampouco é uma vivência comum nas formações iniciais. Por isso, aprender a escutar o outro, a dar respaldos resolutivos, compartilhar feedbacks críticos que agreguem ao processo compõe a especialidade do mentorar, assim como, traçar o perfil formativo que esses sujeitos passaram, reflete, e muito, em como chegaram na última sala formativa e nas falas que tiveram nesse contexto.

Reforçamos também que essa articulação da atuação do diretor como mentor, mediante definição clara de responsabilidades, considera promover um sistema de aproveitamento de competências diferenciadas de liderança em funções de coordenação e direção auxiliar, capacitação prévia em temáticas pertinentes à gestão e sinalização de desempenho diferenciado constituído pelo processo colaborativo da identidade profissional: identificar, valorizar, reforçar e ressignificar lideranças emergentes nas escolas.

3.3 Coleta e análise dos dados

Os dados que compõem a pesquisa que embasaram essa dissertação foram coletados através das participações dos diretores participantes na formação, com o recorte das reflexões nas atividades síncronas realizadas nos dois encontros da sala de aprendizagem. Esses encontros, eram divididos em dois momentos distintos:

- (1) Grupo maior, com uma gravação geral pela própria ferramenta *Google Meet*, em que todos os participantes permaneciam juntos, durante a ministração da aula e explicação de como se daria as ações naquele dado encontro; e
- (2) Pequenos grupos, com gravações das atividades desenvolvidas pela extensão *Screen Record*, em que os participantes ficavam separados com seus pares, em divisão definida de modo aleatório, com apoio de um, ou mais, ATTs.

Os encontros possuíam duração máxima de 3 horas, com cerca de 20 minutos para o *feedback* da aula anterior, 1 hora para explanação do conteúdo; 30 minutos para as divisões nos pequenos grupos; 15 minutos para o intervalo; e o restante do tempo dividido entre a socialização com o grupo todo e o fechamento da aula.

As atividades propostas eram disponibilizadas previamente no sistema EaD3/SEaD, compostas pela descrição do encontro e descrição do que seria desenvolvido de modo síncrono.

Para o escopo desta pesquisa, foi realizada a transcrição dessas gravações, com a finalidade de coletar as falas dos diretores participantes. No total foram realizadas 10 transcrições, feitas pela pesquisadora, sendo 8 referentes às atividades pequenos grupos (utilizadas para as análises) e duas sobre as aulas ministradas no grupo maior.

Com base nos dados coletados através das transcrições foi realizada uma tabulação, com a finalidade de verificar a relação dos temas, a partir de um balanço do saber, e com essa identificação, foram elaboradas duas constelações que pontuam sobre as violências intraescolares e extraescolares; os ciclos da(s) violência(s) e saberes sobre os sujeitos nas situações violentas.

Essas constelações serão utilizadas na análise dos dados coletados, dentro da perspectiva do que é *informação, saber e conhecimento* para os participantes da pesquisa, detalhadas no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Esta pesquisa se fundamenta em dados coletados a partir da participação dos diretores de escola na *Formação em Mentoria de Diretores Escolares*, na sala de aprendizagem (9) *Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas* entre os meses de junho e julho de 2021. Essas atividades tiveram como tema central a identificação da paisagem sonora e a construção desses estímulos para desencadear sentimentos como pertencimento, repulsa, acolhimento, distanciamento etc.; e a identificação dos sujeitos nos ciclos das violências.

No decorrer dos meses de janeiro a março do ano de 2022, foram realizadas as transcrições das gravações das atividades (com as falas dos participantes), divididas entre videoaulas; atividades nos encontros síncronos – no grande e no pequeno grupo –, através da plataforma virtual SONIX¹⁵, com o intuito de facilitar o processo, havendo a posterior organização para a análise dos dados, com base nos procedimentos que descreveremos a seguir.

4.1 Procedimentos para analisar os dados

Para o andamento da pesquisa, após a coleta dos dados feita pela transcrição das gravações, considerando as falas dos diretores participantes, se deu início à análise dos dados coletados. A coleta de dados é considerada como um dos momentos cruciais da pesquisa, pois é durante esta etapa que se obtém as informações necessárias para o desenvolvimento do estudo. Como também, ser feita de modo claro, preciso, e correlacionada a fundamentação teórica abordada, “pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (LAKATOS, 2003, p.186).

Assim, primeiro houve a verificação dos dados, com cuidado para evitar desvios, que conduzam a conclusões errôneas ou dúbias; com seguimento na classificação através de um ordenamento que possibilite vislumbrar o que se obteve interligando-os; e por fim considerar a perspectiva definida com base na pesquisa: para esta produção, optamos pela RcS, na metodologia desenvolvida por Charlot (2000).

Com base nesses procedimentos metodológicos e de análise dos dados, damos prosseguimento ao processo de organização e classificação, conforme apresentado no tópico a seguir.

¹⁵ Disponível em: https://sonix.ai/accounts/sign_up. Acesso em 01 de jan. de 2023.

4.1.1. Processo de organização e classificação dos dados coletados

Após as transcrições, houve a conferência – escuta manual e adaptações necessárias – dos textos transcritos, a fim de corrigir falhas na escrita do que havia sido dito pelos participantes durante os encontros síncronos, a fim de manter na íntegra a fala de cada um. Para organização, houve a separação em uma planilha das falas, por datas de realização do encontro síncrono, por grupos.

Assim, houve um descritivo de quatro grupos na data de 29 de junho de 2021, e quatro grupos na data de 01 de julho de 2021. No primeiro encontro, o tema central era a representatividade da paisagem sonora na construção de sentimentos (no contexto escolar); e no segundo encontro, o foco eram os sujeitos nos ciclos das violências. Assim, para os procedimentos de análise dos dados, foram definidos os grupos (seguindo a ordem de divisão no dia do encontro), conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6: Organização dos grupos

Grupos	Atividade 29/06/2021 Paisagem Sonora	Atividade 01/07/2021 Ciclos e sujeitos das violências
GRUPO 1	Vento	Sol
GRUPO 2	Terra	Lua
GRUPO 3	Água	Eclipse
GRUPO 4	Fogo	Cometa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir dessa definição dos grupos¹⁶, iniciou-se a verificação dos dados coletados, identificando os temas apresentados em cada grupo, conforme a metodologia do inventário do saber, para que assim fosse possível a criação de novas constelações para a análise.

O inventário construído com os dados da pesquisa identifica distintas figuras do aprender, conforme *relação epistêmica* com o saber, dando ênfase nos processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. Esses inventários, apresentados de forma escrita,

¹⁶ A separação dos grupos para a atividade síncrona ocorreu de modo aleatório pela própria divisão do *Google Meet*.

constituíram uma espécie de balanço dos saberes que, segundo Charlot (2000), no contexto geral daquilo que os participantes aprenderam na vida, fazia mais sentido para eles no recorte dado.

Com base nos temas identificados nos dados coletados, foram criadas as seguintes constelações que serão utilizadas como base para a análise desta pesquisa: Constelação 1 – Concepções sobre violência: a paisagem sonora e Constelação 2 – Sujeitos nos ciclos e o enfrentamento à violência. Também, houve um trabalho de interligar as duas constelações com o propósito de identificar as caracterizações dessas figuras do aprender, iniciando a classificação e organização que permitiram um aprofundamento na interpretação dos dados.

Houve, a separação dos dados por grupos, e posteriormente apresentação em um quadro geral para que fosse possível observar o que dizem saber sobre os temas de cada constelação; havendo a separação em figuras do aprender objeto saber (perspectiva teórica); saber fazer (atividade prática); e saber ser (saber relacionar-se).

4.2 Análise das figuras do aprender nas constelações

Com a organização dos dados coletados foi feito o agrupamento em dois quadros de análise, correspondendo a cada uma das constelações criadas para esta pesquisa. Durante a construção desse quadro amostral foi possível perceber que um mesmo posicionamento, contemplava mais de uma figura do aprender, havendo a separação dessa fala e apontamento no local correspondente. As relações com as figuras do aprender se interligam ao todo.

A partir dessas informações, para um melhor entendimento das análises realizadas, cada quadro de análise das constelações foi separada conforme apresentado no tópico a seguir.

4.2.1 Análise das figuras do aprender na Constelação 1

A partir da classificação dos dados na constelação 1 – Concepções sobre violência: a paisagem sonora. Nessa análise, os pontos principais das falas dos participantes foram colocados em negrito. Assim, temos no quadro abaixo:

Quadro 7: Análise das figuras do aprender na Constelação 1

Figura do aprender	CONSTELAÇÃO 1 – CONCEPÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA: A PAISAGEM SONORA			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
OBJETO SABER (perspectiva teórica)	Não houve apontamentos desse grupo para o objeto saber.	Não houve apontamentos desse grupo para o objeto saber.	Não houve apontamentos desse grupo para o objeto saber.	Não houve apontamentos desse grupo para o objeto saber.
SABER FAZER (perspectiva prática)	<p>[1] Eu me lembrei dos momentos gostosos. Eu sempre fico junto com eles lá nesse momento, mas não como aquela tia chata, né? Não como a gestora autoritária, mas aquela que está ali participando daquele movimento, curtindo muitas vezes a música, a poesia.</p> <p>(Grupo VENTO, 29/06/2021 – Vento 1)</p> <p><i>A figura do gestor não pode se atrelar apenas as questões que demandam liderança e direcionamento, mas como parte do todo escolar, ele participa de todos os momentos, inclusive os de socialização.</i></p> <p>[2] Me veio burocrático na minha cabeça, só o burocrático da escola, aquela agitação. Muitos instrumentos, muita agitação,</p>	<p>[1] Lembrei de uma sensação que eu fiquei após ter sido agredido na escola por uma aluna e que ela, além de me agredir, alegou que eu tinha agredido ela. Só me remeteu a esse suspense do momento que eu fiquei pós ter sido acusado de ter sido autor da agressão.</p> <p>(Grupo TERRA, 29/06/2021 – Terra 1)</p> <p><i>As situações práticas que envolvem o direcionamento de resolução em situações de violência geram um desconforto frente ao desconhecimento de como lidar com tal fato, principalmente quando somos a vítima</i></p> <p>[2] Deu medo e apreensão, mas o momento é quando eu estou abrindo o resultado IDEB.</p>	<p>[1] Eu senti que foi um sentimento de correria, agitação. Um fato que aconteceu na escola, bem inusitado, né? É uma aluna, ela acabou dizendo que foi um espírito, uma coisa que bateu nela. E essa menina, ela ficou fora de si, fora do normal. Não tem quem segurasse ou levasse ela para a sala da direção. E foi aquela correria nos corredores da escola. E lá na sala da direção, ela passou a mão na mesa do vice-diretor e jogou o notebook dele no chão. Moral da história: a menina se formou no ensino médio e até hoje nunca conseguiu pagar o prejuízo do diretor.</p> <p>(Grupo ÁGUA, 29/06/2021 – Água 1)</p>	<p>[1] O segundo sentimento ele me trouxe tensão. Ele me lembrou o caso que eu fiquei até 04h na delegacia com os alunos. Me lembrou problemas, me lembrou polícia.</p> <p>(Grupo FOGO, 29/06/2021 – Fogo 1)</p> <p><i>A paisagem sonora pode não apenas despertar sentimentos, mas resgatar memórias no sujeito. Esse resgate pode se associar a momentos bons ou ruins, o que definirá o direcionamento que o sujeito terá frente aquela escuta.</i></p> <p>[2] Acho que a angústia é do tipo: o diretor mal chega e entra na sala do diretor e já vem um monte de bafafá pra responder, pra resolver. Então é aquela angústia de meu Deus, o que virá? Eu falo</p>

	<p>muitas linguagens, pouca gente que acompanha isso, né?</p> <p>(Grupo VENTO, 29/06/2021 – Vento 2)</p> <p><i>Há um discurso que enfatiza a burocracia da escola como algo que demanda tempo, consome espaços em que poderia haver a interação com a comunidade escolar, mas acaba sendo tomado o tempo do gestor no direcionamento das demandas – recorrentes e incessantes.</i></p> <p>[3] A segunda [música] de briga entre alunos na hora do intervalo, uma discussão.</p> <p>Grupo VENTO, 29/06/2021 – Vento 3)</p> <p><i>A associação de sons mais desagradáveis, estridentes que causam certa irritabilidade, são frequentemente associadas as situações ruins, nesse contexto temos as brigas entre os alunos.</i></p>	<p>(Grupo TERRA, 01/07/2021 – Terra 2)</p> <p><i>Os processos burocráticos no exercer da sua profissão geram medo e apreensão, principalmente pela cobrança que vem atrelada aos resultados apresentados.</i></p> <p>[3] Passar por todo o turbilhão de sentimentos no dia a dia, né?</p> <p>(Grupo TERRA, 01/07/2021 – Terra 3)</p> <p><i>Compreensão das oscilações das emoções no decorrer do dia, e principalmente nas relações, que podem vir a ser desencadeadoras de situações de violência.</i></p>	<p><i>As relações violentas são recorrentes e geralmente se há uma postura de tentar conter, punir ou coibir o sujeito agressor, sem medidas preventivas ou de “reparo” após o ápice da violência. Acaba, naturalizando aquela situação sem o entendimento real dos sujeitos envolvidos</i></p> <p>[2] E na escola isso me remeteu a situações de recreio, de diálogos entre os alunos, tanto conflituosos quanto harmoniosos. Inclusive a segunda [música] me trouxe uma sensação de medo por algo misterioso, por alguma ameaça. E na escola me lembrei de algum tipo de tensão em sala de aula por comportamentos rebeldes, de desobediência, de desobediência por parte de alunos.</p> <p>(Grupo ÁGUA, 29/06/2021 – Água 2)</p> <p><i>Os diálogos conflituosos são recorrentes em ambientes que temos diversidades de culturas, personalidades, histórias, crenças, entre outros; sendo um ponto importante na articulação de um espaço que realmente agregue a todos, contudo quando esses conflitos não são mediados, os tidos “comportamentos</i></p>	<p>que na escola cada dia é um flash novo.</p> <p>(Grupo FOGO, 29/06/2021 – Fogo 2)</p> <p><i>As incertezas do que acontecerá faz com que o sujeito não estabeleça um planejamento para lidar com situações adversas que quando ocorrem podem ser mal mediadas. Uma má mediação pode tornar um conflito numa situação violenta.</i></p>
--	--	--	--	---

			<p><i>rebeldes e de desobediência” são recorrentes.</i></p> <p>[3] A quinta música eu lembrei de um fato que eu vivi uma experiência muito dolorosa. Eu era coordenadora pedagógica de uma escola e teve um aluno nosso do segundo ano no ensino médio que foi para um passeio num clube com a escola. Ele foi no último ônibus para o passeio e nesse local tinha um lago e ele desceu do ônibus e pulou na água e ele não voltou. Então ele veio a óbito ali e essa música me fez lembrar desse momento. Nós tivemos, eu e a orientadora, tivemos que socializar isso com a mãe. Então foi um momento muito difícil pra mim, muita tristeza. Eu acho que um dos momentos mais tristes que eu vivi na escola foi esse momento.</p> <p>Ninguém entende o que aconteceu, por que ele mergulhou e não voltou, né? E enfim, o sentimento foi de tristeza.</p> <p>(Grupo ÁGUA, 29/06/2021 – Água 3)</p> <p><i>Os momentos de trauma e perda podem gerar um desequilíbrio no autoentendimento emocional das pessoas. Essa situação pode gerar situações de violência como resposta ao que se sente, às incertezas, aos medos, aos</i></p>	
--	--	--	---	--

			<p><i>receios, entre tantos outros sentimentos não compreendidos.</i></p> <p>[4] Eu não consegui pensar em outra coisa a não ser um episódio trágico que nós vivemos a dois anos atrás que foi o suicídio de uma aluna nossa. Não foi na escola, mas eu não desejo esse sentimento para nenhum gestor. Quem nunca passou não queira passar, porque é um sentimento de total fracasso. A gente, às vezes, até quer se culpar por não ter conseguido ajudar, mas tem alunos que eles internalizam o sentimento, outros não dá nem pra imaginar que um dia teria coragem de tirar a vida.</p> <p>(Grupo ÁGUA, 29/06/2021 – Água 4)</p> <p><i>O entendimento de fatalidades como um processo doloroso de perda e, muitas vezes, do não entendimento da situação é comum frente ao que não conseguimos encontrar um sentido. O sentimento de fracassar pode, quando não trabalhado, gerar como contrarresposta ações impositivas ou respostas agressivas nas relações com o outro.</i></p>	
--	--	--	--	--

<p style="text-align: center;">SABER SER (perspectiva relacional)</p>	<p>[1] Eu ouvi gente chata que faz as coisas por obrigação. Estou falando da música, do sentimento. A direção, o diretor.</p> <p>(Grupo VENTO, 29/06/2021 – Vento 1)</p> <p><i>O papel do diretor é associado a figura de quem resolve as demandas, muitas vezes pela obrigação do cargo/função, o que atribuiria esse sentimento de “chatice”</i></p>	<p>[1] Na minha concepção, foi um momento de terror; e eu lembrei das estórias que se conta na escola para amedrontar as crianças adolescentes.</p> <p>(Grupo TERRA, 29/06/2021 – Terra 3)</p> <p><i>Não há a compreensão de ações que são naturalizadas, mas podem ser violentas, havendo um discurso de “permissividade” para tais atitudes.</i></p>	<p>[1] A segunda [música] é aquele suspense, aquele terror que aconteceu de um aluno na sala de aula, a professora grávida e ele pulou o muro, foi na casa dele, pegou uma faca, veio na escola e furou o outro aluno. Dentro da sala de aula. A professora se meteu na frente. Eu não estava na escola nesse exato momento e foi aquele Deus nos acuda, né? Então foi um terror. Tinha aquele sentimento de impotência diante do perigo, né?</p> <p>(Grupo ÁGUA, 29/06/2021 – Água 1)</p> <p><i>As relações com a comunidade escolar podem ser violentas quando são conflitos não são mediados, chegando ao ápice da violência, ocorrendo até mesmo criminalidade, em que transcende a intervenção escolar, geralmente terminando na intervenção policial.</i></p>	<p>[1] Então a melodia é bonita, mas me lembrou um momento de dor, entendeu? Nós fizemos uma apresentação de Dia das Mães, uma festa, e eu lembro que a minha mãe estava sentada na primeira fila, numa apresentação que teve. Dias depois ela faleceu. E ficaram muitas fotos e momentos daquele dia. E essa música me trouxe muito isso.</p> <p>(Grupo FOGO, 29/06/2021 – Fogo 3)</p> <p><i>A paisagem sonora pode ativar memórias boas ou ruins no sujeito que passa a ter que lidar com todo aquele “borbulhar emotivo”, quando não consegue estabelecer o equilíbrio do que sente pode corresponder com respostas agressivas ou se submeter em situações em que passa a ser vítima de imposições e/ou de outras pessoas.</i></p>
	<p>[1] Me remeteu a esse receio de medo e apreensão.</p> <p>(Grupo VENTO, 29/06/2021 – Vento 2)</p> <p><i>O sentimento que domina as relações entre o gestor e a comunidade escolar quando é necessário lidar com situações de violência é desestruturador para aquele profissional</i></p>	<p>[2] Me lembrei quando eu estava indo pra escola e me avisaram que a escola foi arrombada. É aquele suspense, o que é que eu vou encontrar na escola?</p> <p>(Grupo TERRA, 29/06/2021 – Terra 4)</p> <p><i>A relação do profissional com a realidade social, perpassa pelo entendimento das violências extraescolares que adentram a escola.</i></p>		
			<p>[3] Não é só comentando aqui e eu me remeteu ao stress. E quando eu estou fazendo prestação de contas, e [têm] aluno enchendo o saco querendo me chamar para resolver problema e eu estressada.</p>	

		<p>(Grupo TERRA, 29/06/2021 – Terra 5)</p> <p><i>A situação do diretor escolar que além de lidar com as burocracias acaba tendo que lidar com problemas pedagógicos e relacionais, sendo que, muitas das vezes, esse é somente acionado” quando a situação de violência chega ao seu ápice.</i></p>		
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir da classificação dos dados na constelação 1 – Concepções sobre violência: a paisagem sonora, iniciou-se a análise com a figura do aprender objeto saber, na perspectiva teórica, a fim de identificar quais eram os saberes dos diretores sobre a paisagem sonora e os conceitos de violência.

A partir da constelação organizamos as figuras do aprender nas suas três dimensões: (1) formas de estabelecer um saber-objeto teórico, (2) saber fazer ou dominar uma atividade e (3) aspectos relacionais com foco no aprender a ser com o outro. Vejamos os saberes dos diretores: Objeto-saber: não houve apontamentos.

Saber fazer: ficar junto / participar do movimento / acompanhar o burocrático / saber diferenciar sons / saber lidar com acusações / ver o Ideb / entender os sentimentos / conviver com as diferenças / conviver com a frustração / conseguir dialogar / se comportar / criar pontes entre a escola e a família / prevenir situações ruins / não se culpabilizar / responder demandas / resolver demandas.

Saber relacional: fazer as coisas por obrigação / sentir medo / estar sempre em apreensão / contar histórias para amedrontar / incertezas do que vai encontrar / estar estressada / encher o “saco” / se sentir impotente / momento de dor / resgatar memórias.

Com análises iniciais, é possível perceber não houveram falas dos participantes que apresentasse uma relação direta entre o conteúdo explicitado para o desenvolvimento daquele encontro síncrono e algumas percepções pessoais, perpassando apenas pelas reflexões do saber-fazer e saber ser, com associações da própria vivência em suas escolas.

A paisagem sonora é um conceito desenvolvido por Raymond Murray Schafer, um compositor e teórico canadense, sendo mencionado pela primeira vez em seu livro *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World* (1977). A paisagem sonora refere-se à atmosfera sonora em que vivemos, composto por todas as sonoridades que percebemos em um determinado espaço e tempo correlacionando esses estímulos sonoros às emoções e reações que um determinado sujeito apresenta ao ser colocado em contato com esse ambiente.

A ideia por trás do conceito é que os sons ao nosso redor desempenham um papel significativo na maneira como experimentamos e compreendemos o mundo, como podemos observar no relato de estar presente e lembrar “(...) dos momentos gostosos. Eu sempre fico junto com eles [os alunos] lá nesse momento [de interação]” (VENTO 1, 2021), havendo um despreendimento dessa visão da “gestora autoritária, mas aquela que está ali participando daquele movimento, curtindo muitas vezes a música, a poesia” (VENTO 1, 2021).

A paisagem sonora é considerada um aspecto importante do ambiente e pode ter

impactos significativos nas relações sociais e no bem-estar das pessoas (SCHAFER, 2001), explorando essa temática, se enfatiza como os sons afetam nosso estado emocional, nossa percepção do espaço, nossa comunicação e nossa interação com o ambiente ao nosso redor.

Essa percepção é evidenciada quando os participantes dizem que os estímulos sonoros “remeteu a esse receio de medo e apreensão (VENTO 2, 2021), ou explanam sobre o “sentimento de correria, agitação” (ÁGUA 1, 2021). A ideia ao compreender a paisagem sonora, segundo estudos na área (SCHAFER, 2001) é justamente compreender e gerenciar os sons nos ambientes, com o objetivo de criar espaços acusticamente agradáveis, preservar a diversidade sonora e minimizar o impacto negativo do ruído indesejado.

Esse aspecto apresentado, dentro da teoria da RcS nos demonstra que, a informação obtida a respeito da paisagem sonora, não adquiriu a categoria de saber para os participantes, pelo menos, dentro do contexto apresentado: a escola, o sistema educacional e as relações que derivam deles; pois ao passarem da posição social objetiva de professor para a de diretor escolar, a informação sobre a paisagem sonora adquire um significado [relacionado] apenas ao outro, uma vez que, pelo menos nas falas dos participantes dessa pesquisa, há sempre a associação das recordações associadas: ao aluno, ao professor, as interações na escola; mas não aparece na correlação à sua própria prática profissional ou interação com a comunidade escolar.

Essa percepção sobre a dificuldade de compreender como os sons que nos cercam desempenham um papel crucial na nossa experiência diária, moldando nossas emoções, comportamentos e interações com o mundo ao nosso redor, dando a percepção de “gente chata que faz as coisas por obrigação. Estou falando da música, do sentimento. A direção, o diretor” (VENTO 1, 2021), ou até mesmo “me veio burocrático na minha cabeça, só o burocrático da escola, aquela agitação. Muitos instrumentos, muita agitação, muitas linguagens” (VENTO 2, 2021).

Há sempre a coligação a algo ruim, a cobranças, ao imposto e não a estímulos que se associem a sentimentos bons, porque esse processo da escuta do ambiente sonoro também vai sendo naturalizado e internalizado no sujeito. Aqui, cabe ressaltar que a tem o poder de evocar emoções intensas e variadas, podendo criar um ambiente calmo e relaxante, ou pode causar estresse e ansiedade.

Os sons, inclusive da escola, têm o poder de influenciar o humor e despertar emoções específicas (SCHAFER, 2021), sendo um componente essencial da identidade cultural de uma

comunidade, refletindo a própria organicidade do espaço, afinal por esse ambiente sonoro¹⁷ é possível “passar por todo o turbilhão de sentimentos no dia a dia” (TERRA 3, 2021), ou se conectar com a história, a cultura e a essência de um lugar, como “na escola isso me remeteu a situações de recreio, de diálogos entre os alunos, tanto conflituosos quanto harmoniosos” (ÁGUA 2, 2021).

As definições colhidas das falas participantes nos grupos confirmam o ponto em que, através da mudança de função do diretor de escola, e conseqüentemente de sua posição social objetiva, a informação sobre o ambiente sonoro ganha um significado atribuído ao outro; pois não corresponderia a relação dele com a comunidade escolar; mas de todos com a própria escola e caberia apenas os efeitos ao gestor. Nessas definições, seria ideal que não somente o diretor de escola compreendesse a paisagem sonora, como também todo o corpo escolar, pois todos desempenham um papel importante na “construção dessa sinfonia social” (SCHAFER, 2021), afetando as emoções, a comunicação, a percepção do ambiente e do próprio bem-estar. Reconhecer a importância dessa construção e buscar formas de promover uma paisagem sonora saudável e enriquecedora pode contribuir para um ambiente mais harmonioso, criativo e inclusivo.

Ao passarmos para a análise da figura do aprender saber-fazer, como uma atividade prática, foi possível observar como já apontado em alguns trechos citados anteriormente, que algumas das falas dos participantes apresentam uma relação entre o conceito da paisagem sonora e o seu fazer (profissional) no reconhecer e vivenciar situações violentas.

Outro fator importante a ser considerado nas análises realizadas é que os saberes dos diretores de escola, identificados em suas falas a respeito da paisagem sonora e as situações de violência apresentadas, são referentes aos protagonismos de outros, voltadas para as situações que ocorreram, usando de exemplo, por diversas vezes, condutas que adotaram em suas práticas.

Isso fica evidente em relatos como “é aquele suspense, aquele terror que aconteceu de um aluno na sala de aula, a professora grávida e ele pulou o muro, foi na casa dele, pegou uma faca, veio na escola e furou o outro aluno. Dentro da sala de aula. (...). Eu não estava na escola nesse exato momento e foi aquele Deus nos acuda, né? Então foi um terror. Tinha aquele sentimento de impotência diante do perigo” (ÁGUA 1, 2021). Ou em “um fato que aconteceu

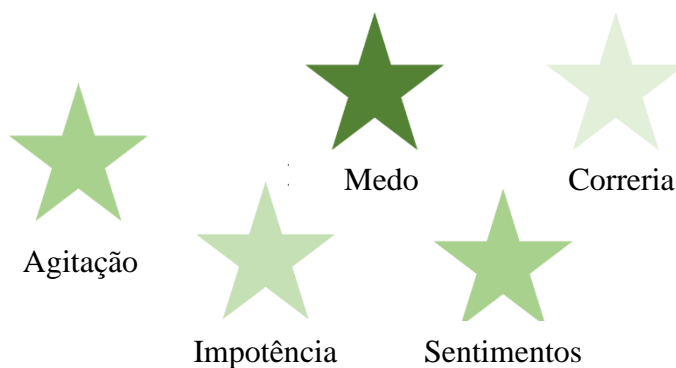
¹⁷Ambiente sonoro refere-se ao conjunto de sons presentes em um determinado espaço e tempo, criando uma atmosfera acústica específica. É a manifestação sonora do ambiente físico e social em que nos encontramos. SCHAFER, R. M. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Destiny Books, 1977.

na escola, bem inusitado. É uma aluna, ela acabou dizendo que foi um espírito, uma coisa que bateu nela. E essa menina, ela ficou fora de si, fora do normal. Não tem quem segurasse ou levasse ela para a sala da direção. E foi aquela correria nos corredores da escola. E lá na sala da direção, ela passou a mão na mesa do vice-diretor e jogou o notebook dele no chão” (ÁGUA 1, 2021).

Esses relatos evidenciam uma disparidade entre o entendimento da situação de violência, mas uma certa insegurança quanto às ações pertinentes ao diretor, ora por não conseguir conter a situação, ora por não estar presente no momento da ocorrência. Nessas explicações foi possível observar como a preservação da paisagem sonora são essenciais para proteger “o patrimônio material, humano, cultural e natural” (SCHAFER, 2001), pois essa diversidade sonora de um determinado lugar é única e pode indicar indícios de quando um conflito pode vir a se tornar uma situação violenta, como: presença de gritos, barulhos de objetos quebrando ou caindo, portas batendo, entre tantos outros estímulos que divergem aos corriqueiros.

Com base na análise da figura do aprender **saber fazer**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 1: Saber fazer na constelação 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Nessas afirmações foi possível observar a estreita relação entre as figuras do aprender *saber fazer e saber ser*, por apresentar elementos que, apesar de trazer a prática do diretor em situações de violência, associa-se a essa relação com os sujeitos, e as próprias ocasiões mencionadas, usando muitas descrições do que ocorreu, como se sentiram enquanto profissionais no enfrentamento daquilo e como se relacionaram com o todo vivenciado.

Dentro dessa perspectiva foi possível observar que o sentimento que proporciona a ação dos sujeitos está interligado à identificação dos sujeitos às situações em que o sentimento frente

ao vivenciado é familiar, uma vez que pode ser observada através das vivências pessoais, como “lembrei de uma sensação que eu fiquei após ter sido agredido na escola por uma aluna e que ela, além de me agredir, alegou que eu tinha agredido ela. Só me remeteu a esse suspense do momento que eu fiquei pós ter sido acusado de ter sido autor da agressão” (TERRA 1, 2021). E resgatando lembranças aos demais, “o segundo sentimento ele me trouxe tensão. Ele me lembrou o caso que eu fiquei até 04h na delegacia com os alunos. Me lembrou problemas, me lembrou polícia” (FOGO 1, 2021).

Essas definições nos mostram que cada uma delas está relacionada ao sentimento de sentir-se acolhido ou não pelos seus semelhantes, em que se há no relato do outro uma associação àquela paisagem sonora, ocorre uma transposição do indivíduo do sentimento associado ao som, como no caso da segunda sonorização, mencionada anteriormente, e resgatada por outro participante como “a segunda [música me lembrou] de briga entre alunos na hora do intervalo, uma discussão” (VENTO 3, 2021).

Como também, a exposição a uma paisagem sonora desarmoniosa e desagradável pode promover a irritabilidade que pode ocasionar relações agressivas, como relatado em “quando eu estou fazendo prestação de contas, e [têm] aluno enchendo o saco querendo me chamar para resolver problema e eu estressada” (TERRA 5, 2021), ou que “na escola me lembrei de algum tipo de tensão em sala de aula por comportamentos rebeldes, de desobediência, de desobediência por parte de alunos” (ÁGUA 2, 2021).

Basicamente, a vivência em espaços constituídos com ambientação sonora agradável pode ajudar a reduzir o estresse, melhorar o humor e favorecer a concentração (SCHAFER, 2001). Por outro lado, uma paisagem sonora excessivamente ruidosa ou perturbadora pode ter efeitos adversos nas relações, causando irritação e até mesmo problemas de socialização, visto que a interlocução pode ser comprometida.

Através da paisagem sonora, obtemos informações importantes sobre o ambiente em que nos encontramos e das memórias que nos constituem. Isso é evidenciado em “eu não consegui pensar em outra coisa a não ser um episódio trágico que nós vivemos a dois anos atrás que foi o suicídio de uma aluna nossa. Não foi na escola, mas eu não desejo esse sentimento para nenhum gestor. Quem nunca passou não queira passar, porque é um sentimento de total fracasso” (ÁGUA 4, 2021)

Os sons nos fornecem pistas sobre a localização, a distância, a direção, as atividades e as socializações que ocorrem ao nosso redor. Uma paisagem sonora rica e diversificada pode enriquecer a percepção sensorial do ambiente e consolidar novas experiências, memórias e

proximidades entre os pares – seja por reconhecimento das semelhanças ou por proximidade ao sentimento desencadeado em si e no outro.

Enquanto que nas falas relacionadas ao *saber ser*, os participantes discursaram sobre as situações, e a relação estabelecida com os sentimentos desencadeados, nos remetendo à sensação de proximidade, ou acolhimento ao sujeito, afinal “é aquele suspense, o que é que eu vou encontrar na escola?” (TERRA 4, 2021), ou seja, é a percepção que os desafios são parecidos, e as vivências, mesmo com suas singularidades, geram os mesmos sentimentos de tristeza, medo e angústia. A delimitação da prática efetiva (fazer) apontada nas figuras do aprender saber fazer e saber ser nos mostra uma paralelidade no entendimento e na identificação das situações de violência; em que essa figura de liderança, direcionada ao diretor escolar, se estremece na inércia (pelo despreparo ou pela incerteza) na resolução dessas situações, ora claramente, ora entrelinhas.

Com base na análise da figura do aprender **saber ser**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 2: Saber ser na constelação 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Ao relacionar as análises da figura do aprender objeto saber, saber fazer e saber ser, foi possível ver que, mesmo com a dificuldade na definição da paisagem sonora, e de haver singularidades nos discursos das reações nas vivências de situações violências, os diretores de escola apresentam os seus saberes sobre a importância dentro do âmbito escolar de falar/debater sobre violências.

Mesmo com as limitações, explanadas nessa constelação é possível verificar que os diretores de escola dentro de suas possibilidades tentam implementar práticas que não desconsideram o fator humano, para estabelecer meios propícios para fomentar relações mais saudáveis e interações respeitadas. Isso reflete na projeção de que o diretor, através de sua

posição, tenta perpetuar comportamentos – e ações – que valida como certas ou pertinentes para sua escola, mesmo com recordações de vivências negativas.

Ao se colocar nessa posição de mudanças, mesmo com deslizes que por si só categorizam esse contínuo de “sempre aprender”, se estabelece novas relações de aprendizado, modificando o sujeito e o meio. Com isso, podemos ter uma compreensão maior dos saberes que os diretores de escola dizem ter sobre a paisagem sonora e a violência escolar, esse último, abordaremos um pouco mais no tópico seguinte.

4.2.2 Análise das figuras do aprender na Constelação 2

A partir da classificação dos dados na constelação 2 – Sujeitos nos ciclos e o enfrentamento à violência. Nessa análise, os pontos principais das falas dos participantes foram colocados em negrito. Assim, temos no quadro abaixo:

Quadro 8: Análise das figuras do aprender na Constelação 2

Figura do aprender	CONSTELAÇÃO 2 – SUJEITOS NOS CICLOS E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
OBJETO SABER (perspectiva teórica)	<p>[1] Não sei se por conta do apelo visual, a gente está vivendo e vendo a cena. Mas a violência física foi a que me chamou atenção. Me chamou muito a atenção para a ação dela, da pressão do agressor, né? Eu vejo o agressor assim, visivelmente a pessoa que realmente pratica a ação. Ela partiu para agressão física, né? Ela foi o agressor.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 1)</p> <p><i>Há um forte indicativo sobre a facilidade em identificar o agressor como quem pratica a ação, de modo evidente e perceptível.</i></p> <p>[2] Não sei se por conta do apelo visual, a gente está vendo a cena, mas a violência física foi a que me chamou atenção. Me chocou muito a ação dela. Eu vejo o agressor assim, visivelmente a pessoa que realmente pratica a ação. Ele partiu para agressão física, né? Ele foi o agressor.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 1)</p>	<p>[1] Bom, o agressor ali eu sei que é a pessoa que gravou o áudio, né? E a vítima seria seriam os professores? Agora fico na dúvida, se seriam todos ou aqueles que estão em falta com o preenchimento do professor <i>online</i>. E o espectador seriam os demais? Talvez os que preencheram.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 1)</p> <p><i>Indagações sobre definir os sujeitos nos ciclos das violências através do sistema EVA pontua esse processo em tentar atribuir sentido a informação dada durante a aula.</i></p> <p>[2] Ele está sendo como agressor mesmo. Mas pensando em um contexto de pandemia, eu acho que é o próprio sistema. É o oposto, o sistema educacional, o sistema social é imposto a escola. [O sistema] que é o agressor e faz com que o diretor esteja sendo como vítima em colocar essa situação e passar por cima do lado humano.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 2)</p>	<p>[1] Então a questão do EVA, do espectador, da vítima e do agressor. Eu acho que a gente já tem até um consenso num certo sentido. Já começamos a transitar, no VER, nos valores, empatia e respeito. Que quando se fala questão, nós já estamos vendo quais são os valores que estão envolvidos. Como é que a gente muda essa situação?</p> <p>Trabalhando algumas questões de empatia. E como é que a gente trabalha? A questão do respeito, por exemplo, teve uma mudança gigante de professores agora por conta do concurso e os diretores novos que estão entrando, eles recebem orientação e passam a orientação a seco, assim, digamos assim, do jeito que dá até por medo.</p> <p>(Grupo ECLIPSE, 01/07/2021 – Eclipse 1)</p> <p><i>Há um certo consenso, entre os diretores, sobre o EVA (espectador, vítima e agressor), havendo uma padronização nos papéis e como identifica-los de</i></p>	<p>[1] (...) Só que é a maneira como a gente fala. O tom de voz utilizado é a mediação. Então falar normal, então, as palavras não foram legais. E eu entendo que o foco ali também está na comunicação, por isso que caracterizou como violento.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>A comunicação se entrelaça com a mediação, uma vez que veem na primeira, meios de conseguir alcançar o outro de forma “não-violenta”.</i></p> <p>[2] As vítimas são os professores que estavam ouvindo aquilo. Eu acho que espectador seria a coordenação e supervisão, onde é que eles estavam para dar esse suporte sem que esse momento se concretizasse nessa fala da diretora? Eles acabaram sendo espectadores, apesar de não aparecer na série.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p>

	<p><i>Ênfase na posição do agressor ser quem pratica a ação, e resumida somente ao papel de quem inicia a situação violenta, desconsiderando as respostas e/ou contrarrespostas violentas.</i></p> <p>[3] Dentro desse no primeiro caso aqui, né? Então, eu identifiquei como espectador a equipe. Eu acho que no caso aí, a vítima, né, foram os professores. Nesse caso aí, os agressores, eu botei a SEDUC com essa cobrança. Os valores é fazer respeitar. Então, de que maneira isso poderia ter sido contornado para não gerar conflito? No segundo caso, a vítima é o aluno e depois ela passa a ser o professor. No começo, ele começa com aquele tom e a gente meio que acha que o aluno é a vítima, mas depois, aí o professor, ele passa a ser a vítima, quando há a agressão física. O agressor também identifica como sendo os dois, porque o professor ali começa agredindo, ele começa falando, começa aquela gritaria e o adolescente acaba sendo também o agressor.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 5)</p> <p><i>A definição dos sujeitos no ciclo da violência perpassa pelo entendimento do respeitar as diferenças e as múltiplas singularidades que temos dentro do espaço escolar, contudo é</i></p>	<p><i>O contexto para análise da situação violenta é importante, pois permite compreender como aquela relação agressiva se enraizou, permitindo vislumbrar como os sujeitos assumiram determinados papéis naquele momento.</i></p> <p>[3] Essa agressão indireta aos professores. E aí, no caso, os professores seriam os espectadores. Então, mas essa parte aí tem que filosofar um pouco.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 1)</p> <p><i>Espectadores são tão importantes, quanto a vítima e o agressor, quando pensamos em trabalhar meios de evitar as situações de violência</i></p> <p>[4] O segundo, gente, é tão triste, né? E depende também do ponto de vista. Na verdade, a nossa tendência é colocar o professor como vítima, o aluno como agressor e os demais como espectadores, o que é o que salta aos olhos no primeiro momento. Mas é aquela coisa, talvez um outro ponto de vista, a vítima seja o estudante, o agressor seja o professor, os espectadores sejam os demais alunos. Claro, a gente vai</p>	<p><i>forma, muitas vezes, “simplicista”</i></p> <p>[2] Penso que no segundo caso, como tem uma imagem como TV, na imagem de certa forma o EVA fica mais evidenciado. É lógico que ele não é só aquilo.</p> <p>(Grupo ECLIPSE, 01/07/2021 – Eclipse 2)</p> <p><i>Há uma simplificação ao identificar os sujeitos na situação de violência, mas deve-se ter um cuidado para não reduzir a complexidade aos “achismos”</i></p>	<p><i>A compreensão dos papéis nos ciclos das violências auxilia a compreender quais ações/mediações são necessárias para que isso não ocorra.</i></p> <p>[3] Me afeta tanto. Eu consigo fazer essa discussão, entender a minha subjetividade e do outro para entender porque eu renego o espaço do outro. Eu acho que eu entendi, isso mais ou menos.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 3)</p> <p><i>O reconhecimento da subjetividade do outro pode conduzir ao estranhamento do que é diferente e criar situações de violência pela tentativa de tentar evitar o que causa desequilíbrio</i></p> <p>[4] Sabe, aqui falta educação [entendimento do que é] sobre violência.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 4)</p> <p><i>Entender o que é a violência, o conceito, a origem, suas formas e ramificações é o primeiro passo para conseguir trabalhar isso no contexto escolar.</i></p> <p>[5] No segundo caso, a vítima foi o professor; o agressor foi o aluno e</p>
--	---	---	--	--

	<p><i>primordial compreender que nem sempre há um “desrespeito consciente”, mas as práticas são tão naturalizadas que apenas vão sendo reproduzidas.</i></p>	<p>observar que a gente tem. A gente tem uma tendência que a vítima é o que apanhou, né? Mas talvez num contexto maior, foi a reação do estudante. Foi a gota d'água, né? O professor colocou aquela gota que faltava para o trem explodir.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 2)</p> <p><i>A imparcialidade ao abordar o EVA no entendimento de uma situação violenta perpassa na consideração do todo, da resposta e da contrarresposta, considerando que um sujeito não apenas assume um único papel, mas pode alternar os papéis dentro de um ciclo de violência.</i></p> <p>[5] No primeiro, eu visualizei como vítima o diretor e o professor, e os espectadores, os professores que tinham realizado lá o preenchimento. Ah, e no segundo, eu pensei como vítima o aluno e o professor, porque embora o aluno agrida, mas, ele é tão vítima quanto os demais alunos espectadores, fica aqui a dificuldade de identificar o agressor.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 3)</p> <p><i>Há uma dificuldade em identificar o agressor quando a situação</i></p>		<p>o espectador foram os colegas da sala de aula, principalmente.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 6)</p> <p><i>Identificar os sujeitos no ciclo da violência é um processo complexo, contudo muitas vezes é feita de forma simplista, com indicativos apenas do “recorte da situação” visualizada pelo gestor, ou através do discurso de certa hierarquia: válida, por exemplo, apenas o relato do professor e desconsidera o aluno.</i></p> <p>[6] E a pessoa que estava filmando ela é o espectador, aquela pessoa que estava filmando tudo e ali.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p> <p><i>Pontuar características dos sujeitos do ciclo da violência permite compreender como essas relações se dão, principalmente quando consideramos a violência na escola.</i></p>
--	--	--	--	--

		<p><i>violenta está generalizada, com alternância recorrente de papéis, nesse sentido é preciso compreender que um sujeito pode assumir diferentes papéis.</i></p> <p>[6] Sim, é o tema da aula de hoje. Já tinha acontecido a ruptura comunicativa, né?</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 3)</p> <p><i>A ruptura comunicativa como desencadeador de conflitos é o primeiro ponto que deve ser abordado: pessoas que não se comunicam, se estranham, se desentendem e podem resolver esse “desequilíbrio” na expressão do ato violento.</i></p>		
<p>SABER FAZER (perspectiva prática)</p>	<p>[1] Quando o professor coloca para fora da sala, o aluno sobe ou desce, dependendo do local da direção. E o diretor, quando recebe o aluno, manda o aluno retornar para a sala de aula. Então, isso é um dos pontos que pode gerar uma agressão física ou agressão verbal, psicológica, quando a gente não tem mediação de conflitos dentro do local onde há gestão.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 1)</p>	<p>[1] Assim, se a gente for pensar, existem infinitas análises e tal. Mas aí eu acho que nesse caso a gente tem que fazer o recorte. Quando a gente vai escrever pesquisa, a gente tem que fazer o recorte daquele momento ali, porque houve um ponto focal de violência. O que aconteceu aí? Por isso que a nossa análise ela vai muito além, porque assim tantas coisas foram negligenciadas para chegar naquele ponto ali já não tinha muito jeito de impedir aquilo, né? O que aconteceu que chegou naquele ponto?</p>	<p>[1] Há a necessidade da comunicação ou de melhorar essa comunicação. E aí acho que a gente já pode transitar em quais valores, empatia e respeito a gente pode inserir?</p> <p>(Grupo ECLIPSE, 01/07/2021 – Eclipse 3)</p> <p><i>A comunicação é importante ao trabalhar com valores, empatia e respeito porque permite reconhecer essas perspectivas na vivência do outro e assim compreender melhor as relações.</i></p>	<p>[1] Em relação à primeira, eu identifico ali os professores como vítimas, a diretora como agressora às vezes é até uma questão inconsciente. A gente, analisando bem na subjetividade, acaba às vezes tendo essa pressão de monitoramento, de cobrança que existe no diretor. Sabe que às vezes, por exemplo, a gente tem grupos de <i>WhatsApp</i> da diretoria de ensino, que sempre tem lista de quem não responde um <i>e-mail</i>, quem deixou de fazer uma coisa, mesmo que às vezes o seu trabalho na escola foi exemplar</p>

<p><i>O diretor escolar, junto com a comunidade escolar, prevê ações preventivas contra situações de violência e mediações quando as situações chegam até a gestão e já ocorreram algum tipo de agressão.</i></p> <p>[2] Eu acabei rindo da situação, porque é uma coisa que parece que nem dá para acreditar que seja verdade. Quem assumiu as aulas fomos nós, entendeu? Então, de uma certa forma, a aula não pode perder [o aluno]. Nós podemos morrer, mas o aluno não pode perder [aula]. Então, se a gente fizer uma autoanálise do vídeo e do áudio, a gente vai perceber que isso vai acontecendo sim. Então será que essa humanização tá acontecendo entre linhas? É isso. A agressão física eu acho que é o ápice da perca, da razão de tudo, né? Mas eu vejo sim, que naquele momento o professor, ele era pessoa madura, ele poderia ter tido uma atitude diferente, talvez ter se retirado, de ter sido a pessoa que tivesse deixado pra lá. Então, eu vejo esse olhar naquele momento, aquele aluno sempre tão próximo dele, era o momento de alguém se levantar e ir embora. Não que você esteja dando razão para ele [para o aluno], mas a gente sabe que eles têm coragem de fazer aquilo lá [agredir], que eles sempre fizeram isso com o professor. E que se a gente faz, a gente perde a</p>	<p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 2)</p> <p><i>Analisar a situação requer olhares para um todo ao qual nem sempre se é possível estar presente, para isso é preciso escutar todos os lados envolvidos, compreender o antes e o durante, para mediar e prover um “depois” que realmente dê encaminhamentos para a situação.</i></p> <p>[2] Então, como alguém disse, agora pouco é assim. O que o professor fez ou falou foi a gota d'água. Então eu penso que existem várias possibilidades para a gente pensar sobre isso, né? Quem de fato foi mais violento? De onde a violência começou?</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 1)</p> <p><i>Analisar os contextos requer um olhar atencioso à toda situação, contudo deve-se ter um cuidado para não procurar e culpabilizar apenas um lado, como em quem “foi o mais violento”, mas criar realmente uma rede que provoque o reconhecimento do papel do sujeito naquela situação.</i></p> <p>[3] E acho que em ambos os casos faltou mesmo empatia e sensibilidade. Acho que a gente perdeu muito a sensibilidade.</p>	<p>[2] É evidente, de certa forma que é possível ver que às vezes é uma junção de pequenas coisas, mas só que a explosão é naquele momento.</p> <p>(Grupo ECLIPSE, 01/07/2021 – Eclipse 4)</p> <p><i>O ápice da violência acontece na falta de comunicação para isso há um entendimento que há toda uma historicidade nas relações que permitiram que as interações chegassem naquele determinado ponto em que houve a agressão.</i></p>	<p>na solução de um conflito ou de um problema. Então, às vezes, eu entendo até quem está na educação e gosta do que faz, no sentido de tanta coisa, que quer atender ao solicitado, isso que é essa questão humana. Então, eu acho que ali falhou muito na comunicação, na maneira como foi cobrado aquele serviço do diário digital, diário online, e assim esquecendo até a própria [professora], valorizando e esquecendo a valorização da vida humana.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>O resultado na diminuição dos casos de violência na escola não é “mensuráveis”, assim acabam não tendo um enfoque na prática do diretor escolar.</i></p> <p>[2] (...) Eu acho que realmente foi uma infelicidade dela na forma que ela se expressou. A expressão dela foi totalmente errada e ela poderia ter colocado a situação e feito uma cobrança, um chamamento dos professores para atenção e etc. Ainda bem que a gente sabe o que precisa, né? Eu acho que nós, enquanto gestores, a gente tem sim que se preocupar com essa situação. Sim, a gente está sempre em dia com as atividades com que a gente é cobrado também. E foi realmente uma infelicidade dela. Ela não</p>
--	--	---	--

	<p>nossa razão. E nós somos humanos. Qualquer um pode perder a razão e também partir pra ver. Então eu acho que para prevenir essa violência, eu teria saído naquele momento, levantado, saído da sala e pronto, deixado ele falando sozinha na sala, sozinha. E depois que eu tivesse mais calma, talvez voltasse para a gente conversar de novo.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 2)</p> <p><i>Consolidar uma prática de autocontrole é reconhecer e dar ênfase na humanização do “ser professor”, como um sujeito que têm suas limitações e potencialidades, mas precisa desse espaço para poder se autorregular e não ter uma contrarresposta agressiva.</i></p> <p>[3] (...) E eu acho assim, se nós não tivermos a consciência, se nós não tivermos essa postura de uma conduta mais madura, vai acontecer o que aconteceu. A gente vai ver essa cena triste do professor apanhando, as pessoas esperando para ver o que vai acontecer. É assim, a conduta madura somos nós que temos que ter, né? É nos levantarmos, afastar, porque na verdade corre o sangue na nossa veia. A gente também, né? A gente vai chegar um momento que a gente vai também explodir.</p>	<p>Precisamos trabalhar os valores com os alunos. Porque, infelizmente hoje se chega na escola que estabelece as regras e os meios sem consultar os alunos. Os alunos todos os dias fazem parte daquele convívio na escola e eles acabam só recebendo as regras e às vezes da própria escola que criou, sem contar com eles. Então faltou empatia, o respeito que é o acordo. Acho que sempre tem que ter um acordo, as regras serem construídas juntos. Até aqui a gente vai daqui. Acho que eu já espero essa postura de você e você espera essa [atitude] de mim, né? E é trabalhar os valores. E é assim a sensibilidade, né?</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 3)</p> <p><i>A gestão quando propõe trabalhos com o VER permite reconhecer a singularidade do outro como algo válido dentro do espaço escolar, e que assim como todas, merece ser respeitada e agregada nas vivências.</i></p> <p>[4] Não sei se também escola tem às vezes uma orientação. Mas ficou ali um cabo de guerra. Então acho que ali o principal problema foi a falta da presença pedagógica. E toda essa é uma questão de empatia, né? A gente tem que ter no nosso dia a dia, se colocar no lugar do outro, saber ouvir, saber</p>		<p>soube se expressar, não soube colocar de uma forma boa.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>A comunicação é importante pois estabelece vínculos com as demandas, como também pode ser usada como uma ferramenta para agredir o outro, por isso é considerada como o ponto inicial quando se quer reconfigurar os ciclos de violência</i></p> <p>[3] Na verdade é incrível como é complexa essas situações e essa questão de vítima, essa questão de espectador ou de agressor. A gente sabe que nós, diretores, muitas vezes, a gente tem de engolir determinadas coisas, o que a gente chama de colocar goela abaixo, do próprio sistema e que às vezes você termina até reproduzindo aquilo e sem querer, muitas vezes assim, sabe, você liga no automático e vai. Então, assim, essa questão de trabalhar essas questões sem julgamento, de trabalhar sem culpabilidade, eu acho bem complexo. Eu acho que as falas de vocês estão bem coerentes e eu acho que de repente, sabe encontrar quem é agressor dentro desse universo. Aí, quem é vítima é um pouco complexo. E eu, no meu caso, sinceramente, eu talvez esteja</p>
--	---	---	--	--

	<p>Então acho que a gente não pode chegar nesse nível. A gente tem que saber o momento de parar, de se afastar, de voltar para conversar. Então, assim, é uma questão de amadurecimento, de toda uma situação que a gente sabe que pode acontecer, principalmente no tempo que a gente está vivendo, né?</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 3)</p> <p><i>Ação ética ao lidar com situações de violência permite não perpetuar situações mais violentas, mas compreender o papel de cada um dentro daquele contexto e procurar meios de romper com essa resposta agressiva dentro da escola.</i></p> <p>[4] Não sei se o professor tem noção do que é a função dele. Fiquei bem chocada com aquilo que ela colocou, mas penso que a pressão também é grande. Então, a forma com que chegou no diretor, né? Falta de escuta. A gente fala tanto que ninguém escuta também a diretora e esse olhar da equipe gestora para tudo isso. E eu penso que se tivesse respeito em ambas as partes também, o diretor não precisava chegar a esse ponto. No vídeo, a integração com todo mundo, tanto na forma do professor em ficar ouvindo o aluno agredir [ela] e ficar sentado, né? Acho deveria ter se levantado porque ele</p>	<p>falar. Eu acho que nós somos mais ouvintes do que falantes.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 5)</p> <p><i>Saber se colocar no lugar do outro é um passo importante quando pensamos nas relações dentro do espaço escolar, geralmente intensificadas pelo tempo das vivências com o conjunto.</i></p>		<p>até fugindo um pouquinho, esteja dizendo besteira, mas eu estou vendo assim muito esse lado do sistema em cima da diretora, mas aí é muito particular.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 4)</p> <p><i>Muitas vezes, a gestão se depara com a complexidade em determinar os sujeitos nos ciclos das violências porque há uma alternância, nas maiorias das vezes, dos papéis.</i></p> <p>[4] O que eu estou colocando aqui é que é assim, como seres humanos, a gente é passível de falha. Às vezes, tem determinadas lacunas ou algo que a gente impensadamente faz, e depois poxa, eu fiz isso. Então, assim eu estou me referindo a essa lacuna que se abriu e de repente você não até especificamente nesse caso, mas nós mesmos, como gestores no dia a dia, com tanta demanda e mexendo com seres humanos que são imprevisíveis, a gente nunca sabe muito bem o que vem do outro.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 4)</p> <p><i>Há uma prática latente de transferir somente ao outro a responsabilização por uma</i></p>
--	--	---	--	--

	<p>também era vítima em determinado momento, depois passou a ser também o agressor.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 7)</p> <p><i>Participação da gestão nas tomadas de decisões que influenciam a rotina escolar, acaba por evidenciar a falta de escuta nesse processo, o que pode gerar situações conflituosas mais intensas.</i></p> <p>[5] Não é intervenção, é mediação. No caso, o diretor recebeu uma ordem da Seduc que os seus professores não estavam cumprindo o preenchimento de um determinado aplicativo. Aí já foi grupão, já chamou todo mundo quem fez parabéns, quem não fez, vai fazer. Então assim, quando a gente tá na escola, a gente recebe ordem. A gente precisa aprender a utilizar. A Seduc tem responsabilidade, o diretor tem responsabilidade, o professor tem. Só que o diretor, ele precisa achar a melhor maneira de fazer essa ponte. Até onde você está para não gerar um conflito, uma confusão? Então, teria que ser feito essa mediação com tranquilidade para resolver o problema, porque o professor também tem responsabilidade. No segundo caso, era para ter sido percebido. Já aquele aluno lá que agrediu o</p>			<p><i>situação de violência, o que prejudica às relações e acaba fomentando esse ciclo de violência dentro do espaço escolar, afinal, é sempre ao outro atribuído a responsabilidade.</i></p> <p>[5] A forma como ela falou, a forma como uma maneira de dizer, onde dizer. Talvez se ela tivesse falado isso, no privado de cada professor, ou então de forma mais suave. Às vezes, a gente fala um absurdo, mas fala de maneira tão espontânea e de forma como se fosse com um colega.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 6)</p> <p><i>Há uma naturalização da violência, transferindo a complexidade da situação simplesmente ao modo de falar, contudo é necessário compreender que há muitos outros pontos que contribuem para isso, como: anular a singularidade do sujeito, silenciar a expressividade do “ser diferente” dentro da escola impondo uma padronização de corpos e comportamentos, entre muitos outros fatores.</i></p> <p>[6] (...) eu penso que ela não teve empatia nenhuma. E eu penso que a maneira que ela poderia ter resolvido isso era pegar e, como já foi dito aqui por colegas nosso, trabalhar individualmente, cobrar</p>
--	---	--	--	---

<p>professor depois daquele dia, ele já deveria ter um comportamento de todo dia xingar o professor. Então, assim, é necessário identificar o que está acontecendo. O professor também está submisso. Isso porque a autoestima dele estava tão baixa naquele momento, para ele deixar o aluno agir daquela forma.</p> <p>Então, ali não é fácil o diretor identificar um problema dentro de sala de aula, da equipe pedagógica, ouvir os próprios alunos para que a gente consiga identificar e não deixar o aluno chegar a esse ponto.</p> <p>A gente sabe que existe comunidades muito violentas, né?</p> <p>E que lidar com o aluno é um caso. É um desafio muito grande, mas é o nosso papel. Eu sei essa situação eu nem consigo me imaginar na situação desse diretor, de ter que entrar na sala de aula e apartar. Mas a gente sempre precisa retirar o professor para que ele não perca a paciência, porque no final, sempre o errado é o professor. O professor acaba sendo sempre o errado. Cabe a gente, o diretor, achar esse papel. Não tem uma receita dia-a-dia.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 4)</p> <p><i>Há um distanciamento do professor e do diretor, nas falas, nessa participação como sujeito ativo no ciclo da violência, pensando nessa humanização do profissional</i></p>			<p>individualmente, chamar um por um. Acho que seria isso o melhor a se fazer.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p> <p><i>Compreender a corresponsabilização no ciclo da violência é romper com discursos unilaterais que ao invés de propor novas reconfigurações nas relações, mediando no que é preciso, reforça a culpabilização de um sujeito somente.</i></p> <p>[7] Desejo pelo poder. E tem uma coisa também que a gente não pode deixar de pensar enquanto instituição, em uma instituição pública ou privada. Eu estou falando que envolve pessoas. Existe o registro. Se eu não tenho registro dos atos, de todos os atos, eu abro uma ilegitimidade para acontecer todo tipo de violência, inclusive a verbal e não-verbal. Porque, se eu tenho um registro e dentro desse registro há tudo aquilo que acontece, eu tenho o registro, aí entra toda a nossa discussão, pensando em Foucault do Vigiar e punir. Eu penso que quem oprime está mais amarrado, tá mais vigiado também.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p>
---	--	--	--

também, como “ser que” sente, vive, reage, e nas maiorias das vezes, não sabe lidar com o próprio desequilíbrio emocional.

[6] Eu sei que às vezes, **a gente se refere a que somos humanos**, mas assim, **quando há um diálogo igualitário, escuta ativa, uma escuta respeitosa, muito desses conflitos são minimizados**, quando se há um diálogo de fato estabelecido lá dentro da sala de aula. O professor ali estava numa posição desconfortável, o aluno se colocou na frente dele numa postura meio que de intimidá-lo. Então, **às vezes é melhor sair, pegar uma água, né? Tomar um café, pedir licença, respirar, enfim, são esses mecanismos que a gente vai criando para que a gente não tenha um conflito ou que minimize esses conflitos dentro da escola.**

(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 5)

A gestão pontua ações para acalmar situações de embate, mas não para resolvê-las, assim assume essa figura de “pacificador”, o que acaba gerando apenas uma sensação de “calmaria momentânea”, mas tendo uma latente situação violenta nas relações que pode emergir em qualquer outro momento.

Pensar no ato do registrar tudo aqui é uma ação para validar o ciclo da violência, pois vai ao encontro do “controle”, do coibir”, afinal se haverá um ato de deixar tudo anotado, isso pode ser usado como ferramenta em “ameaças” ao outro.

[8] Eu acho que se aplica muito nesse segundo caso, veja assim: eu costumo dizer que é muito complicado **essa questão de você subestimar o outro**. Entendeu? **A gente não conhece a história de todo mundo e a gente não conhece a personalidade de todo mundo com quem você convive**. Então, veja o que acontece nesse caso, dessa violência explícita que aconteceu dentro da sala de aula. Eu acho que as raízes vêm bem antes do que aconteceu. Então, eu acho que a questão do respeito é não subestimar. Você tentar, muitas vezes se controlar em determinadas situações. É você **construir um histórico de cada pessoa que você se relaciona**, ou pelo menos tentar construir. Para poder você perceber. Eu tento fazer isso com professores e eu tento fazer isso com a comunidade escolar. É claro que isso também está no meu dia a dia, com a minha família, com os meus amigos. Então eu acho que essa questão do subestimar o outro.

				<p>Entendeu? Assim, muitas vezes não se sabe como o outro reage.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 4)</p> <p><i>Reconhecer a individualidade, mas usá-la como justificativa para o ciclo da violência é um processo muito comum dentro do espaço escolar. Esses discursos dúbios de reconhecer o outro, mas negar sua expressividade como ser humano, como membro da comunidade, acaba sendo práticas que fomentam situações ou respostas agressivas.</i></p> <p>[9] Uma coisa que eu vivencio aqui também é programa de ensino integral. E o que acontece? Por mais que o professor é subestimado, ele é o adulto da relação. Então, assim, a maneira também dele não entrar naquele clima e se fazer de igual para igual com o aluno, é uma mediação também, por mais que o aluno desafie. Eu acho que se o professor tiver sempre esse foco, que ele é o adulto da relação, ele pode não potencializar tanto aquele conflito e evitar que chegue na agressão. Então, eu acho que aí também entra, dependendo do ponto de vista, o professor também pode ser o agressor, porque ele entra no mesmo embate com o aluno.</p>
--	--	--	--	--

				<p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>Há uma força nos discursos sobre a conduta ética do profissional, principalmente à figura do adulto, em que se conduz a sensação que caberia à esse indivíduo todo esse arcabouço de autoentendimento das próprias emoções e do seu papel nas situações de violenta. Assim, essa “figura” saberia sempre como agir, como lidar, direcionar ou relacionar-se de forma não-violenta, o que de fato, na maioria das vezes, não ocorre.</i></p> <p>[10] E aí vem a questão do controle dos impulsos. Mas, esse controle às vezes foge, né? De ter o auto controle que muitas vezes ele passa a ser agressor sem ser intenção, de forma intencional ou forma não intencional.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 6)</p> <p><i>Reforçar sobre o controle de impulsos é reconhecer a alternância no papel do sujeito no ciclo da violência, ora consciente, ora inconsciente. É entender que quando se têm uma relação agressiva, e as respostas são violentas, a tendência é que as contrarrespostas também sejam.</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>[11] Eu acho que entender as causas, não compreender no sentido de deixar para lá ou de não se responsabilizar. Mas, acho que entender as causas que estão por trás disso, o que levou ele a fazer, né? Fazer a correção de rotas, questão de procurar o entendimento entre a comunidade, mas assim, agressão com professor, né? Ave Maria! A aluna agrediu o professor, tem que ser expulso, já tem essa cultura, né? Mas, eu acho que primeira coisa é entender o motivo, o porquê que o levou a fazer isso.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 6)</p> <p><i>Se evidencia uma ação agressiva como resposta à situação de violência vivenciada, ou sobre qual se teve conhecimento. Como algo repudiável, mas em contraponto há um discurso punitivo, totalmente errôneo, como forma de repressão, se a pessoa agiu de tal forma que não corresponde ao esperado, mesmo sem intervenções, a resolução dada seria punir, expulsar.</i></p>
<p>SABER SER (perspectiva relacional)</p>	<p>[1] Uma coisa que me chamou atenção e os demais alunos estavam fazendo o processo de intimidação. (...). Nosso tempo de resposta, o tempo de retorno</p>	<p>[1] O professor é a pessoa que não pode perder a razão. Não adianta, né? E outra coisa, se a gente for observar a linguagem corporal, o</p>	<p>[1] (...) E como é que a gente trabalha? A questão do respeito, por exemplo, teve uma mudança gigante de professores agora por conta do concurso e os diretores</p>	<p>[1] (...) Então, às vezes a pessoa quer tanto um resultado que peca totalmente nisso e às vezes não se autoavalia. Isso é uma autorreflexão que falta, e às vezes</p>

	<p>quando a gente percebe que um aluno está sendo agredido físico, verbal ou psicologicamente. Então, o ponto que me chamou a atenção naquele momento foi a questão da insensibilidade referente ao momento que a gente está vendo as pessoas morrendo e as informações não estão sendo lidas dentro do nosso sistema. (...) Será que de fato vai ficar preocupado na aprendizagem ou está preocupado apenas em estar escola? Então, qual é a postura desse diretor? Será que essa foi apenas a cereja do bolo de cobranças, de perguntas, de um olhar, tudo muito forte em cima da sua equipe pedagógica? (Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 1)</p> <p><i>O papel do diretor no lidar com as violências que ocorrem dentro do ambiente escolar deve ir muito além do estar presente naquele contexto, mas integrá-lo como parte daquelas vivências, e não somente pensando na aprendizagem, mas nas próprias relações, do sentir ser parte, que acaba influenciando nas pessoas quererem ou não estar naquele espaço.</i></p> <p>[2] A gente percebe que nós não somos mais que número, né? Coisas que muitas das vezes a gente tem umas situações difíceis, mas a gente tem que continuar com a</p>	<p>que eu não estou culpando nem um nem outro, porque, gente, eu, professor, a minha tendência é apoiar sempre o professor. Mas ó, assim, cá entre nós, mas a linguagem corporal, o que ele fez? Ele se levantou.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 2)</p> <p><i>Compreender como a comunicação, verbal ou não-verbal, interfere na relação com o outro dá direcionamentos sobre como agir em situações de violência, a fim de contribuir para que todo aquele contexto não seja fomentado – ou intensificado – mas, que os indivíduos envolvidos entendam seus papéis e possam direcionar aquelas situações de um modo menos violento.</i></p> <p>[2] É o caso atual. Seria cômico se não fosse trágico. É uma total falta de empatia e respeito. (...). Realmente a gente vê a falta de empatia total e falta de respeito, né? Enfim. Mas por outro lado também, aí entra a pressão que o gestor sofre da secretaria. (...) Então é assim, a gente tem que analisar um contexto mais amplo, né? Mas ali realmente é bem perceptível a falta de empatia da pessoa, de gravar um áudio daquele sem noção. É uma pessoa sem noção. Agora, em relação ao caso do estudante lá da agressão, aí nem sei o que falar.</p>	<p>novos que estão entrando, eles recebem orientação e passam a orientação a seco, assim, digamos assim, do jeito que dá até por medo.</p> <p>(Grupo ECLIPSE, 01/07/2021 – Eclipse 1)</p> <p><i>O trabalho com o VER (Valores, empatia e respeito) é passado sem muito embasamento, às vezes, até de modo forçado, o que acaba gerando uma repulsa nos indivíduos, e pode conduzir aos discursos que usam das individualidades para inflamar as diferenças como potencializadores para situações de violência.</i></p> <p>[2] E assim eu desenvolvi um trabalho longo, nós já olhamos com aquele pé atrás ao olharmos as pessoas. É importante, né? Falar do rótulo, do pré julgamento, do pré conceito. Então, a gente é vencido muitas vezes por algumas coisas que a gente escuta, muito de maneira errada.</p> <p>Grupo ECLIPSE, 01/07/2021 – Eclipse 5)</p> <p><i>A compreensão da violência no espaço escolar passa pela exposição do que realmente</i></p>	<p>por estresse, por excesso de cobrança, até do momento que a gente está vivendo, né? Então, eu entendo isso também. Uma coisa que eu priorizo muito é a comunicação, porque você pode fazer a cobrança, porque ela é um resultado que você tem que apresentar. Todos nós somos cobrados. Os resultados têm que ser apresentados, às prestações de contas.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>A autoavaliação e a autorreflexão são processos importantes na desnaturalização das violências porque permitem ao sujeito entender os “porquês” de algumas relações serem como são, como muda-las e agir diante de uma situação de violência, lidando não apenas com o outro, mas consigo mesmo.</i></p> <p>[2] Eu acho que ela foi infeliz ao se expressar. Ela não pensou muito bem antes de colocar o que ela queria dizer. Na verdade, acho que foi problema muito sério nisso, na expressão do que ela queria dizer exatamente. E virou uma violência.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 2)</p>
--	---	---	---	---

	<p>escola aberta. E esse vídeo a gente já tinha passado no grupo da escola também, né? E a gente vê, a gente ri, na verdade. Mas a situação é surreal, né? Você percebe assim um diretor cobrando um serviço de um falecido. Então, assim, é uma questão de insensibilidade mesmo, de falta de nos ver como pessoas acima de tudo. E no segundo vídeo, eu também percebo assim. Não que a gente esteja culpando o professor, né? Porque a gente tem essas situações mesmo de agressividade, de conduta, né? De bater de frente, de enfrentamento.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 3)</p> <p><i>Ser insensível a questão humana na escola pode gerar situações de conflito, principalmente porque se invalida a essência da escola: o humano, as pessoas que a integram, a comunidade, ou seja, a essência do que é a própria escola.</i></p> <p>[3] Pensar nisso tudo que a gente está conversando aqui, do saber olhar para o outro, da gente entender que a cada ano a mesma pessoa pode ser agressor e vítima. Somos humanos, temos sentimentos. Tem aquele dia que de repente a gente acorda e se dá conta que a gente fica realmente inteiro. Então tem todo esse cuidado mesmo, de entender o outro, de se colocar no mundo e entender</p>	<p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 5)</p> <p><i>Ser empático e respeitoso para criar vínculos saudáveis é uma ação que valida os contextos que agregam as individualidades dos sujeitos como parte integrante da comunidade escolar.</i></p> <p>[3] Gente, porque faltou tanta coisa antes disso, né? Eu lembro que eu sempre tive isso muito assim, latente em mim. Eu acho que professor não tem que discutir, professora não tem que discutir com o aluno, não tem que discutir. Então, se você percebe que pode estar a um quilômetro de você a possibilidade de haver uma discussão, você já tem que dá um passo atrás. E eu sei que em muitos momentos eu queria voar nele [no estudante], mas eu sabia que eu ali era a parte que tinha que ter mais maturidade. Então, muitas vezes, pra evitar conflito, eu enquanto professor, eu recuei, recuei ali naquele momento. Mas é claro que depois eu fiz valer a minha autoridade em sala de aula. Mas eu nunca, jamais eu entrei em discussão com estudante.</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 3)</p> <p><i>O indivíduo precisa criar um autoentendimento das suas</i></p>	<p><i>acontece/se pensa, para ter o entendimento do seu papel, e assim, poder de fato reconfigurar essas relações agressivas.</i></p>	<p><i>A comunicação é a base dos relacionamentos, podendo ser uma ferramenta que cria possibilidades relacionais, do “eu” com o “outro”, ou valida os distanciamentos pelo estranhamento das diferenças: geralmente, de modo violento.</i></p> <p>[3] Sei lá, uma forma clara, de uma forma menos ofensiva. Eu acho que foi totalmente errado do que ela falou. É só ter colocado a situação de que realmente te falaram, que tá ficando muito atrasado, que a gente precisa rever e que nós íamos começar uma avaliação na escola para ver quem estava com esses diários atrasados e íamos chamar pra uma conversa em particular.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>É preciso tomar cuidado com discursos que façam uma redução para a forma de falar como responsável pelas situações de violência, mas evidenciar à abordagem como violenta.</i></p> <p>[4] Que eu só vou falar uma coisa, o que você fala culpabilidade, eu acho que é responsabilização. Não sei, acho que todo mundo tem que ter responsabilidade naquilo que tem que colocar.</p>
--	--	---	---	---

	<p>também que muitas vezes nós não estamos bem.</p> <p>(Grupo SOL, 01/07/2021 – Sol 6)</p> <p><i>Na fala há um destaque para saber ser humano: entender o “eu” e o “outro”, com suas limitações e potencialidades, mas não usando da individualidade e as singularidades do sujeito para validar ações violentas.</i></p>	<p><i>limitações como humano nas relações, mas não validar essas características para agir como quiser com o outro.</i></p> <p>[4] Dentro das questões de valores, o momento de discussão mais tranquila, mais humanizada. Chamar o aluno pra uma outra discussão? Então, acho que faltou os valores pessoais mesmo. Sim, essa questão da empatia que não teve nenhuma. E aí, respeito ali zero, zero. Tolerância, né? Eu acho que vai muito daquilo: o quanto eu consigo ser tolerante quando meu copo já está transbordando, né?</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 2)</p> <p><i>Compreender que o sistema VER perpassa sobre limitações, principalmente por quem a utilizará, pois requer um desprendimento das suas certezas e convicções, sendo possível reconhecer seus limites.</i></p> <p>[5] E no áudio eu acho que essa diretora foi infeliz na colocação. Algo. Talvez se ela tivesse pensado, respirado teria sido diferente, né? Então eu acho que às vezes, parar pra pensar antes da gente fazer. Eu sei que tem a hora que a gente está com muita raiva, né? E a gente tem que se controlar porque depois a gente se</p>		<p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p> <p><i>Para compreender as violências é preciso, romper com a culpabilização do indivíduo que só fomenta as relações agressivas; quando se pensa na responsabilização é entender seu papel naquele ciclo e como mudar essa postura, ação ou reação.</i></p> <p>[5] (...) talvez o próprio sistema de ensino fica como espectador, colocando uma coisa e outra, leva o professor, leva a direção e tal e o sistema vai se perpassando por aí. Então eu acho que é isso. Mas, eu acho que a própria diretora é pelo excesso de atividade e cobrança do próprio sistema de ensino, se qual responsabilizando é de ter tudo em dia. E esse excesso de zelo que às vezes o diretor tem, ela acabou pecando por excesso, né? E faltou empatia, faltou resiliência, faltou um bocado de coisa nela, né? Mas, por outro lado a gente se vê na diretora quando coloca isso aí.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 6)</p> <p><i>Há uma amenização por espelhamento: me vejo na figura retratada, para esse sujeito, então, arranjo justificativas para a ação,</i></p>
--	---	---	--	---

		<p>arrepende. Isso realmente faz a gente pensar, refletir e mudar certas atitudes, porque é a hora que a gente está com sentimento de raiva. A gente faz algumas coisas que depois a gente acaba se arrependendo, né?</p> <p>(Grupo LUA, 01/07/2021 – Lua 4)</p> <p><i>É preciso saber identificar sua agressividade para não ser agressivo, a fim de estabelecer relações mais saudáveis.</i></p>		<p><i>afinal há uma identificação por “proximidade”.</i></p> <p>[6] O teatro às vezes é muito grande nessa parte, porque esse personagem que é criado, ele pode ser totalmente trágico, não é? Você tem bilhões de modos de anunciar uma tragédia, né? Porque a gente que trabalha com o sistema é isso. Mas, é como eu interpreto isso, é como é interpretado pela verbalização. Aí entra na linguagem, no teatro mesmo. Porque é uma questão de interpretação. Mas eu não estou falando de interpretação, de entendimento, eu estou falando de interpretação teatral, de personificação daquilo que você está impondo enquanto linguagem.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p> <p><i>A personificação da linguagem, como uma ferramenta capaz de validar um processo comunicativo que aproxima ou distancia os sujeitos, também elucida e valida o ciclo da violência</i></p> <p>[7] Isso é muito, muito particular, né? É muito difícil para nós e para todos nós. Eu acho assim, cada caso é um caso e fica muito difícil pra gente pensar nisso. Eu tenho muita dificuldade com isso, porque</p>
--	--	--	--	---

				<p>quando eu coloco lá no papel, fica mais claro pra mim, até a questão da subjetividade, que às vezes a pessoa vai ter um trauma lá com o pai, com a mãe, com a avó, e aí ela leva tudo para a escola. Eu estou falando dos professores, coordenadores, da gente enquanto gestor, dos alunos. A gente vai olhar isso de forma coerente, junto com a legitimidade, né? É muito complicado.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 5)</p> <p><i>Compreender as relações dos sujeitos em determinados meios, auxilia em como lidar com cada ciclo da violência, principalmente quando consideramos as subjetividades, as diferenças e as semelhanças como potencializadores tanto para “proximidades”, quanto para “afastamentos”</i></p> <p>[8] Assim, se a gente levar em conta a subjetividade, a gente pode colocar a questão da pressão em cima dela e essa pressão que leva para essa conduta. Então, assim agindo dessa maneira, o que está dentro, se a gente tiver a empatia. Ela teve aquela infelicidade na comunicação, pela pressão do sistema, por prazos, por comandos. E às vezes é tanta demanda que quem não tem um</p>
--	--	--	--	--

				<p>planejamento se perde mesmo pela demanda que tem.</p> <p>(Grupo COMETA, 01/07/2021 – Cometa 1)</p> <p><i>O planejamento para lidar com conflitos é pontuado como um diferencial ao se pensar em meios para lidar com as situações de violência na escola.</i></p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir da classificação dos dados na constelação 2 – Sujeitos nos ciclos e o enfrentamento à violência, iniciou-se a análise com a figura do aprender objeto saber, na perspectiva teórica, a fim de identificar quais eram os saberes dos diretores sobre os sujeitos nos ciclos das violências.

Organizamos as figuras do aprender nas suas três dimensões: (1) formas de estabelecer um saber-objeto teórico, (2) domínio de uma atividade e (3) aspectos relacionais. Assim os saberes dos diretores são:

Objeto-saber: ser agressor / violência física / ser vítima / ser espectador / usar o sistema EVA / usar o sistema VER / saber os valores / usar a empatia / compreender o respeito / mediação / saber se comunicar / violência / agressão / entender a subjetividade / espaço do outro / agressão indireta / gerar conflito / sobre reagir / explodir / dificuldade de identificar / ruptura comunicativa.

Saber fazer: localizar os espaços / analisar / fazer o recorte do momento / comunicar / identificar as subjetividades / solucionar conflitos / perder a razão / prevenir a violência / consultar os alunos / trabalhar os valores / conduta madura / presença pedagógica / saber ouvir / se colocar no lugar do outro / trabalhar sem julgamento / trabalhar sem culpabilidade / saber falar / saber parar / fazer as pontes / cobrar individualmente / identificar um problema / lidar com o aluno / criar mecanismos / minimizar conflitos / construir o histórico de cada pessoa / controlar impulsos / fazer correção de rotas.

Saber relacional: insensibilidade / postura do diretor / linguagem corporal / mudança / autoavalia / autorreflexão / excesso de cobrança do outro / alunos / professores / diretores / Secretaria de Educação / não ser mais que um número / estabelecer rótulos / nos ver como pessoas / escola / mais maturidade / ser humano / temos sentimentos / sistema de ensino / se colocar no lugar do outro / personagem que é criado / subjetividade (cada um é um).

Com as análises iniciais, é possível perceber que as falas dos participantes apresentam uma relação direta entre o conteúdo explicitado para o desenvolvimento daquele encontro síncrono e algumas percepções pessoais, perpassando a reflexão da “autodefesa” a classe pertencente, como também, de associações da própria vivência em suas escolas.

A identificação dos sujeitos nos ciclos da violência – espectador, vítima e agressor – se estreita à necessidade de justificativa os atos cometidos pelos de seus semelhantes; havendo uma dificuldade, por grande maioria, em identificar a troca de posições – entre os sujeitos protagonistas nas situações apresentadas –, justamente por inicialmente não compreenderem que não há uma estabilidade nas situações violentas, mas um ciclo de alternância entre os papéis: um agressor pode vir a ser uma vítima e vice-versa; um agressor pode assumir um papel

de espectador, assim como ao contrário também pode ocorrer.

Esse aspecto apresentado, dentro da teoria da RcS nos demonstra que, a informação obtida a respeito do que são os ciclos e os sujeitos da violência, só adquire categoria de saber para os participantes através da posição social que ocupam dentro do contexto apresentado: a escola, o sistema educacional e as relações que derivam deles; pois ao passarem da posição social objetiva de professor para a de diretor escolar, a informação sobre os ciclos das violências adquire um novo significado, uma vez que, para a gestão escolar a resolução de conflitos é de grande importância pois interfere no ensino e aprendizagem, refletindo nos índices que são o norte de trabalho – e cobrança – da e para gestão.

Primeiramente, esclarecendo as três dimensões da vida humana temos:

(1) o vivido que se refere às experiências concretas e vivências pessoais de um indivíduo. É o conjunto de situações, eventos e interações que uma pessoa experimenta ao longo da vida. O vivido é o resultado das experiências individuais, incluindo as influências sociais, culturais e históricas que moldam a percepção de cada indivíduo;

(2) o percebido que diz respeito à maneira como as pessoas interpretam e atribuem significado ao que vivenciam. O percebido envolve a construção subjetiva da realidade, a partir das percepções, emoções, valores e crenças de cada indivíduo. É influenciado pelas experiências vividas, mas também pelas mediações simbólicas presentes na sociedade, como a linguagem, os discursos e as representações sociais; e o

(3) concebido que se refere aos conhecimentos e concepções sistematizadas que são transmitidos culturalmente, como os saberes escolares, científicos, filosóficos e religiosos. O concebido inclui as ideias, teorias e modelos explicativos que são elaborados e disseminados nas instituições sociais, como a educação formal e os meios de comunicação. Essas concepções têm um papel importante na construção do conhecimento e na forma como as pessoas interpretam o mundo (CHARLOT, 2000).

Assim, para Charlot, o vivido, o percebido e o concebido são aspectos inter-relacionados e complementares na compreensão da realidade social e individual. Eles são influenciados pelas experiências pessoais, pelas mediações simbólicas e pelos conhecimentos transmitidos culturalmente, contribuindo para a construção das identidades e dos modos de pensar de cada indivíduo. Quando abordamos a produção de sentido à violência determinamos para que isso ocorra, o diretor de escola precisaria, além de fomentar um espaço de criação de vínculos, entender o funcionamento dos ciclos das violências, a função dos sujeitos nesses ciclos e seu papel na resolução de conflitos.

Essa percepção sobre a dificuldade de compreender sujeitos nos ciclos da violência pode

ser observada através da definição de que, “na verdade, a nossa tendência é colocar o professor como vítima, o aluno como agressor e os demais como espectadores” (LUA 2, 2021) ao mesmo tempo em que “mas é aquela coisa, talvez um outro ponto de vista, a vítima seja o estudante, o agressor seja o professor, os espectadores sejam os demais alunos” (LUA 2, 2021).

As definições colhidas das falas participantes nos grupos confirmam o ponto em que, através da mudança de função do diretor de escola, e conseqüentemente de sua posição social objetiva, a informação sobre os ciclos das violências ganha um novo significado; pois não apenas corresponde a relação entre os sujeitos; mas de toda comunidade escolar com a própria escola. Nessas definições, seria ideal que não somente o diretor de escola compreendesse os ciclos das violências, como também todo o corpo escolar, pois todos são importantes na delimitação de como as situações violentas ocorrem, porém – cabe ressaltar – com propósitos distintos.

Outra definição que reforça a falta de entendimento sobre os ciclos das violências traz o fato de que “eu consigo fazer essa discussão, entender a minha subjetividade e do outro para entender porque eu renego o espaço do outro” (COMETA 3, 2021). Aqui foi possível verificar uma contradição entre a afirmação de que é complexo entender a alteridade dos papéis dos sujeitos nos ciclos das violências, e a afirmativa de que reconhecem a subjetividade do outro, compreendendo as diferenças, mas ao mesmo tempo afirmando que nesse reconhecimento há também a recusa desse espaço do outro.

Dentro ainda desta perspectiva de tentar trazer uma reflexão sobre sujeitos nos ciclos e como as situações de violência se desencadeiam, na análise das falas dos grupos, a definição que mais se aproxima de uma conceitualização sobre o tema é que “é a maneira como a gente fala. (...) E eu entendo que o foco ali também está na comunicação, por isso que caracterizou como violento” (COMETA 1, 2021); complementarmente, “já tinha acontecido a ruptura comunicativa” (LUA 3, 2021).

Nessa definição, além de proporcionar um suporte às situações de violência, um apoio para identificar os sujeitos dos ciclos, pois, segundo a análise das falas dos participantes nos grupos, já há um certo entendimento sobre o que é, sendo necessário resgatar aportes para seu enfrentamento, conforme apresentado na definição “então a questão do EVA, do espectador, da vítima e do agressor. Eu acho que a gente já tem até um consenso num certo sentido. Já começamos a transitar, no VER, nos valores, empatia e respeito” (ECLIPSE 1, 2021).

Um segundo ponto importante dentro da análise dos dados sobre a figura do aprender **objeto saber** é a necessidade de formação para compreender o que são os ciclos e quais as características dos diferentes sujeitos nas violências. Na análise das falas, um dos diretores de

escola específica que “aqui falta educação [entendimento do que é] sobre violência” (COMETA 4, 2021).

Ou seja, apesar do destaque para as afirmativas de alguns que dizem saber sobre o conceito, seus ciclos e os sujeitos da violência, ainda há o contraponto da necessidade formativa dessa temática no enfoque escolar, como essas interações agressivas atrapalhariam no andamento pedagógico da instituição.

Um terceiro ponto a ser considerado a partir das análises das falas dos participantes é justamente o processo de desumanização e sobrecarga aos diretores de escola “[o sistema] que é o agressor e faz com que o diretor esteja sendo como vítima em colocar essa situação e passar por cima do lado humano” (LUA 2, 2021).

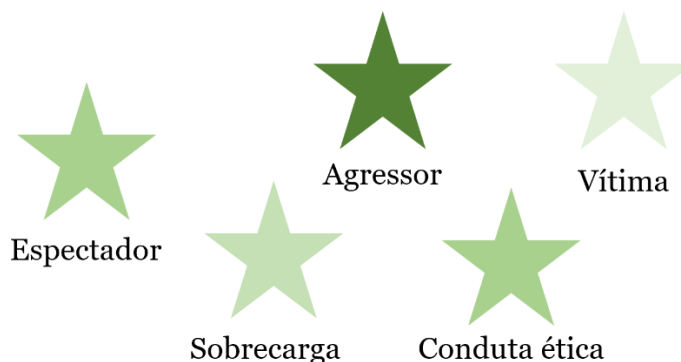
Neste ponto, consolidamos uma definição de ciclos e sujeitos a partir da participação em atividades e espaços propícios dentro da escola, enfatizando a criação de vínculos, além de espaços representativos que respeitem as diferenças e incentivem as pluralidades, que apesar de não estarem especificadas, é possível considerar que essas não se restringem apenas às pessoas, mas aborda as perspectivas culturais, sociais, históricas, geográficas e políticas.

Em contrapartida a essa afirmação dos sujeitos nos ciclos da violência estarem dentro da própria comunidade escolar, nas falas dos participantes foi possível identificar um ponto negativo na forma como a SEE interage – e influencia – na rotina escolar, pela definição de que “os agressores, eu botei a SEDUC com essa cobrança muito, muito fria, muito rígida, muito dura”.

Nesse caso, fica evidente que há uma sensação de violência camuflada – e frequente – a partir das cobranças realizadas pelas SEDUCs aos diretores, estabelecendo metas rígidas, processos inflexíveis e uma frieza ao lidar com as situações e as pessoas, o que nos dizeres dos participantes definiria uma agressão.

Com base na análise da figura do aprender **objeto saber**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 3: Objeto saber da constelação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Ao passarmos para a análise da figura do aprender saber-fazer, como uma atividade prática, foi possível observar como já apontado na figura do aprender anterior, que algumas das falas dos participantes apresentam uma relação entre o conceito da violência e o seu fazer (profissional) para abordar e mediar situações violentas.

Outro fator importante a ser considerado nas análises realizadas é que os saberes dos diretores de escola, identificados em suas falas a respeito dos sujeitos nos ciclos das violências, são referentes aos protagonismos em situações violentas, voltadas para as ações que devem ser feitas, usando de exemplo, por diversas vezes, condutas que adotam em suas práticas.

Além disso, também aparecem as disparidades que reforçam que há direcionamentos sobre ações que são cobradas dos outros, mas há uma certa permissividade quando é relacionada ao eu. Essa observação pôde ser feita através da definição de que “por mais que o professor é subestimado, ele é o adulto da relação. Então, assim, a maneira também dele não entrar naquele clima e se fazer de igual para igual com o aluno”, e pela afirmação de que “e aí vem a questão do controle dos impulsos. Mas, esse controle às vezes foge, né?” (COMETA 1, 2021).

Nessas definições foi possível observar a preocupação em determinar uma conduta ética ao outro no ambiente escolar, uma vez que essa noção seria uma condutora para que as boas relações fossem fomentadas, ao mesmo tempo em que é sinalizada uma permissividade ao desvio de conduta, com abertura ao erro, quando há descritivos da própria gestão.

Este ponto é muito próximo ao que foi analisado na figura do aprender objeto saber, tanto pela utilização dos mesmos termos do EVA, referindo-se aos sujeitos nos ciclos das violências, como por esse distanciamento que transfere ao outro a culpabilidade da ação – mesmo quando há um discurso de defesa, há na contramão um endossamento sobre a erroneidade daquela resposta/reação –, e a si mesmo justificativas que validariam como justificável – não aceitável, mas com argumentos que remeteriam à humanidade – as ações nas situações de violência. Este é um dos fatores apontados na revisão bibliográfica desta pesquisa

que justamente dificulta a compreensão das violências nas escolas.

Em contrapartida, outro ponto importante nas análises realizadas é o fato de que os discursos abrem a possibilidade para encarar as situações de violência como um estopim de um acumulado de frustrações, tensões, desequilíbrios emocionais e sentimentos de não-pertencimento – propiciado pelas altas demandas ou cobranças. Essa afirmação pôde ser observada através da definição de que “o que eu estou colocando aqui é que é assim, como seres humanos, a gente é passível de falha. Às vezes, tem determinadas lacunas ou algo que a gente impensadamente faz, e depois poxa, eu fiz isso. Então, assim eu estou me referindo a essa lacuna que se abriu e de repente você não até especificamente nesse caso, mas nós mesmos, como gestores no dia a dia, com tanta demanda e mexendo com seres humanos que são imprevisíveis, a gente nunca sabe muito bem o que vem do outro” (COMETA 4, 2021).

Nessas afirmações foi possível observar a estreita relação entre as figuras do aprender *objeto saber e saber fazer*, por apresentar elementos que, apesar de trazer a prática do exercício da escuta ativa, do diálogo e do respeito à subjetividade, restringe-se a uma prática embasada apenas na teoria, justamente pela contradição entre o que projeto no outro como assertivo e abro exceções para o eu, dentro de um mesmo viés interpretativo: os direcionamentos nas situações de violência.

Além disso, há uma transfiguração do assertivo a figura do adulto, em que certas permissividades são concedidas visto que caberia a natureza humana agir erroneamente, consolidar essa falha como algo a ser perdoado pelo outro, e assim validar suas ações violentas nesse ciclo em que não se tem o entendimento real da violência e do seu papel nessa relação. É a associação entre agressividade – natural a existência do homem como resposta a algo que causa desestabilidade – e o ser agressivo – conduta exercida pelo indivíduo na resolução de conflitos.

Ao analisar esses pontos dessa constelação, é possível observar que os diretores de escola têm o saber de quais são as ações práticas que necessitam ser realizadas dentro dos espaços coletivos para enfrentar as situações de violência, para que a subjetividade do outro seja de fato respeitada, acolhida e inclusa no ambiente escolar, mas não as fomentam.

O que não fica evidente nas análises é se o motivo que leva a não praticarem essas ações está relacionado à dificuldade que esses diretores de escola têm na definição de violência, como foi observado na análise da figura do aprender objeto saber, ou se além desses aspectos outros fatores contribuem para essa limitação: como dificuldade em compreender os relacionamentos interpessoais; necessidade de desnaturalização pessoal das convicções sobre violência.

Também foi possível observar que o enfrentamento às violências é totalmente

relacionado ao desenvolvimento da escuta ativa, tanto como forma de legitimar a participação dos sujeitos nesses processos, como de compreender as demandas dos sujeitos nos ciclos das violências, sejam eles espectadores, vítimas ou agressores.

Isso pôde ser visto pela definição de que “eu sei que às vezes, a gente se refere a que somos humanos, mas assim, quando há um diálogo igualitário, escuta ativa, uma escuta respeitosa, muito desses conflitos são minimizados, quando se há um diálogo de fato estabelecido lá dentro da sala de aula.” (SOL 5, 2021), e pela definição de que “há a necessidade da comunicação ou de melhorar essa comunicação. E aí acho que a gente já pode transitar em quais valores, empatia e respeito a gente pode inserir” (ECLIPSE 3, 2021).

Pelas análises realizadas, observou-se que os diretores de escola reforçam a importância da comunicação e da escuta ativa. Afirmam que a escola é o local de exercício dessa escuta, e colocá-la em prática consolidaria relações entre os pares mais afetuosas, enfatizando uma primazia da instituição: a socialização. Contudo, não há uma explanação sobre como isso tem ocorrido dentro das escolas desses diretores; são apenas mencionadas como importantes.

Outro ponto observado nas análises sobre a identificação dos sujeitos nos ciclos das violências é “que em ambos os casos faltou mesmo empatia e sensibilidade. Acho que a gente perdeu muito a sensibilidade. Precisamos trabalhar os valores com os alunos. Porque, infelizmente hoje se chega na escola que estabelece as regras e os meios sem consultar os alunos. Os alunos todos os dias fazem parte daquele convívio na escola e eles acabam só recebendo as regras e às vezes da própria escola que criou, sem contar com eles. Então faltou empatia, o respeito que é o acordo” (LUA 3, 2021).

Em contrapartida, novamente aparece uma delimitação de como essa abordagem pode ser feita pela definição em que “eu costumo dizer que é muito complicado essa questão de você subestimar o outro. A gente não conhece a história de todo mundo e a gente não conhece a personalidade de todo mundo com quem você convive. Então, veja o que acontece nesse caso, dessa violência explícita que aconteceu dentro da sala de aula. Eu acho que as raízes vêm bem antes do que aconteceu. Então, eu acho que a questão do respeito é não subestimar. Você tentar, muitas vezes se controlar em determinadas situações. É você construir um histórico de cada pessoa que você se relaciona, ou pelo menos tentar construir. Para poder você perceber” (COMETA 4, 2021).

Dentro da figura do aprender saber fazer, o que foi possível observar nas falas dos grupos é que os diretores de escola querem a desnaturalização das violências – havendo até mesmo o choque com as violências explícitas –, porém existe uma delimitação de como essa ação deve acontecer – principalmente, nos sujeitos envolvidos nessa ação.

No caso, preza-se pela participação dos sujeitos com suas subjetividades – principalmente pelas semelhanças – desde que essa participação, quando proporcionada pela escuta ativa, esteja dentro de critérios preestabelecidos que não atinja a gestão escolar, ou mais especificamente, a figura do diretor escolar; mantendo a hierarquia intacta. Esses critérios ficam evidenciados quando se fala do controle, da questão de ter que saber quem é o “maduro da relação”, em contraponto aos discursos de “ser humano”, não saber quando será “a gota d’água” para desencadear uma situação violenta.

De maneira geral, é compreensível que determinadas ações apresentam especificidades pedagógicas e administrativas, contudo não há especificações nas falas dos participantes de como incentivar práticas de enfrentamento às violências, somente um apontamento de ações pontuais de como evitar confrontos diretos, como podemos observar em “eu acho que entender as causas, não compreender no sentido de deixar para lá ou de não se responsabilizar. Mas, acho que entender as causas que estão por trás disso, o que levou ele a fazer, né? Fazer a correção de rotas, questão de procurar o entendimento entre a comunidade” (COMETA 6, 2021).

Com base na análise da figura do aprender **saber fazer**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 4: Saber fazer na constelação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Na análise da figura do aprender saber ser, saber se relacionar, foi possível observar que algumas dessas falas apresentam uma relação entre o ser e o fazer prático, usando de inúmeras exemplificações de como agir consigo e com o outro.

Dentro dessa perspectiva foi possível observar que o sentimento que proporciona a ação dos sujeitos está interligado à identificação dos sujeitos nos ciclos das violências, uma vez que pode ser definida através do “personagem que é criado, ele pode ser totalmente trágico, não é? Você tem bilhões de modos de anunciar uma tragédia, né? Porque a gente que trabalha com o

sistema é isso. Mas, é como eu interpreto isso, é como é interpretado pela verbalização. Aí entra na linguagem, no teatro mesmo. Porque é uma questão de interpretação. Mas eu não estou falando de interpretação, de entendimento, eu estou falando de interpretação teatral, de personificação daquilo que você está impondo enquanto linguagem” (COMETA 5, 2021).

Essas definições nos mostram que cada uma delas está relacionada ao sentimento de pertencimento, de sentir-se acolhido ou não no espaço escolar. Ao definir que um trabalho efetivo [preventivo e restaurativo] com as violências é dada pelo fortalecimento das relações interpessoais, podemos observar na análise das falas dos grupos que é através dos relacionamentos entre equipe escolar, comunidade e alunos que são estabelecidos os processos que possibilitam a abertura para que as violências possam ser enfrentadas na escola.

O relacionamento agressivo, ora violento, entre o sujeito e a escola é apontado como um resultado de “tudo que a gente está conversando aqui, do saber olhar para o outro, da gente entender que a cada ano a mesma pessoa pode ser agressor e vítima. Somos humanos, temos sentimentos. Tem aquele dia que de repente a gente acorda e se dá conta que a gente fica realmente inteiro. Então tem todo esse cuidado mesmo, de entender o outro, de se colocar no mundo e entender também que muitas vezes nós não estamos bem” (SOL 6, 2021).

Como observado, é possível ver certo discernimento entre a humanização das pessoas e as características do ser violento e ter uma resposta agressiva nas interações que estabeleço; contudo ainda há um distanciamento entre compreender a violência como um fator que não pode ser naturalizado e aceito, mas que quando presente em dada situação deve ser mediado para que os sujeitos envolvidos compreendam seus papéis e não fomentem um ciclo de violência.

Outro ponto importante é o processo de humanização, ora que aproxima os discursos (e os sujeitos), ora que os distancia na proporção de culpabilidade do outro, assim “a gente percebe que nós não somos mais que número. Muitas das vezes, a gente tem umas situações difíceis, mas tem que continuar com a escola aberta” (SOL 3, 2021), e que as cobranças extremas – que por sobrecarga geram situações violentas – “é uma questão de insensibilidade mesmo, de falta de nos ver como pessoas acima de tudo. Porque a gente tem essas situações mesmo de agressividade, de conduta, né? De bater de frente, de enfrentamento” (SOL 3, 2021).

O que pode também ser observado nessa definição é a diferenciação entre a autoavaliação e autorreflexão. Na primeira, o sentimento do sujeito de pertencer à escola está pautado em avaliar sua conduta para ser pertencente ao todo; na segunda, o sujeito apenas considera como pertinente ou não sua postura nos contextos já existentes/vivenciados. Ou seja, “às vezes a pessoa quer tanto um resultado que peca totalmente nisso e às vezes não se

autoavalia. É uma autorreflexão que falta, e às vezes por estresse, por excesso de cobrança, até do momento que a gente está vivendo” (COMETA 1, 2021).

Nessa perspectiva, a comunicação permite cultivar a sensação do pertencer, ou pode ocasionar o distanciamento das pessoas e no fim situações de violências, uma vez que favorece a proximidade das pessoas, pontos que são importantes nas falas dos diretores de escola, como podemos observar em “talvez se ela tivesse pensado, respirado teria sido diferente. Então eu acho que às vezes, parar pra pensar antes da gente fazer. Eu sei que tem a hora que a gente está com muita raiva e a gente tem que se controlar porque depois a gente se arrepende. Isso realmente faz a gente pensar, refletir e mudar certas atitudes” (LUA 4, 2021), pois caso o contrário, pode ter um “problema muito sério nisso, na expressão do que ela queria dizer exatamente” (COMETA 2, 2021) e virar uma violência.

Um outro fator que pôde ser observado durante as análises é a importância que atribuem à conduta ética dos profissionais da escola, com enfoque no professor, já que “o professor é a pessoa que não pode perder a razão” (LUA 2, 2021), como também “professor não tem que discutir, professora não tem que discutir com o aluno, não tem que discutir. Então, se você percebe que pode estar a um quilômetro de você a possibilidade de haver uma discussão, você já tem que dá um passo atrás.” (LUA 3, 2021).

Essas duas definições trazem elementos que reforçam a importância da conduta ética ao se trabalhar com o enfrentamento às violências, partindo da identificação dos sujeitos nos ciclos das violências, uma vez que os participantes dizem que [o profissional da educação] “era a parte que tinha que ter mais maturidade. Então, muitas vezes, pra evitar conflito, eu enquanto professor, eu recuei, recuei ali naquele momento.” (LUA 3, 2021)

Contudo, há uma controvérsia, ao relatarmos que “é claro que depois eu fiz valer a minha autoridade em sala de aula. Mas eu nunca, jamais eu entrei em discussão com estudante” (LUA 3, 2021), transpondo uma forma de violência, punitiva, ao outro por não corresponder às expectativas que se criou. Assim, o discurso aproxima na proximidade do conhecer a teoria, mas no fazer se consolida como opositora.

Enquanto que nas falas relacionadas ao *saber ser*, os participantes discursaram sobre a necessidade da escuta ativa, nos remetendo à sensação de pertencimento, ou acolhimento ao sujeito, a delimitação da prática efetiva (fazer) apontada nas figuras do aprender objeto saber e saber fazer nos mostra um antagonismo no entendimento da identificação dos sujeitos nos ciclos e do processo de compreensão das violências na escola; em que essa figura de autoritarismo, direcionada ao diretor escolar, se impera, ora claramente, ora entrelinhas.

Com base na análise da figura do aprender **saber ser**, foi possível identificar algumas

palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 5: Saber ser na constelação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Ao relacionar as análises da figura do aprender objeto saber, saber fazer e saber ser, foi possível ver que, mesmo com a dificuldade na definição dos sujeitos nos ciclos das violências, e de haver controvérsias nos discursos de práticas para a compreensão do que são as violências, os diretores de escola apresentam os seus saberes sobre a importância dentro do âmbito escolar de falar/debater sobre violências.

Mesmo com as limitações, explanadas nessa constelação é possível verificar que os diretores de escola dentro de suas possibilidades tentam implementar práticas de escuta e acolhimento, não desconsiderando o fator humano, para estabelecer meios propícios para fomentar relações mais saudáveis e interações respeitadas. Isso reflete na projeção de que o diretor, através de sua posição, tenta perpetuar comportamentos – e ações – que valida como certas ou pertinentes para sua escola.

Ao se colocar nessa posição de mudanças, mesmo com deslizes que por si só categorizam esse contínuo de “sempre aprender”, se estabelece novas relações de aprendizado, modificando o sujeito e o meio. Com isso, podemos ter uma compreensão maior dos saberes que os diretores de escola dizem ter sobre a violência na escola e os sujeitos nos ciclos, como finalizamos no capítulo seguinte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização dessa dissertação não pretende apresentar conclusões ou findar reflexões pertinentes proporcionadas pela pesquisa, tampouco acredita que contemple todas as inquietações que a temática, sempre tão emergente, fomenta. Mas, se propõe em dialogar com algumas considerações a respeito dos saberes dos diretores escolares sobre a(s) violência(s).

Através dos estudos prévios para essa pesquisa e da análise dos dados, foi possível, através da correlação da RcS, determinar que para os participantes das atividades da sala de aprendizagem (9), informação é tudo o que chega aos indivíduos dentro de um dado ambiente, nesse recorte seria a escola. Complementarmente, o saber é tudo que tem um sentido produzido pelas experiências dos sujeitos.

Assim, cada sujeito domina seu conhecimento (CHARLOT, 2000), sendo esse intransferível, não sendo possível avaliar os conhecimentos de cada qual sobre a temática apresentada. Contudo, ao nortearmos os discursos nas figuras do *aprender objeto-saber* (perspectiva teórica), *saber fazer* (atividade prática) e *saber ser* (saber relacionar-se), e na análise das constelações definidas, é possível verificar níveis de representação no que é dito.

Paralelamente, se destaca a dicotomia entre as falas sobre a percepção das violências nos espaços como algo naturalizado, ao mesmo tempo que se reforça um distanciamento, do próprio eu, do protagonismo em situações de violência, ou seja, o ato de violentar é algo apenas concebido ao outro, distanciando do sujeito como, também, praticante. Essa necessidade de atribuir ao outro a culpabilidade das situações de violência, acaba evidenciando que nem todos possuem clareza sobre a naturalização das violências.

Assim, conceber uma mudança de posição, dentro da RcS, é reconhecer a figura do diretor escolar para além da materialidade física de estar na escola, culminando na potencialidade da participação efetiva, desse profissional, em práticas e/ou ações que surtam efeito na melhoria nas relações dentro da comunidade escolar.

Nessa concepção, podemos destacar que mesmo com as boas intenções, a falta de aceitação desse sujeito como parte dos ciclos das violências, pelo menos em algumas ações, acaba fomentando a manutenção dessa situação dentro da escola. Assim, a violência ainda é uma barreira a ser superada; inclusive no reconhecimento dos papéis que o sujeito assume, seja ele espectador, vítima ou agressor.

Podemos também, considerando as reflexões sobre os dados da pesquisa, considerar que a grande maioria dos diretores participantes não reconhecem o que são as violências em suas

totalidades, apenas associam-nas às situações de violência explícitas. Essa constatação fica evidenciada na análise das constelações, sendo possível observar o processo de compreensão no âmbito escolar, limitada a informação do que são as violências e não aos saberes dos diretores, uma vez que há um discurso latente sobre o enfrentamento a essa situação, mas um grande entrave em práticas efetivas que promova essas mudanças.

Essa transição entre informação, sobre a violência, para um saber dos diretores pode ser identificada na preocupação, apresentada em algumas das falas analisadas, na mudança da certeza de práticas e/ou ações que permita compreender às violências nas escolas, através das reflexões nas atividades realizadas durante a sala de aprendizagem (9), em que se transforme o discurso da certeza única em múltiplas indagações.

Os diretores de escola, nessa vivência, tiveram a oportunidade de compreender os processos de aprender perpetuados pela ação de obter informações, pontuando a distinção entre estes dois, diferenciando o ato de ter acesso à informação e de consolidar o conhecimento sobre determinadas temáticas. Assim, pelas atividades nos encontros síncronos, houve a mobilização pelas trocas de experiências e a desestruturação de certezas.

Este estudo aponta para os saberes de diretores relacionados às violências, naturalizadas e perpetuadas, enfrentadas na rotina escolar, sejam elas de dentro ou de fora, mas que adentram os muros escolares. Estudos futuros são indicados a fim de acompanhar mais de perto os encaminhamentos desses diretores sobre as situações de violência em diferentes regiões do Brasil, principalmente, devido à diversidade das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. F. Política e estética do ruído: violência sonora e silenciamento nos espaços públicos urbanos no Brasil. **Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciências Sociais**, Toledo, n. 21, s/v, 2016. p. 151-162.

ANDRADE, L.; FILHO, H. B. A interiorização da violência social: uma análise do interior paulista. **Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, n. 1, jan./jul. 2016. p. 192-217.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação por mentoria**: Projeto Mentoria se destina à formação de diretores de escolas públicas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/projeto-mentoria-se-destina-a-formacao-de-diretores-de-escolas-publicas>. Acesso em: 01 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar**: Gestor Mentor. Seleção de diretores mentores e mentorados. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://ead3.sead.ufscar.br/course/view.php?id=109>. Acesso em: 01 de jan. de 2023.

BRASIL. **Norma Técnica de Uniformização**: Centros de Referência de atendimento à mulher em situação de violência. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2006

BRASIL. **Viver sem violência é direito de toda mulher**: Entenda a Lei Maria da Penha. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2015

CARVALHO, J. G. V. **A Escravidão**. Convergências e Divergências. Maceió: Ed. Folha de Viçosa, 1988.

CHAGAS, L. F. **O Ciclo da violência**: Psicanálise, Repetição e Políticas Públicas. São Paulo: Editora Dialética, 2021

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2020. [Ebook]. Disponível em: <https://play.google.com/store/books/>. Acesso em: 01 de jan. de 2023.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012

CHAUX, E. Agressão reativa, agressão instrumental e o ciclo da violência. **Revista de Estudos Sociais**, n. 15, 2003. p. 47-58.

GALLUCCI, C. **Theorizing about responses to reform: the role of communities of practice in teacher learning.** An occasional paper. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2003.

FERRERI, M.; MENDONÇA FILHO, M. Contradições do cotidiano nos homicídios por motivo fútil no baixo São Francisco: pistas para pensar a interiorização da violência. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 1, 2014. p. 54-72.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas: 2022.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Portugal, n. 3, v. 14, 2006. p. 363-372.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas do Ideb 2017.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 01 de jan. de 2023.

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil.** São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

LUIZ, M. C.; MORITO, J. C. Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas. *In*: LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil.** São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MENDES, E. R. P. O poder, o castigo era a dilaceração da própria carne: chibatadas, torturas e tudo aquilo que reafirma a soberania dos colonos. **Estudos psicanalíticos**, Belo Horizonte, n. 48, v.1, jul./dez. 2017.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. p. 91-100.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 1996.

ROSA, M. C. Sentidos e significados de professores de matemática: estudo sobre um processo de formação continuada em um município sergipano. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Sergipe, 2020.

RUEDIGER, M. A. **Interiorização da violência no Rio de Janeiro (2003-2018).** Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2019

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, J. V. T. **Violência e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, F. C. da. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. *In*: LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

SILVA, M. da. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, jul./set. 2013. p. 339-353

SILVA, V. Exclusão e violência letal: interiorização da violência homicida no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, n. 42, v. 1, 2015. p. 255-268.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo vivemos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1: Diretrizes sobre as atividades nos encontros do curso

Objetivo: Analisar os saberes dos diretores em relação às violências escolares

Procedimento metodológico:

Na formação de mentoria de diretores será realizada uma sala de aprendizagem denominada “**Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas**”, por meio de dois encontros síncronos virtuais, com os diretores participantes.

Ementa da Sala de Aprendizagem “**Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas**”:

Compreensão dos tipos de violências simbólicas dentro da escola (bullying, violências psicológicas, verbais, físicas etc.) e fora dela (pobreza, diferenças sociais, abandono, negligência etc.). Compreensão do processo de invisibilização das violências na escola. Violências e evasão.

Objetivo da Sala de Aprendizagem “Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas”:

- Conhecer e refletir sobre as violências extraescolares no ensino e na aprendizagem;
- Refletir sobre a violência simbólica e sua invisibilização;
- Refletir sobre as condições de pobreza, diferenças sociais, negligência, contexto social e psicológico e sobre como essas questões interferem nas relações escolares; e conhecer e refletir sobre as violências intraescolares que interferem nas relações escolares.

Em cada um dos encontros será trabalhado um assunto de forma a complementar o anterior, para a compreensão de seus participantes do que eles entendem sobre o que é *violência extra e intraescolar*.

As atividades que serão realizadas, nesta sala de aprendizagem:

Para a realização do 1º encontro (em média 6 participantes em cada grupo): Além da exposição e explicações a respeito das violências sociais e escolares, externas e internas, serão desenvolvidos exercícios:

Exercício 1: A violência intraescolar e extraescolar (4 grupos)

1º momento: Ministração sobre os conceitos de violência intraescolar e extraescolar.

2º momento: Na sala maior, os participantes realizarão o exercício de refletir sobre as violências e o processo de enfrentamento delas; além disso haverá a abordagem da percepção sonora (paisagem sonora) na validação ou não das violências.

3º momento: Orientações para realizar este exercício, os participantes devem ser divididos em 5 grupos diferentes, porém antes haverá a explanação de 7 sons diferentes (melodias) para, de modo individual, se associar cada um com uma situação vivenciada na escola. Isso será feito de modo individual, no grupo maior, devendo haver a anotação em papel ou local de fácil acesso para posterior usabilidade nos grupos menores.

4º momento: Nos pequenos grupos, para cada som socializado, haverá uma pessoa no grupo, para socializar a situação que veio à mente no momento de apreciação. Essa escolha deve ser feita de modo democrática.

5º momento: Voltar para a sala principal: juntar todos os grupos para que cada pequeno grupo pontue suas experiências e saberes propiciados pela atividade, cada grupo deverá escolher uma situação que considerar mais significativa para socializar com os demais colegas. Essa escolha deve ser feita de modo democrática. É importante complementar e auxiliar uns aos outros em suas reflexões.

Para a realização do 2º encontro (em média 6 participantes em cada grupo): Além da exposição e explicações a respeito das violências, seus sujeitos e ciclos, serão desenvolvidos exercícios:

Exercício 2: EVA e VER - Identificação e compreensão da violência (4 grupos)

1º momento: Ministração sobre as características de identificação, enfrentamento e compreensão das violências no âmbito escolar pelos sistemas EVA e VER.

2º momento: Na sala geral, os participantes realizarão o exercício de refletir sobre as situações distintas de violência na/da escola.

3º momento: Orientações para realizar este exercício, os participantes devem ser divididos em 5 grupos diferentes, porém antes haverá a explanação de duas situações de violências, por meio de vídeos de reportagens e/ou registros divulgados na internet, e de modo individual, se associar cada uma das situações com sentimentos despertados ou vivências tidas na escola. Isso será feito de modo individual, no grupo maior, devendo haver a anotação em papel ou local de fácil acesso para posterior usabilidade nos grupos menores.

4º momento: Nos pequenos grupos, para cada situação socializada, deverão identificar os atores do EVA e as práticas do VER na situação que veio à mente no momento de apreciação.

Identificando quais seriam os espectadores, vítimas e agressores (EVA) e como possível processo de mediação os valores, (processo de) empatia e respeito (VER) necessário para essa intervenção. O grupo deverá escolher um representante para representar o grupo e fazer a breve síntese de suas percepções.

5º momento: Socializar suas percepções no pequeno grupo, fundamentando uma síntese geral para ser apresentado ao grupo maior. Essa definição deve ser feita de modo democrática.

6º momento: Voltar para a sala principal: juntar todos os grupos para que cada pequeno grupo pontue suas experiências e saberes propiciados pela atividade, cada grupo deverá escolher apresentar o que foi mais significativo para socializar com os demais colegas. Essa escolha deve ser feita de modo democrática. É importante complementar e auxiliar uns aos outros em suas reflexões.