

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Adriano Marques Fernandes

**“LIVRO NEGRO”: representações de conflitos em registros escolares na
região de Jales/SP (2018-2019)**

Paranaíba/MS

2022

Adriano Marques Fernandes

**“LIVRO NEGRO”: representações de conflitos em registros escolares na
região de Jales/SP (2018-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann

Paranaíba/MS

2022

F3981

Fernandes, Adriano Marques

Livro negro: representações de conflitos em registros escolares na região de Jales/SP (2018-2019)/ Adriano Marques Fernandes. Paranaíba: UEMS, 2022.

73f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann

1. Educação. 2. Violência. 3. Humanizar. I. Título. II. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba.

CDD 23. ed. – 370.19342

Bibliotecária Responsável: Suzy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

ADRIANO MARQUES FERNANDES

**“LIVRO NEGRO”: representações de conflitos em registros escolares na
região de Jales/SP (2018-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 06 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Orientadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual do Estado de São Paulo (UNESP)

Participação por videoconferência

Aos meus pais,

Ivone Marques Fernandes e Antônio Fernandes, que mesmo sem grande experiência escolar, sempre me apoiaram em todo processo de estudo. Obrigado por tudo, Mamãe e Papai!

À minha noiva,

Suéli Cristina Germano, pelo apoio incondicional neste período de estudos e pela compreensão dos meus muitos momentos de ausência. Obrigado por tudo, meu amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo!

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Paranaíba, pela possibilidade de continuar meus estudos no ensino superior.

Aos professores do mestrado, pelos ricos ensinamentos e apoio a mim oferecidos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann, pela oportunidade, acolhida, conselhos, ensinamentos e paz que me transmitiu em todo esse percurso. Minha eterna gratidão.

Aos professores Dr. Ademilson Batista Paes e Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, pelos valorosos conselhos e ensinamentos para esta pesquisa.

Às unidades escolares que me receberam para realização desta pesquisa.

A todos os meus familiares pelo apoio aos meus estudos e aos colegas de trabalho pelo incentivo.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB) e à linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Nesta pesquisa, tivemos como proposta compreender algumas representações de atos conflitivos em registros escolares da região de Jales/SP nos anos de 2018 e 2019. As ocorrências narradas em “livro preto” quase que diariamente conflitam relações de poder, gênero, classe e raça. As narrativas dos registros escolares foram classificadas como violências físicas, verbais, gendradas e racializadas. Utilizamos a metodologia de análise do conteúdo de Bardin, bem como o uso de algumas categorias e conceitos explicativos como violência, representações, cultura da paz e interseccionalidade. Entre as/os autoras/es basilares estão Hannah Arendt, Marilena Chaui, Slavoj Žižek, Michel Foucault e Zygmunt Bauman. Observamos que a busca pela cultura de paz é necessária em um ambiente escolar de formação integral, cidadã e ativa, pois este favorece a aprendizagem e a inserção em uma sociedade democrática. Concluímos que a centralidade do diálogo em diversos espaços e instituições ausculta as relações de dominação e violência, resistindo à banalidade do mal e à naturalização dos meios neoliberais dominantes e violentos presentes na estrutura societária. Outrossim, a formação humanizadora e pluralista das/dos docentes corrobora com uma construção cidadã ativa arrazoando a convivialidade com valores éticos de responsabilidade individual e coletiva em relação ao rompimento com a pedagogia da raça, de gênero e da crueldade perpetrada contra a imensa maioria.

Palavras-chave: Educação. Violência. Humanizar.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Group of Studies and Research in History and Historiography of Brazilian Education (GEPHEB) and to the line of research “History, Society and Education” of the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba. In this research, we proposed understanding some representations of conflicting acts in school registers in the region of Jales/SP, in the years 2018 and 2019. The occurrences narrated in the “Livro Negro”, in English “Black Book”, almost daily conflict with power, gender, class and race relations. Narratives from school registers were classified as physical, verbal, gendered and racialized violence. We used Bardin's content analysis methodology, as well as the use of some explanatory categories and concepts such as violence, representations, culture of peace and intersectionality. Among the basic authors are Hannah Arendt, Marilena Chaui, Slavoj Zizek, Michel Foucault and Zygmunt Bauman. We observe that the search for a culture of peace is necessary in a school environment of integral, citizen and active formation, as this favors learning and insertion in a democratic society. We conclude that the centrality of dialogue in different spaces and institutions listens to relations of domination and violence, resisting the banality of evil and the naturalization of dominant and violent neoliberal means present in the societal structure. Likewise, the humanizing and pluralistic training of teachers corroborates an active citizenship construction, reasoning the conviviality with ethical values of individual and collective responsibility in relation to the break with the pedagogy of race, gender and cruelty perpetrated against the vast majority.

Keywords: Education. Violence. Humanize.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. HISTORIOGRAFIA EM DEBATE E O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES	14
1.1 Debatendo a historiografia na <i>Escola dos Annales</i>	18
1.2 Fontes na pesquisa escolar	23
1.3 Apontamentos sobre representações	26
2. REPRESENTAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES	29
2.1 Violências e agressões	29
2.2 Os registros e suas representações	32
2.2.1 Violências gendradas.....	35
2.2.2 Violências racializadas	43
2.2.3 Violências físicas, verbais e simbólicas	47
3. A FORÇA DA NÃO VIOLÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIREITOS HUMANOS	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como motivação a violência em forma de massacre ocorrida na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano/SP, em 2019¹. Para perscrutar violências em ambientes escolares enquanto profissional da educação, optei por problematizar algumas ocorrências em narrativas nos “livros negros”² produzidas entre os anos de 2018 e 2019. Esta pesquisa foi realizada em três escolas de cidades da região de Jales/SP que tem uma população de aproximadamente 50 mil habitantes.

As narrativas foram recolhidas de registros com centenas de ocorrências e geralmente envolveram alunos na faixa etária de 11 a 15 anos cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As ocorrências foram descritas em um livro de registros denominado como “Livro Preto” ou “Livro Negro” pelo alunado e são funcionários da escola que constroem o relato. Pela extensa quantidade de registros, selecionamos, em grande parte, aqueles relativos às interseções de gênero, raça e sexualidades para tecer apontamentos sobre as representações dos conflitos escolares, mas que são coextensivos na violação de direitos humanos para além dos muros escolares. Os nomes dos autores que aparecem nos relatos fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

Atualmente, observamos no ambiente escolar um crescente número de conflitos verbais, físicos, simbólicos, incluindo questões racializadas, sexistas e de gênero. A perspectiva interseccional (COLLINS, 2021) irá compor a construção do estudo dessas representações, pois permite observar várias linhas de opressão que atuam simultaneamente para acentuar as desigualdades através de violências nas escolas. São relações de conflitos diários que denotam relações de poder e formas diferenciadas de violências. Perscrutamos pelas representações dessas ocorrências, pois entendemos a necessidade de significar esses atos em registros objetivando compreender algumas dinâmicas sociais. De acordo com Lopes (2013), as representações são informativas e explicativas na relação dos elos sociais de grupos e dos relacionamentos dos indivíduos.

Em relação às representações, entendemos que estas são construções sociais que perpassam como uma “(...) determinada realidade social que é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17). Jodelet (2001a, 2001b) também corrobora com esta pesquisa

¹ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51880555>.

² A expressão “livro negro” é amplamente utilizada pelos estudantes das escolas na região de Jales, São Paulo. Geralmente esses livros de ocorrência possuem uma capa dura na cor preta e foram inseridos nas escolas para o registro de conflitos com objetivos preventivos, punitivos e repressivos. Em São Paulo foram introduzidos desde o início do século XX.

ao entender esse conceito como um tipo de conhecimento elaborado e partilhado com objetivos práticos que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social as quais são responsáveis por produzir a ideia de que existem comportamentos e grupos que devem ser repudiados e práticas que devem ser evitadas (JODELET, 2001b). Silva (2012) observa que:

[...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (SILVA, 2012, p. 91).

A partir desse conceito basilar, objetivamos compreender o modo como as violências escolares são representadas nos registros escolares em escolas públicas na região de Jales, estado de São Paulo. Para tal propósito, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com base em teses, dissertações, revistas especializadas e obras sobre o tema. Optamos pela metodologia qualitativa de análise de conteúdo de Bardin (1977) cuja primeira etapa consiste em uma leitura compreensiva dos dados coletados a fim de obter uma visão abrangente de todos. Para isso, foi utilizada a leitura flutuante, a escolha dos documentos e a referenciação dos índices. Em seguida, partimos para a categorização prévia por temáticas apresentadas acerca do objeto de estudo e que estão sistematizadas a partir dos relatos nos registros. Por fim, partimos para um estudo de conteúdo observando como os mesmos se puseram a circular no tempo presente e quais sentidos podemos atribuir aos mesmos em consonância ou não com as bases autorais.

Também nos atentamos para os novos direcionamentos em relação às fontes eleitas. A Nova História Cultural creditou uma maior amplitude dos feitos históricos e Chartier pondera sobre “(...) a emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros.” (CHARTIER, 1990, p.14).

Os registros dessa violência escolar devem ser analisados e debatidos em âmbito social, cultural e político, pois essas representações podem ser indicativas de que as relações de poder e de dominação interfiram no processo de ensino e aprendizagem, dificultem o diálogo e não desenvolvam um ambiente democrático no qual todas as diversidades e diferenças possam ser respeitadas e acolhidas e as injustiças não façam parte de uma normalidade e banalidade. Aliada a essa análise dos registros colocamos as contribuições da interseccionalidade.

A interseccionalidade realiza investigações a respeito de como as relações de poder têm influenciado as relações sociais em algumas sociedades que são marcadas por diversidades e experiências individuais cotidianas. É uma ferramenta analítica que considera as categorias de classe, gênero, raça, orientação sexual, territorialidade, nacionalidade, religiosidade, meio ambiente, capacidades físicas e mentais e etnia como estando inter-relacionadas e se moldando mutuamente. Em síntese, a interseccionalidade é uma forma de compreender a complexidade do mundo, pessoas e experiências humanas. Essas categorias geralmente estão imbricadas com funcionamento unificado. Segundo Collins (2021), tais relações interseccionais podem afetar todos os aspectos de convívio social.

A partir da perspectiva da interseccionalidade, a violência pode existir de forma extrema na concepção de um contra todos, algo que pode surgir desde o cano de uma arma até a violência simbólica que pode não ser visível, mas existe em todos os aspectos sociais. Em uma sociedade com vários discursos de ódio, armá-la seria como colocar combustível em uma fogueira. Arendt (2020), diz que essa violência é distinta do poder, da força ou vigor e sempre necessita de implementos, como a revolução na fabricação dos instrumentos, que, de certa forma, foi especialmente notada nas guerras. As ações de violência são regidas pela categoria meio-fim, no entanto, esse fim corre um risco de ser suplantado pelos meios que ele justifica e, é necessário para ser alcançado. Por isso, ao usar essa fala da fabricação de instrumentos de morte, Arendt considera necessário chamar a atenção sobre a necessidade da produção de instrumentos de vida, oferecer educação que liberta e emancipa, sem a necessidade de armas de fogo para simples defesa, pois, buscando oportunidades teremos igualdade e justiça.

A partir destas reflexões introdutórias, entendemos aqui, em consonância com Arendt (2020), que a violência implica em uma alteração danosa do estado físico e emocional de indivíduos ou grupos. Essa intervenção tem por finalidade destruir, ofender, coagir e anular a vontade ou a dignidade de outrem. Nesta pesquisa sobre as representações dos registros escolares, classificamos as violências e violações em físicas, verbais e simbólicas. Por violência simbólica compreendemos esse termo como uma violência que se exerce com a cumplicidade dos que sofrem e também os que exercem na forma de que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou fazer sofrer. (BOURDIEU, 2003). Entendemos a violência física como a agressão em que há o revide e a violência verbal é ação de palavras que humilham, maculam a imagem do outro, ferem interiormente sua paz e dignidade.

Uma violência que presenciamos na escola é também, de certa forma, vivenciada na sociedade, ou seja, o aluno reproduz na sala de aula o que ele vive no meio social, no seio

familiar e nas ruas onde existe a marginalização. Isso é reflexo de fenômenos que se alastram em espaços sociais, por isso, a violência vivenciada no ambiente escolar pode ser considerada o reflexo da sociedade violenta. E quando nos deparamos com alunos que defendem o porte de armas, podemos entender que existe uma ideologia proposta por líderes políticos que se difunde na sociedade até atingir o meio de formação juvenil. (JUBÉ, 2016).

O ambiente escolar democrático e espaço de liberdade jamais podem oprimir e, para viver a pedagogia da libertação, como como foi concebida por Freire (2005), precisamos emancipar nossos jovens e dar oportunidades de desenvolvimento intelectual. Com isso, surge a possibilidade da força da não violência, ou seja, quebrar toda forma violenta de resolver conflitos, precisamos mais do diálogo, precisamos lutar pelo fim da violência em todos os segmentos da sociedade.

A todos os docentes é preciso buscar e ter uma formação humanizadora para nós e para nossos discentes. É preciso ser paz no ambiente escolar com exemplo de vivências éticas com responsabilidade social, pois de nada adianta estarmos na sala de aula ensinando conteúdos sem os relacionar com a dignidade da vida humana de cada jovem, do coletivo e do seu entorno. Diante disso, nos perguntamos: é possível uma cultura de paz? As vivências éticas e morais são as condutas dos seres humanos, “como eu me relaciono com o outro”, “como eu respeito o outro”, “minhas atitudes são baseadas no amor, na fraternidade, na dignidade que todos merecem?”. Os valores éticos e morais fazem parte de nosso bem viver, o respeito pela casa comum, o respeito ao meio ambiente, o respeito a todos os ambientes que passamos a conviver.

Esta pesquisa está dividida em três sessões: na primeira refletimos sobre a historiografia e a conceituação das representações; na segunda sessão temos representações dos conflitos escolares com os relatos coletados nos livros de ocorrências das unidades escolares; na terceira sessão nosso foco será a formação docente, direitos humanos e a força da não violência a partir dos dados analisados com uma discussão bibliográfica.

1. HISTORIOGRAFIA EM DEBATE E O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo serão abordadas fontes históricas na pesquisa em Educação com foco nas representações que nos possibilitam compreender as relações de poder que já ocorreram e ainda ocorrem nos ambientes escolares. Essas fontes históricas podem proporcionar o entendimento histórico do passado para vivenciar o presente e cuidar para que o futuro possa ser construído com respeito e paz. Para discutir melhor o tema, realizamos a pesquisa bibliográfica recorrendo ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES onde encontramos textos oriundos que abordam a temática na área educacional. O recorte temporal para o levantamento bibliográfico foram 10 anos no período de 2011 a 2020, a partir do trabalho de Júnior (2011).

Dessa maneira, localizamos os seguintes trabalhos:

QUADRO 01 - Trabalhos Acadêmicos

Título, autoria e ano	Itens analisados	Tipos	PPG
Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira. (JUNIOR, 2011)	Violência	Dissertação	Psicologia
O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. (SCOTUZZI, 2012)	Prevenção da violência escolar	Tese	Educação
Violência escolar em foco: percepções e encaminhamentos de professores e gestores. (FERRO, 2013)	Violência escolar	Dissertação	Educação
Gestão da prática docente: estratégias de enfrentamento da violência escolar a partir da experiência da orientação escolar. (JUNIOR, 2014)	Violência escolar	Dissertação	Profissional/Educação.
Violência da escola e violência na escola: a percepção dos professores e professoras de escolas de Belo Horizonte e suas implicações para o espaço de trabalho. (PEREIRA, 2015)	Violência e professores	Dissertação	Profissional/Saúde
Violência e paz: construção de conceitos, valores e posicionamentos de oficiais da polícia militar.	Violência e paz	Tese	Psicologia

(MOREIRA, 2016)			
Violência sexual contra crianças: a inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da educação. (1987-2015) (SPAZIANI, 2017)	Violência Sexual	Tese	Educação
Das microviolências ao bullying: reflexões sobre a violência no ambiente escolar. (VIANNA, 2018)	Violências e Bullying	Dissertação	Profissional/Letras
Violência escolar e o ensino de história: possibilidades na construção de um espaço de alteridade. (BENTO, 2019)	Violência	Dissertação	História
Análise da Administração de Conflitos em duas Escolas de Diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal. (STUMPF, 2020)	Conflitos escolares	Dissertação	Sociologia e Antropologia

Fontes: Catálogo de Teses e dissertações da CAPES. Disponível em

<<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>

No trabalho de Junior (2011), “Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira”, são analisadas com a metodologia de análise de conteúdo as representações de conteúdos veiculados pela imprensa a respeito da violência escolar trazendo como análise o massacre de Realengo/RJ. Nesse trabalho, ele trata também do debate sobre armas de fogo no Brasil e os mecanismos de veiculação de notícias sobre esse tema na imprensa.

A partir da leitura do trabalho de Júnior (2011), observamos que existe um debate sobre armas de fogo, assim como aparece na pesquisa que propus realizar, uma referência de representação de ocorrência citando armas de fogo. Por isso, precisamos debater e refletir diante de ideologias que são impostas por governantes quando dizem que armar a população é a solução para problemas sociais.

A pesquisa de Scotuzzi (2012) faz uma análise de políticas públicas de prevenção da violência escolar no estado de São Paulo tomando como objeto de investigação o Programa Sistema de Proteção Escolar. É uma pesquisa documental de leis que regulam tais projetos e registros de avaliação das escolas. Nesse trabalho, o professor mediador é destacado como um profissional que tem um papel importante para manter a paz no ambiente escolar, o resgate das relações éticas e morais do ambiente escolar. Para a pesquisadora, o professor mediador foi uma medida implantada para mediar conflitos dentro do ambiente escolar e a presença desse profissional se fez importante para o combate da violência.

Ferro (2013) teve como um de seus objetivos compreender como professores e gestores identificam a ocorrência da violência no ambiente escolar e quais ações para minimizá-la. Investiga o fenômeno da violência escolar em uma instituição da rede estadual do Mato Grosso do Sul, em Paranaíba, por meio de estudo de caso. Realiza uma análise do regime interno da escola e aplica um questionário semiestruturado aos professores e gestores. A pesquisadora analisa também o livro de ocorrências do ano letivo 2012. Nessa pesquisa foi destacada a necessidade de se desenvolver um trabalho coletivo em toda comunidade escolar na cultura da não violência. A partir da leitura de Ferro (2013), percebemos a necessidade de refletir sobre a força da não violência.

Junior (2014) desenvolveu uma pesquisa de mestrado profissional na qual são discutidas questões sobre a violência escolar em uma turma de quinta série de uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS. Por meio de registros das conversas e orientações das formas de violência sistematizadas, percebeu-se que a questão da violência tem impacto direto nos fazeres dos professores envolvendo toda gestão da unidade escolar. O pesquisador trabalhou com a metodologia de roda de conversa e, nas suas considerações finais, apresentou uma visão da realidade com novos caminhos e possibilidades.

Pereira (2015) propôs discutir a percepção dos professores e professoras dos nonos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, estaduais e particulares da cidade de Belo Horizonte sobre a violência da escola e na escola e suas implicações para o espaço de trabalho e a saúde dos envolvidos. É uma pesquisa de natureza qualitativa com orientação analítico-descritiva no período entre 2014 e 2015. A pesquisa mostrou que os professores e professoras percebem a violência simbólica na escola nos termos apontados por Bourdieu (2020) bem como outras formas de violência que confirmam essa percepção enquanto opressão na formulação de Freire (2005).

Nas pesquisas de Junior (2014) e Pereira (2015) os trabalhos foram realizados com crianças e adolescentes objetivando a possibilidade de conscientizar e formar para a não violência, meios que são possíveis de ocorrer para que a violência seja combatida com eficácia. Uma análise realizada com professores sobre a violência simbólica que ocorre e não percebemos.

Moreira (2016) produziu uma pesquisa de questões que envolvem paz e violência para serem analisadas e discutidas. Inserido no contexto sócio-histórico cultural da Polícia Militar de um determinado estado, o presente estudo objetivou analisar e compreender os múltiplos componentes dos conceitos de violência, sua prevenção e promoção da cultura de paz

apresentados por policiais militares. Usou-se a metodologia qualitativa com entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais. Com o trabalho foi possível identificar e analisar os processos ligados à sociogênese de valores humanos.

A pesquisa de Spaziani (2017) tomou como objetivo investigar como a perspectiva de gênero está inserida nas produções acadêmicas sobre violência sexual contra crianças produzidas em programas de pós-graduação da área da Educação. Foi realizada uma análise de dissertações e teses sobre violência sexual contra crianças produzidas entre o período de 1987 a 2015. O texto evidenciou a importância de pesquisadores em educação produzir pesquisas sobre violência sexual contra crianças e aproximar esses estudos da perspectiva de gênero, ampliando os olhares sobre esse fenômeno. Observamos no trabalho de Spaziani (2017) uma reflexão sobre as relações de gênero e sobre a violência sexual ressaltando a importância do tema, pois essas contribuições vêm de encontro com o combate à exploração sexual e à promoção da saúde física e mental.

O trabalho de Vianna (2018) produziu ponderações sobre a violência escolar com a observação da agressividade identificada em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. Na pesquisa foi constatada a falta de estrutura da escola e a descontinuidade em projetos voltados para o combate à violência escolar, os quais se constituíram em empecilhos para diagnósticos adequados e resultados mais efetivos. Destaca-se aqui que o resultado obtido foi a compreensão por parte dos alunos sobre a necessidade do diálogo e o combate ao Bullying. Vianna (2018) pondera que o Bullying é causador de grandes conflitos e até mesmo da agressividade que gera grande proporção dos atentados em unidades escolares, como a que ocorreu na Escola Raul Brasil, em Suzano/SP, que foi um dos temas que confluíram para o início deste estudo.

Bento (2019) pesquisou a violência escolar e como o componente curricular de História articulado aos direitos humanos pode auxiliar docentes no combate à prática de violência no espaço escolar e produzir conhecimentos que promovam valores e contribuam para valorização do diálogo, respeito e tolerância. Observamos na pesquisa de Bento (2019) uma possibilidade para auxiliar no combate a violência escolar, não somente na disciplina de História, mas também em componentes curriculares correlatos, como Filosofia e Sociologia que fazem parte da área das Ciências Humanas e em outros componentes inseridos nas Ciências Exatas e da Natureza, bem como nas Linguagens. Considerando o resultado final da pesquisa de Bento (2019), é necessário uma formação docente pautada nos valores éticos e baseada nos direitos humanos.

Stumpf (2020) analisa as maneiras utilizadas pelas escolas públicas do Distrito Federal para administrar conflitos que venham ocorrer em seu ambiente. A pesquisa analisou as desigualdades e situações de vulnerabilidade das comunidades onde vivem os alunos que se refletem nas ocorrências e agravamentos de conflitos naquelas escolas. Nessa pesquisa, observamos alguns fatores como a vulnerabilidade que influencia a existência da violência, a falta de oportunidades aos jovens, as condições políticas e sociais de uma sociedade também estão presentes.

As pesquisas elencadas foram de grande relevância para compor um campo de compreensão do objeto de investigação escolhido que foram os livros negros, especificamente em escolas de Jales/SP. Os registros constituem representações que serão abordadas a partir dos referenciais escolhidos.

As fontes históricas estão inseridas na metodologia da história e de forma simples elas constituem a máquina do tempo dos historiadores, ou seja, a forma como enxerga aquilo construído com o passar do desenvolvimento humano. O historiador de certa maneira trabalha com as sociedades em transformação do passado ao presente no qual produz efeitos e a isso chamamos de fontes históricas, que são os resíduos, vestígios, materiais deixados humanamente e historicamente para nosso estudo e compreensão da atualidade. São fontes situadas no passado que chegam ao tempo presente por diversos caminhos. (BARROS, 2019).

Considerando as pesquisas levantadas, acreditamos que esta pesquisa agrega conhecimento ao acentuar o estudo da fonte (livro de ocorrências) e suas representações em uma perspectiva interseccional apontando para campos de compreensão interdisciplinares como a filosofia, sociologia, antropologia e história. Para tanto, acentuamos também como a historiografia permeou contribuições relativas à ampliação de abordagens, fontes e referenciais teórico-metodológicos.

O movimento da *Escola dos Annales* reconhece a atuação dos homens no tempo e na sua historicidade, desde a vida de uma pessoa comum a um recorte temporal histórico de um grande personagem. Dentro dessa perspectiva, a *Escola dos Annales* tem como característica a interdisciplinaridade, ou seja, os diálogos com as outras áreas são fundamentais para compreender a história dos seres humanos. Com essa escola, amplia-se a noção de fontes bem como de abordagens e objetos. Nesta pesquisa, utilizamos como fontes os relatos dos livros pretos que se constituem em representações de conflitos e violências em um ambiente escolar.

1.1 Debatendo a historiografia na *Escola dos Annales*

Estes apontamentos sobre a historiografia de pensadores da *Escola dos Annales* são relevantes porque nos levaram a novos problemas e abordagens em pesquisas das ciências humanas e, nesse processo, uma nova concepção de história na qual eventos do tempo presente tem a sua historicidade e significam para a comunidade de pensamento.

Lucien Febvre e Marc Bloch foram grandes líderes do que denominamos revolução francesa da historiografia. Para uma interpretação das ações desses historiadores é necessário conhecer o que desejavam mudar. Para uma descrição e compreensão não é suficiente permanecer nos quadros historiográficos restritos da situação francesa no início do século quando Bloch e Febvre eram estudantes. Foi durante o iluminismo que ocorreu uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. Já por volta do século XVIII alguns escritores e intelectuais, na Escócia, França, Itália, Alemanha e outros países, começaram a se preocupar com o que denominavam a história da sociedade, história essa que não se limitava somente às guerras e a política, mas preocupava-se com as leis e o comércio, a moral e os costumes. (BURKE, 1997).

Por volta do final do século, conforme Burke (1997), esses grupos de estudiosos internacionais haviam produzido um conjunto de obras importantes. Alguns historiadores, como Edward Gibbon em sua obra "Declínio e Queda do Império Romano", faziam parte da narrativa dos acontecimentos políticos dando novo tipo de história sociocultural. Os fundadores de uma nova disciplina, a sociologia, expressavam pontos de vista semelhantes. O sociólogo Augusto Comte ridicularizava o que chamava de "detalhes insignificantes estudados infantilmente pela curiosidade de cegos compiladores de anedotas inúteis". Da mesma maneira, o sociólogo Durkheim desprezava os acontecimentos particulares, colocando como nada mais que manifestações superficiais, uma história aparente mais do que a história real de uma determinada nação.

Febvre dizia que um rio pode ser tratado pela sociedade como barreira, mas também como meio de transporte. Nesta última observação, não é o ambiente físico que determina a escolha coletiva, mas cabe aos homens conduzir suas maneiras de viver e seus comportamentos. As atitudes religiosas também podem ser incluídas aí. Em outra discussão sobre rios e meios de transporte, Febvre discutiu também as rotas dos peregrinos. Bloch teve interesse pela política contemporânea, especializou-se em história medieval, interessou também pela geografia histórica. Seu pensamento estava na perspectiva da história problema. Em um estudo de caráter regional, aprofundou-se tanto a ponto de pôr em questão a própria

noção de região, fazendo argumento que esta dependia do problema que se tinha em mente. O compromisso de Bloch era maior com a sociologia, embora pensasse na necessidade do historiador regional combinar habilidades de um arqueólogo, paleógrafo e historiador de leis. (BURKE, 1997).

Os historiadores não se definem apenas por pertencer a escolas, e muitos de fato não pertencem, mas há também outras formas de identidade que se fazem presentes na historiografia contemporânea. A palavra escola está nos mais diversos campos de atividades. Músicos que tocam um determinado instrumento podem formar escolas onde sua característica é determinada pelo modo de dedilhar instrumentos. Nas comunidades científicas entre físicos e químicos podem surgir escolas. A escola ao envolver uma maneira, uma prática, permite ser pensada em analogia com outras noções, como de partido político ou movimento artístico. Assim, os participantes se orientam por princípios e compartilham de um programa básico.

Escolas normalmente se envolvem em proposições éticas, ou seja, modo de comportamento em determinadas questões pertinentes ao campo, o que não acontece habitualmente com os paradigmas, que se concentram em uma determinada maneira de ver as coisas ou fazer, relação teoria e metodologia. A questão da possibilidade de relacionamento da escola com a teoria, e da sua distinção em relação ao paradigma precisa de esclarecimentos. Uma escola pode ou não apresentar como itens programáticos a adoção de um modelo teórico, ou desenvolver um teórico específico. A escola marxista, na perspectiva do materialismo histórico, traz outras influências teóricas, como Freud (2002).

A *Escola dos Annales* é um caso típico de escola que não inclui aspectos teóricos de um programa próprio. A escola de Frankfurt é contemporânea de filosofia, sociólogos e psicólogos onde colocavam em pauta as tarefas intelectuais assumidas por seus membros. Às vezes produções intelectuais dos membros eram solicitadas para atender determinados objetivos. (BARROS, 2012). Devemos compreender essa perspectiva transdisciplinar a partir do prisma da sociabilidade:

[...] essa forma de sociabilidade científica, que é típica das escolas (mas não dos paradigmas), indica uma distinção fundamental entre as duas categorias. O paradigma constitui um ambiente teórico, mas a escola conforma um grupo. (BARROS, 2012, p. 111).

Quando utilizamos a expressão *Nova História Cultural*, é importante ressaltar que anteriormente havia uma *História Cultural* na qual foram deixadas de lado concepções de viés

marxista que entendiam a cultura como integrante de uma superestrutura, trazendo um reflexo da infraestrutura ou cultura que manifesta superioridade do espírito humano com domínio das elites. Foram deixadas para trás concepções de oposição à cultura erudita em relação à cultura popular que é concebida como proteção do autêntico. A cultura é uma forma de expressão e traduz uma realidade que acontece de forma simbólica, ou seja, se aceita que os sentidos que são atribuídos às palavras, coisas e ações se apresentem de uma forma totalmente cifrada com significados e valores. Essa mudança de concepções foi alterada por essa nova modalidade de entendimento cultural que tem seu espaço ganho nas universidades e aparecendo na mídia, pois nunca se escreveu e nem leu tanto sobre História como agora pela contribuição dessa mudança significativa. (PESAVENTO, 2013).

A presença da *História Cultural*, conforme afirma Pesavento, (2013) é uma reinvenção do passado, uma reinvenção que se constrói na contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão. Podemos dizer que a História tenha sido uma das últimas ciências a enfrentar essa revisão de suposições explicativa da realidade. Quando falamos em *História Cultural*, estamos também falando sobre a arqueologia da *História Cultural* que lidava com a incorporação da dimensão simbólica para análise de como ocorre a organização social, em que um formato de entendimento segundo o qual homens elaboravam formas cifradas de representar o mundo na produção de palavras e imagens expressadas nos registros materiais. E como era essa metodologia?

[...] ora, essa estratégia metodológica – a do resgate dos traços materiais – vinha justamente ao encontro daquilo que era atributo específico do ofício do historiador: o trato com as fontes, a pesquisa em arquivos. [...] mas, ao longo do novo século, aconteceram ainda outras redescobertas, revelando precursores deste modo de pensar, surgindo como ensaios isolados, por vezes sem conexão entre si, mas que apontavam para outros caminhos. (PESAVENTO, 2013, p.13).

Percebemos uma ausência da história da educação em que do ponto de vista da oficina do historiador necessita ser relativizada pelas tendências mais recentes no âmbito dessa história, pois ainda persiste hoje um distanciamento que tem relação tanto com as heranças das separações disciplinares quanto com a natureza da história da educação. Ao que tudo indica, perante a diferença entre dois tipos de histórias: as chamadas histórias de algo, ou seja, de determinado objeto, e as histórias algo que são adjetivadas, referidas a determinado aspecto tido como inerente à história. Nos apegamos ao primeiro caso, para exemplificar, no qual nós temos a história da arte, da literatura, da filosofia, das ciências, do direito, a história da

educação, entre outras. Todas se chamam de histórias, mas cada uma delas está ligada a um campo específico do conhecimento. (FALCON, 2006).

Segundo Falcon (2006), no domínio da historiografia temos divisões do trabalho historiográfico, ou seja, historiadores e demais especialistas em outros campos da história são entendidos como especializações acadêmicas e científicas. Por isso, há uma necessidade de reflexão sistemática sobre argumentos que sustentam a autonomia da história da educação como um campo historiográfico de forma particular correlacionada a história política ou da história cultural na qual a educação é um tema e objeto de investigação necessário à formação cultural de uma sociedade. Falcon (2006) assim aborda a emblemática da história da educação:

[...] toda vez que se aborda o tema da história cultural emerge obrigatoriamente, no âmbito do problema das relações entre história e cultura, a indagação a respeito das diferenças, ou não, entre história da cultura e história cultural. O primeiro obstáculo aqui vem a ser o conceito de cultura. Há então que se distinguir entre a historiografia da cultura elaborada a partir dos pressupostos da ilustração e aquela elaborada em função de pressupostos antropológicos, na qual mais e mais se destaca o caráter plural da noção de cultura e sua multiplicidade de definições. (FALCON, 2006 pp.333-334).

Um debate aberto por historiadores dos Annales relacionado a novos problemas, outras abordagens e novos objetos trouxe uma indicação de abrangência de formulações e contraponto nas formas de pensar e realizar história. Aqui perguntamos qual o lugar da história da educação nesta reflexão? Em problemas relativos a especificações podemos ir ao pensamento de Burke em relação a história política, em que se tudo é educação, será que há necessidade de uma história da educação? Podemos afirmar que existem diferenças entre história cultural e história da educação?

Para que possamos discutir essas questões, devemos observar a maneira como um diálogo é compreendido de forma mais consolidada. Apresentando questões mais aprofundadas entre a história da educação e a história cultural. A história cultural é método, concepção da abordagem, no passo que a história da educação é compreendida como especialização da história. Observa-se que não há um consenso sobre procedimentos de caracterização da História, com vista no desenvolvimento de instrumentos mais refinados para analisar problemas humanos do passado e presente. Esses procedimentos possuem historicidade, além de identificar lugares e capacidades acadêmicas. (VEIGA, 2018).

Tratar a escola como capítulo da história de regimes políticos foi o que de certa forma dominou a historiografia da educação por um longo período, em uma perspectiva de entender

a educação como reflexo ou consequência de ação deste ou daquele governo em que se excluía a possibilidade de entendimento da educação como prática social e cultural que articula outras diferentes práticas. De acordo com Veiga (2018), isso ocorre devido:

[...] tradições das periodizações políticas, esteve presente a produção de periodização de história da educação em que se postula uma derivação dos acontecimentos políticos de determinado regime, tomando a situação política como um dado a priori. Embora a monopolização da instrução elementar para a maioria dos países tenha se concretizado ao longo do século XIX e, no Brasil, estivesse indissociada do regime político imperial, é preciso tomar este problema cuidando-se de duas premissas básicas. (VEIGA, 2018, n.p.).

Para Veiga, o lugar do discurso de caráter público da educação escolar não foi invenção do Império e a organização escolar também não foi consequência de uma política instituída, mas produtora desta forma que se instituiu. (VEIGA, 2018). Assim podemos observar uma cultura que precisa se apoiar nas fontes nas quais surge a comprovação dos fatos. Ao analisarmos uma representação, estamos diante de uma história de vida que pode ser encontrada dentro do relato, emoções, situações socioculturais e relações humanas.

1.2 Fontes na pesquisa escolar

A palavra fonte, segundo Saviani (2004), apresenta duas conotações: por um lado, significa ponto de origem onde brota algo que se projeta e se desenvolve de forma inesgotável e, por outro lado, indica a base, o ponto de apoio repositório dos elementos que definem os fenômenos nos quais as características nós tentamos compreender. Sinônimo de nascente que corresponde a um manancial que liga a um repositório de elementos que é solicitado a uma determinada necessidade. No caso da história, não podemos falar em fontes naturais, pois as fontes históricas são construídas, ou seja, são produções humanas. Precisamos considerar que a palavra fonte é usada de forma analógica na história, assim não se trata de considerar as fontes como início do fenômeno considerado histórico.

Como fontes primárias, nesta pesquisa utilizamos os livros de ocorrências aos quais também podemos nos referir como livro negro ou livro de ocorrências escolares. O nome do livro e sua presença dá um impacto no corpo disciplinar do discente. De acordo com Ratusniak (2012), existe uma configuração do ato de assinar o livro negro, em que o aluno tem a denúncia de seu de mau comportamento no ambiente escolar. Ele vai para sala da direção e aguarda até ser atendido, depois irão lhe perguntar o que aconteceu e realizarão o

registro do ocorrido no livro negro. Uma função disciplinar está a cargo da equipe pedagógica, pois registra a ocorrência no qual alunos conflitam com as normas de um regimento interno e comunicam os pais para acompanhar a vida escolar do estudante. Percebe-se que a recomendação de registros dos comportamentos irregulares está presente no sistema de normas da unidade escolar. O livro de ocorrências é uma técnica de disciplinamento e governança sobre o aluno que permanece na escola, impõe um medo que atinge alunos indisciplinados e os demais com a representação de que assinar o livro é algo terrível e está associado à figura do mau aluno.

Para evidenciar a violência escolar recorreremos a fontes que embasam esse estudo, portanto, definimos a fonte no sentido de documento, algo que está registrado como testemunho de eventos do passado, na qual traz para a história presente, os problemas sociais no interior da escola, por isso, portanto, é importante estudar a historiografia para compreender e se situar no tempo e espaço. Dessa maneira, as fontes históricas podem ser diversificadas e podem ser usadas como indícios para uma nova narrativa histórica, pois, tanto as fontes escritas como aquelas não escritas podem fornecer elementos preciosos para o estudo histórico.

Muitos estudiosos defendem que para ser historiadores do passado e presente é necessário sabedoria e sensibilidades no tratamento das fontes, pois necessitamos delas para a construção de um discurso e de nossa teoria. As fontes históricas são amplas e variadas e cada uma exige do historiador habilidade e especialidade diferenciada. Ao interpretar as fontes escolhidas, podemos tirar delas aquilo que de certa forma sustenta sua argumentação. Entre fontes específicas deste trabalho, analisamos os relatos do “livro preto” para perceber como ocorre o tempo e as ações do sujeito nas narrativas ali construídas. (MARINHO, 2018).

Temos como aspecto fundamental para compreender o trabalho das/os historiadores a sua relação estabelecida entre fontes e narrativa histórica e, neste trabalho das representações de violência no ambiente escolar, precisamos aproximar as fontes da narrativa para compreender o seu fundamento. Muitas possibilidades de uso das fontes e procedimentos são objetos de discussão e análise teórica cujos aspectos presentes e debatidos no processo de construir a documentação com inovações tecnológicas têm situações diferentes.

A escola enquanto instituição social primou pelo disciplinamento de crianças e jovens para estabelecer as bases do convívio social pacifista, mas ela pode ser reprodutora de violência? A proposta educativa na maioria das vezes tem sido a socialização de pessoas para a adequação às normas sociais burguesas. Cumprindo essa missão, são criados vários

mecanismos de controle, disciplinamento e manutenção da autoridade. Essa forma de controle pode estar inserida na criação do livro de ocorrências ou “livro preto”, um mecanismo que pelo nome gerado cria uma disciplina ao discente pelo medo ou pela forma como é abordada a existência desse livro dentro do ambiente escolar, o que produz claramente uma docilização dos corpos como é definido por Foucault (2019).

É importante mencionar que existe uma certa ausência de muitos pais no diálogo com a comunidade escolar, professores e gestores e isso interfere no processo de democratização e participação na comunidade escolar. As relações sociais inseridas no cotidiano escolar seguem um padrão de permanecer em um cotidiano alienado. Professores que têm experiência de um sentimento de impotência refletem uma desvalorização por parte dos familiares de estudantes e até mesmo pelos próprios alunos. Essa realidade está ancorada nas representações de violência no contexto sociocultural que são registrados nos livros de ocorrência. E aí ocorre um confronto entre o aluno esperado e o aluno que realmente entra na sala de aula, ou seja, aquele idealizado e aquele real. (FONSECA, 2014).

É a partir das fontes que podemos perceber situações sociais vivenciadas pelo alunado, ou seja, é investigando certos documentos que podemos ter uma noção das relações de poder no cotidiano escolar. Percebemos claramente a necessidade do diálogo, pois, de acordo com Simões (2007), uma incompreensão está muito presente no contexto cotidiano da vida escolar, seja na família, na vida profissional ou nas relações políticas e religiosas. Conforme Simões (2007), avanço da comunicação digital resultou menos na compreensão de pessoas ampliando as hostilidades e violências em suas várias maneiras até mesmo dentro do ambiente escolar. A convivência, o diálogo e as pontes contrastam com a ideia de que os registros de indisciplina absolvem a ação do aluno que fica imobilizado em uma ocorrência registrada no “livro preto”.

Quando falamos em fontes para história das instituições públicas como a escola, podemos concordar que estas dependem não somente do objeto e objetivos da pesquisa, mas da delimitação e dos recortes efetuados. Ao tratar especificamente das fontes para história de instituições em âmbito escolar, é preliminarmente necessário indicar as condições particulares desta investigação a ser realizada. A escola é uma instituição educativa que se relaciona em termos diacrônicos e sincrônicos. Levando em consideração que as fontes são o ponto, a base e o apoio para a produção historiográfica que nos permite chegar ao conhecimento da história da educação brasileira, elas constituem uma revelação importante no desenvolvimento de uma

preocupação intencional com geração, organização, preservação das várias formas de fontes da história da educação, em especial a brasileira. (SAVIANI, 2004).

Veiga (2018) afirma textualmente que tratar a escola como um capítulo da história de regimes políticos foi algo que tomou posse da historiografia da educação por longo tempo, o que gerou uma perspectiva de entendimento da educação como reflexo deste ou daquele governante ou regime, excluindo as possibilidades de entendimento da educação como prática política, social e cultural. Não se pode escravizar o ambiente escolar ou doutriná-lo, mas trabalhar o diálogo e a possibilidade do pensamento crítico em movimento em crianças e jovens.

Ao observar o contexto das legislações portuguesas que foram aplicadas à colônia brasileira desde o século XVIII, podemos perceber que se desenvolveu a cultura da vigilância em relação ao poder da escola. Foucault (2019) definiu isso como disciplinarização dos corpos, a permanência de um panóptico em que todos no ambiente escolar são vistos como produto e requerem controles. Neste aspecto, é necessário problematizar a organização do Estado brasileiro em relação às práticas políticas de institucionalização dos saberes elementares, em um sentido de observar em que medida rompem ou não com as práticas anteriores para compreender a organização escolar e as relações de poder.

À luz do que foi apresentado, podemos dizer que as fontes são necessárias para compreendermos o que está presente nos relatos violentos dentro do ambiente escolar, as representações dessas ações estão ligadas às situações sociais, divergências e posição de poder nas relações humanas.

1.3 Apontamentos sobre representações

O fenômeno das representações está ligado aos processos sociais que têm implicações nas diferenças e desigualdades societárias. Moscovici (2007) sugere que as representações sociais são formas de criação coletiva, condições de modernidade, que implicam sob outras condições de vida social, a forma coletiva de ser diferente. Existe uma referência a uma complexa explicação histórica da emergência de representações sociais que Moscovici (2007) apenas delinea muito de leve, para poder compreender algo do caráter das representações sociais.

Moscovici (2007) pontua a existência de uma natureza de mudança, na qual as representações sociais são capazes de influenciar o comportamento humano participante de

uma coletividade. Essas representações aparecem para nós como objetos materiais, eles são o produto de ações e comunicações. Representações não são criadas por um indivíduo único e isolado, pois elas adquirem vida própria, se encontram, repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações.

As representações chegaram até nós oriundas principalmente de estudos de Durkheim. Sua sociologia vê as representações como artifícios em que sua função teórica era semelhante a algo que existe, mas não compreende sua utilidade, ou seja, ninguém se importava com sua estrutura ou dinâmica interna. Jodelet (2001b) afirma textualmente reconhecer as representações sociais como sistema de interpretação que estão ligadas às nossas relações com o mundo e com os outros, organizando as condutas e as comunicações sociais. Estas intervêm nos processos de difusão e assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento individual e coletivo e nas definições das identidades pessoais e sociais. Representar está relacionado a um ato de pensamento no qual o sujeito relaciona-se com um objeto, ou seja, este pode ser uma pessoa, coisa, evento material, social ou fenômeno natural. Não há como representar sem objeto, o ato de pensar estabelece relação entre sujeito e objeto.

Essas características gerais estão apoiadas nas representações sociais que consideram, em particular objetos, uma dupla centralidade nos conteúdos e processos com atenção à dimensão social suscetível de flexão. Os conhecimentos derivado e inferido, nos quais a representação social não pode ser pensada segundo o modelo dominante de tratamento da informação. O fato de se interessar por uma função da representação e sua relação com algo referente e com comunicação permite esclarecer o que ainda pode permanecer em certa zona obscura com abordagem cognitiva da representação.

Com os estudos discutidos nesta seção, concluímos que o livro negro é a nossa fonte de pesquisa a partir da qual tecemos nossas considerações para representar as ocorrências derivadas dos relacionamentos entre os alunos dentro do ambiente escolar. Adentramos na historiografia compreendendo a *Escola dos Analles* que oferece a definição de atuação do homem no tempo de sua própria história e na interdisciplinaridade. É necessário um diálogo com outras faz-se necessário um relacionamento com outras áreas para compreender o desenvolvimento humano e no Livro Negro podemos ter a fonte documental desse desenrolar de tempo e espaço na atuação dos estudantes no ambiente escolar.

As representações sociais estão inseridas nos relatos que são as fontes eleitas para identificar como ocorreu o trânsito do diálogo, como se representou a possível violência e

quais medidas foram sugeridas para apaziguar as relações escolares. No próximo capítulo desenvolveremos uma discussão sobre este tema.

2. REPRESENTAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES

Neste capítulo discutiremos as representações dos conflitos escolares no ambiente escolar, conflitos esses que compreendemos como os diálogos nas relações de poder entre alunos/professores e alunos/alunos. São inúmeros relatos encontrados e selecionamos aqueles cujo conteúdo traz reflexões sobre diversidades, interseccionalidades e colonialidades.

O ambiente escolar é composto por uma diversidade de pessoas com seus anseios, sonhos, conflitos e necessidades. Diariamente ocorrem conflitos nos relacionamentos, os quais representam relações de poder quando um aluno se refere ao outro com palavras que agregam agressão, humilhação e desrespeito. Chamamos a forma como ocorre esse diálogo de representação dos conflitos, pois ali, no relato, observamos a descrição da vivência do ambiente, temos a fonte histórica e viva de uma realidade de sociedade que vai se compondo naquele espaço. E dentro desta perspectiva vamos compreendendo e situando a presença da violência que, de forma geral, é todo tipo de situação que viola a dignidade humana. Assim como temos presente a agressão que é o ato de difamar a imagem humana seja ela de forma verbal, física, sexual ou simbólica e que difere da violência, pois inclui o revide.

Dentro das representações contidas nas ocorrências de um “livro preto”, observamos a interseccionalidade que pode ocorrer entre raça e gênero, pois quando um aluno agride uma aluna negra, é visível, nessa realidade, ocorrer duas violências ferindo a dignidade daquela pessoa, sua racialização e seu corpo gendrado dentro de um espaço social, as quais caracterizam um ordenamento patriarcal e colonial prevalecente historicamente da supremacia branca e masculina eurocêntrica.

2.1 Violências e agressões

É necessário compreender toda forma de violência presente não somente no ambiente escolar como na sociedade. Zizek (2014) observa a centralidade de foco da justiça liberal tolerante:

[...] opor-se a todas as formas de violência – da violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) – parece ser a maior preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Uma chamada SOS sustenta esse discurso, abafando todas as outras abordagens possíveis: todo o resto pode e deve esperar... Não haveria algo de suspeito, até mesmo sintomático, nesse foco sobre violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas? (ZIZEK, 2014, p. 24).

Quando nos opomos a todo tipo de violência, rompemos com uma sociedade de injustiças e de extermínios, pois a naturalização dos fenômenos violentos advém da domesticação de determinados corpos, ou seja, um processo presente na sociedade com aspecto de normalidade.

Existe um reconhecimento da vulnerabilidade negativa da escola diante de distintos processos contemporâneos, de forma mais particular as exclusões sociais, a atitude do poder público perante a educação e a perda do poder aquisitivo e prestígio do docente em sala de aula bem como em nível de sociedade. Mesmo que fatores externos tenham um impacto sobre a violência escolar, é necessário o cuidado, pois dentro da escola temos a possibilidade de lidar com diferentes modalidades de violência e precisamos construir alternativas para a paz. Além de enfrentar alguns problemas de gestão interna, que de certa forma afetam o desempenho pedagógico dos alunos, a escola passa por um momento em que uma ideologia que a sustentou por muito tempo é contestada, ou seja, contestada por não preparar para o mercado de trabalho e perda de qualidade como fonte de conhecimento sobre humanidades “[...] é transmissora de uma cultura civilizatória e tem função de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens.” (ABRAMOVAY, 2003, pp. 25-27).

Em relação à vulnerabilidade, o filósofo Zizek (2014) nos apresenta também uma concepção de violência voltada para ideologias entre as quais ele destaca a simbólica. Vivemos em uma sociedade em que certas atitudes e normas deixaram de ser percebidas como ideologias marcadas que parecem ser neutras, não ideológicas, e normais questões de um senso comum. Podemos chamar de ideologia aquilo que não está no pano de fundo: o zero religioso extremo ou a dedicação à orientação política de modo particular. Uma dialética coincidência dos contrários consiste na atualização de ideias ou ideologia em seu grau puro que coincide com a não ideologia. A violência simbólica social na forma mais original tem manifestação como a espontaneidade no meio que habitamos, no ar que respiramos. Por isso, precisamos resistir às ideologias pregadas por líderes políticos de que a violência é banal.

As pessoas estão se acomodando com relação à violência em todos os segmentos da sociedade. Ao ver a violência contra a mulher nos noticiários e redes sociais a comoção é momentânea, depois, são poucos os que tocam no assunto, poucos os que falam, escrevem, gritam, se manifestam sobre essa realidade. Ocorre violência a todo instante e em uma sociedade que naturaliza, ou seja, como a própria Arendt propõe, banaliza-se o mal

colocando-o como normal. Como docentes, não podemos nos acomodar e deixar naturalizar o que é mal, é preciso combatê-lo com força e resistência.

É urgente e necessário nos posicionarmos diante desse tema, ainda mais no ambiente de formação de jovens estudantes que buscam um olhar para o futuro. Butler (2015) em muitos momentos descreve a força da não violência no sentido de resistir a todo tipo de violência, pois o termo violência usado por Adorno tem relação com a ética no contexto de universalidade. Existe uma formulação da existência da moral em que sempre surgem certos tipos de inquisições morais, questionamentos morais, ou seja, um problema social da divergência entre o universal e o particular no âmbito dos interesses dos indivíduos. Podemos nos perguntar em que condições essa divergência acontece? Adorno menciona uma situação na qual o universal deixa de concordar com o individual e, assim, a própria pretensão de universalidade ignora os direitos dos indivíduos.

Aspectos éticos também podem ser encontrados no ambiente escolar dicotomizando a teoria e a prática. Um docente em sua aula transdisciplinar pode na prática não transmitir aquilo que socializa. Atitudes assim, podem ser observadas nas redes sociais em que muitas pessoas criticam aqueles que poluem o meio ambiente e depois vemos postagens de cidadãos que foram a praias do litoral e deixam mais sujas do que o próprio aterro sanitário da cidade. Nesse contexto pensamos o que é humanizar? O que é ser ético? Quando falamos em poder político, podemos nos perguntar quais políticas públicas seriam ideais para o combate à violência no ambiente escolar? Unidades escolares têm estrutura suficiente para uma boa aprendizagem? O corpo docente e demais servidores da educação têm remuneração digna para lutar cada vez mais pelo ideal educacional? É nesse sentido que precisamos ampliar o reconhecimento docente em um país que vive de injustiças se esquecendo de que a educação emancipa.

O poder não existe somente para dominar e oprimir, mas para formar sujeitos, e podemos perguntar qual é essa formação? O poder não traz pessoas ao mundo no aspecto comum do termo. Foucault (2019) faz uma associação do caráter formativo do poder aos regimes que regula e disciplina, ou seja, uma dominação dos corpos. Assim, o poder nem sempre é produzido dentro de um propósito, sua produção ocorre muitas vezes excedendo e alterando os propósitos para os quais produz. Normas sociais são internalizadas, pois elas existem primeiro no exterior e depois entram num espaço psíquico. Esse processo de internalização cria a distinção entre a vida interior e exterior que oferece uma distinção do psíquico e social. (BUTLER, 2017).

Nesse processo de regulações, imputação, burla de regras, conformismos ocorrem as relações de poder que tornam perceptível que o microcosmo escolar também tenha sua exterioridade e interioridade num processo que não cessa de produzir reações e ações.

Nesse sentido, fomos à busca de registros desse movimento. Arendt (2020) menciona a violência representada pelo poder que está na forma de união das pessoas, união para agir, uma reunião em prol de um objetivo que gera poder. O poder relacionado a autoridade em que tem a intenção de adquirir seu respeito, por isso, podemos citar aqui Gandhi. A violência pode destruir o poder e o poder pode destruir a união, assim, se ocorre violência, é por que uma pessoa não detém mais poder e fica claro a realidade de que a violência é sinal de destruição do poder. Nesse raciocínio, o Estado e as instituições necessitam recorrer à violência, pois não tem mais nenhum poder sobre o indivíduo. Quanto mais violência, menos poder. Quando se tem o poder, não é necessário recorrer à violência. A violência é o último recurso do opressor quando este é o próprio Estado.

Se os objetivos não são alcançados rapidamente, o resultado não é somente a derrota, mas a introdução da prática da violência no corpo político. A ação é irreversível e a volta ao *status quo* em caso de derrota é sempre improvável, por isso, a prática da violência como toda ação muda o mundo, mas é mais provável que seja mudança para um mundo mais violento. Corremos o risco de banalizar o mal e naturalizar a violência, como podemos observar, por exemplo, em uma citação atribuída a Mao Tze Tung: “[...] o poder nasce da ponta do cano de um fuzil” e podemos relacioná-la com ideias de líderes políticos em terras brasileiras que repercutem ideologias de armamento de sua sociedade; provavelmente é colocar mais combustível na fogueira da violência.

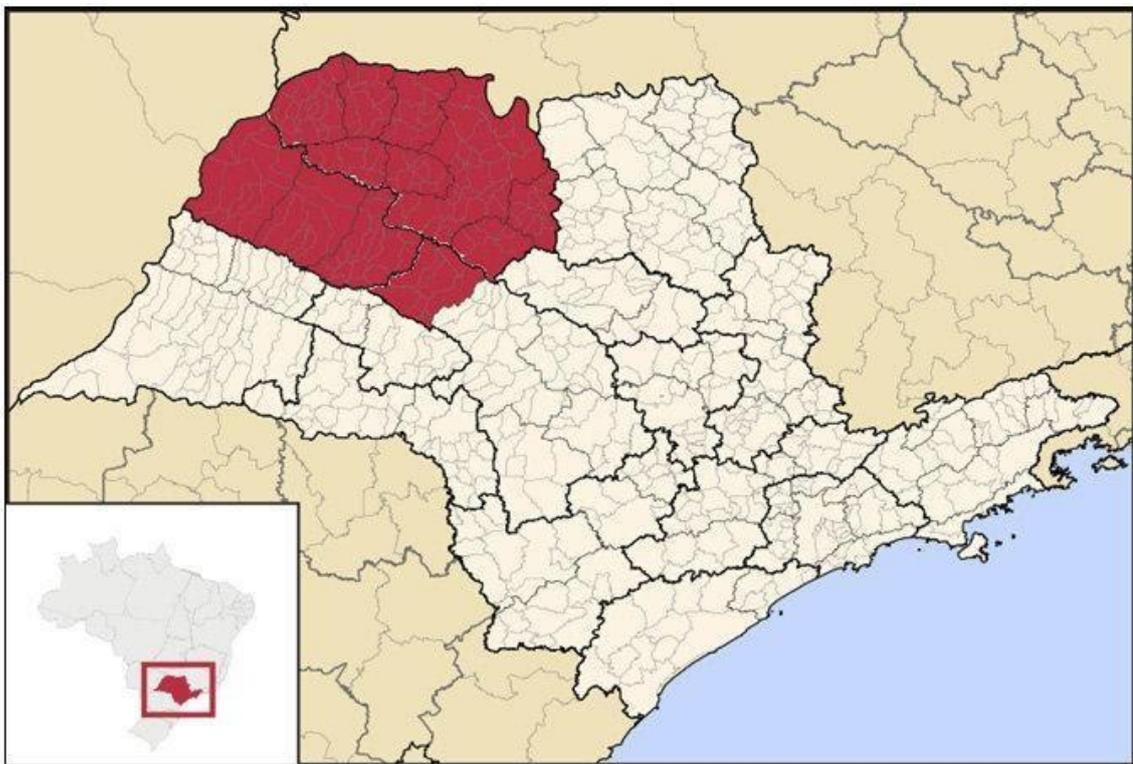
2.2 Os registros e suas representações

Esta pesquisa, realizada em uma escola da região de Jales/SP, observou nos registros escolares um caleidoscópio de violências verbais, físicas e simbólicas. Jales está localizada em uma região de economia agrícola, banhada pelos rios Paraná e Rio Grande. A cidade situa-se no noroeste do Estado de São Paulo, próximo às divisas com os estados de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Jales é um centro regional, com uma população de aproximadamente 50 mil habitantes, é polo religioso católico com sede diocesana e também é polo de saúde com a presença do Hospital do Amor que recebe pessoas de toda região e outros estados.

A região do estudo é também um polo agrícola formado pela presença de usinas de etanol e açúcar, plantações de laranja, curtume de couros e indústria de mármore e granito, além do comércio local com grande potencial para receber visitantes de toda região. As escolas pesquisadas tem aproximadamente 1500 alunos entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio, estão localizadas em bairros de classe média com famílias que trabalham geralmente no comércio, cargos públicos e empresas.

Os alunos matriculados nessas escolas compõem um mosaico de diversidades que buscam na Educação Básica condições para melhorar de vida e possibilidades de formação profissional.

Figura 1 - Mapa da Região Noroeste do Estado de São Paulo



Fonte: Noroeste Paulista (2012)

Figura 2 - Vista aérea da cidade de Jales



Fonte: atribunaweb.com.br

Para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos muitos registros e então selecionamos alguns para entender as representações dessas narrativas naqueles documentos, pois conforme Le Goff (1994):

[...] O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1994, p. 545).

É sobre esses registros que lançamos as nossas inquietações advindas de nosso cotidiano de trabalho cujas violências desses jovens devem ser significadas.

O público dessas narrativas geralmente abrange alunos na faixa etária dos 11 aos 15 anos cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os registros possuem centenas de ocorrências geralmente registradas por algum funcionário da escola. Pela extensa quantidade de registros, selecionamos alguns para tecer apontamentos sobre os conflitos escolares em alguns aspectos das representações. Dividimos as narrativas em violências interseccionais, racializadas e físicas, mas estas estão abertas e fluidas entre si.

2.2.1 Violências gendradas

Ao apresentar aqui relatos recolhidos dos registros selecionados em relação a tipologias de violências que se inter cruzam e podem ser simultâneas (COLLINS, 2021) em relação a preconceitos de gênero e de sexualidade, optamos por temas sensíveis, emergentes e que são recorrentes e expressam que os corpos são submetidos a um modelo branco, rico, colonizador, de matriz normativa de um sujeito universal. Todos os seus defectivos, ou seja, a outridade são conflitivos e devem se tornar resilientes a essa norma cujo disciplinamento envolve violações em relação a diferença. Uma imensa maioria fica às margens do sistema e o sistema escolar corrobora com esse processo. Aqui começamos a transcrever³ relatos.

[...]o aluno foi advertido por conversar na fila da merenda dizendo que iria entrar na escola com arma de seu pai e se vingar de todos que o magoaram nesta escola. Dias antes o aluno havia postado na rede social um vídeo manuseando armas dizendo: “olha só! Tá desacreditando de mim?” Os colegas que ouviram o comentário ficaram assustados, provocando muitos comentários entre os alunos e deixando os pais e todos na escola preocupados. O diretor perguntou ao referido aluno sobre a atitude e o mesmo afirmou que tinha postado o vídeo sim. O diretor disse que sua atitude era seria e iria comunicar seus pais do ocorrido. O Pai já sabia do ocorrido, pois o aluno mesmo contou, e o pai tomou o celular do mesmo. O diretor perguntou-lhe se realmente havia pensado em cometer tal atrocidade e o aluno respondeu que sim, que muitas vezes pensou em tirar a própria vida. A professora mediadora perguntou por que estava com tais pensamentos e o aluno respondeu que tem muita dificuldade de se relacionar com as pessoas, mas não deixou claro o real motivo. O diretor conversou com o aluno, disse que iria entrar em contato com o responsável para dar ciência e encaminhar a um especialista para acompanhamento para se libertar de pensamentos negativos. (08/05/2019, Livro 17, fl.43-44).

Um sistema de socorro sustenta esse discurso, abafando todas as outras abordagens possíveis: colocando que todo o resto pode e deve esperar.

[...] Não haveria algo de suspeito, diferente e até mesmo sintomático, nesse foco em se tratando sobre a violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas? Percebe-se uma tentativa desesperada de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema, ou seja, uma tentativa que, ao obliterar a percepção de outras formas de violência, se torne assim parte ativa delas? (ZIZEK, 2014. p. 24).

Talvez o aluno, sob inspiração de outros massacres ocorridos em escolas no exterior e no Brasil, tenha tentado resolver seus conflitos com uma arma. A arma é instrumento fálico

³ As transcrições foram realizadas sem nenhuma alteração em relação ao que estava redigido nos livros de ocorrências.

nas configurações da masculinidade hegemônica. Esse objeto fálico designa o desejo de poder para resolver uma situação que de outro modo não lhe parece possível como tirar a própria vida. A arma figura como uma espécie de garantia que o homem possa dominar. A dominação masculina também se reporta a xingamentos como se observa nos registros que seguem:

[...] um aluno do 7º ano fundamental estava na quadra em aula de educação física e começa a mexer e pirraçar uma aluna com xingamentos “sai daqui satanás” e empurrões. O referido aluno foi levado à direção e orientado a mudar de postura, respeitar colegas e professores e se comprometer com os estudos seguindo as normas escolares. (08/02/2018, Livro 03, fl. 06).

[...] aluno do 9º ano do fundamental contra colega de sala “o aluno chamou a colega de ‘cadela’ e ultimamente ele tem apresentado comportamento indevido como conversar demais e ir às outras carteiras”. O aluno foi orientado a mudar de atitude, respeitar colegas e professores. (13/04/2018, Livro 03, fl. 42).

Percebemos no relato acima que a postura da equipe gestora é de diálogo com os alunos envolvidos no registro para que mudassem suas atitudes e busquem dedicar-se aos estudos. E esse diálogo é repetitivo nos relatos como algo automático já engessado para que se constitua sem solução.

Conforme Arendt (2020), a impotência gera violência e, de forma psicológica, isso é verdadeiro, pois o menino usa de sua força simbólica masculina para colocar seu poder sobre a menina, na forma como ele se refere a ela com nome pejorativo “cadela” e “satanás”. O corpo feminino e de dissidentes é o *locus* da degeneração.

Os xingamentos relativos a partes íntimas e a intimidade também são direcionados a profissionais da educação e alunos também como se observa a seguir. Esse modo de expressão busca ferir a psique do indivíduo já que não lhe é possível violentar aquele corpo ali. Trata-se de reduzir o sujeito por meio da apreensão de sua intimidade.

[...] o aluno foi flagrado por mim fora do lugar jogando bolinha de papel, após ser repreendido o mesmo entrou em discussão com o professor questionando as atitudes dos demais alunos, eu disse que o único que estava fora do lugar e com bolinha de papel era ele, e o aluno Rui, mandou o professor ‘tomar no cu’ onde todos os demais educandos ouviram.” O referido aluno foi encaminhado à direção e orientado a mudar de atitude, respeitar os colegas e professores, seguir as normas escolas e se comprometer com os estudos. (14/06/2018, Livro 03, fl. 76).

[...] o aluno pegou o corretivo do aluno Fábio e lambrecou todo o vidro com corretivo para que quando o aluno fosse pegar sujasse a mão, disse a ele que iria encaminhar para direção ele mandou eu me “fuder”. O aluno foi encaminhado para direção, se recusou a ir acompanhado pela inspetora, o diretor precisou buscá-lo na sala de aula e enquanto acompanhava o diretor, reclamava, ficava “bufando” de forma desrespeitosa. A mãe foi chamada na escola e assinou o termo de ciência dos fatos. (16/03/2018, Livro 14, fl. 62).

[...] não fica no lugar dele, bate em todos os colegas, fica gritando em sala, falando palavrão, vai ‘tomando seu cu, seu arrombado’.” O aluno foi orientado a mudar de atitude, respeitar colegas e professores. (28/02/2018, Livro 03, fl. 15).

Nestas representações podemos observar a reação dos discentes com relação aos docentes, ou seja, não alimentam um diálogo saudável respeitando a posição do docente, agredindo verbalmente. A raiva e a violência se tornam irracionais quando são dirigidos contra aqueles que lhe trazem semelhança superior a eles. Mas, na realidade, essa violência não é irracional, pois os homens vivem em um mundo de aparências e, ao lidar com ele, dependem de manifestações, a dissimulação da hipocrisia, enquanto distinta dos expedientes e astúcias, seguidos da revelação no tempo devido não pode ser enfrentada pelo assim chamado comportamento racional. “[...] Só podemos nos fiar nas palavras se estamos certos de que sua função é revelar e não esconder.” (ARENDDT, 2020, pp.83-85).

Na próxima narrativa, a professora é agredida em função da posição feminina que ocupa. Mulheres são moralmente suspeitas dada a sua tentação e vulnerabilidade ao mal desde o mito da queda do paraíso. Assim, a sujeira está expressa nas palavras “porca”, “arrombada” e “puta”, significando uma compreensão de que a mulher é um corpo vulnerável e essa linguagem tende a colocar a mulher em um lugar de depreciação de sua intimidade. Essas palavras significam um ato de poder e de dominação masculina advindas de uma sociedade patriarcal e hierárquica.

[...] “o aluno estava cuspidando na carteira dos outros alunos e ao ser chamado atenção geral da sala. Chamou a professora de ‘porca e arrombada’ bem alto na sala. (obs. A correção e orientação foi geral e não para o aluno específico e somente ele se irritou e respondeu)”. O aluno foi orientado pelo diretor para que trate seus professores com respeito, os responsáveis chamados na escola para assinar o termo de ocorrência. (21/03/2018, Livro 14, fl. 69).

[...] “o aluno acima citado me chamou de ‘puta’ e escreveu na lousa. Ficou o tempo todo falando palavrões e fazendo gestos obscenos com a régua.” O aluno foi orientado a respeitar os professores e que sua atitude é passível de ocorrência policial por desacato. (13/11/2019, Livro 18, fl. 67).

Podemos notar que neste relato existe uma relação de desejo de poder e interesses que são complexos, nos quais se acredita que as pessoas que o exercem têm interesse em exercê-lo para estabelecer fundamentalmente formas de poder. Conforme Foucault (2019, p. 140), “[...] em sociedades fascistas é comum agredir de forma deprimente o outro, seja em situação de igualdade ou superioridade.”

Agredir verbalmente é um ato em plena expansão em uma sociedade violenta que é incentivada por uma política neoliberal a excluir e discriminar, implantar uma superioridade sobre os demais.

[...] A raiva e a violência se tornam irracionais quando são dirigidos contra sucessores, e essa violência, novamente, não é irracional. Posto que os homens vivem em um mundo de aparências e ao se manifestar, dependem de uma dissimulação da hipocrisia, enquanto diferente dos expedientes e astúcias, que são seguidos da revelação no tempo devido e não podem ser enfrentados pelo comportamento racional. (ARENDR, 2020, p. 83-85).

Notável também são as palavras que depreciam o corpo tanto feminino como masculino como “porca”, “tomar no cu”, “arrombada”, “se fuder”. Os processos identitários da masculinidade hegemônica impõem ritos de violências múltiplas. Ao pensarmos nessas masculinidades entendemos que “[...] a configuração de prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado.” (CONNELL, 1995, p. 188). Num modelo de sociedade patriarcal como o nosso, as divisões binárias de gênero são muito bem estruturadas e impõem a construção da masculinidade de modo tóxico, misógino, machista e violento.

Nestes espaços escolares, os jovens falam e ocupam a posição dos homens enfatizando a masculinidade hegemônica. Masculinidade essa que “[...] também se refere a corpos – uma vez que ‘homens’ significam pessoas adultas com corpos masculinos.” (CONNELL, 1995, p. 188). Aqui envolve o corpo biológico, o social, o comportamental, o sócio-histórico, o andar, falar, comportar-se, movimentar-se, tornar-se e se construir homem. Nas subjetividades juvenis vemos que o gênero assume uma dimensão central na vida pessoal e nas relações sociais.

Conforme Connell e Pearse (2015, p. 25), “[...] uma arena em que enfrentamos questões práticas difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até à sobrevivência.” Os relatos que seguem reafirmam essas posições identitárias masculinas “[...] como a pesquisa feminista tem mostrado, a violência sexual é uma ação competente; ela é, em geral, propositada e tem como objetivo a manutenção da supremacia masculina.” (CONNELL, 1995, p. 188). É o que vemos nos xingamentos representados nesses registros ao, por exemplo, chamar pejorativamente a colega, por estar na condição feminina torna-se passível de retaliações, punições e sanções verbais. (CONNELL, PEARSE, 2015).

Observamos neste relato a força da sexualidade adolescente masculina que busca controle pela depreciação dos corpos femininos e feminizados. Conforme Foucault (2019), a

disciplina é conjunto de técnicas na qual os sistemas de poder podem ter como alvo os indivíduos em sua particularidade. A individualidade transforma o sujeito em elemento pertinente para o exercício do poder. A afirmação da masculinidade implica que expresse pejorativamente partes sexuais do feminino como forma de controle de seus corpos.

[...] uma das normas da escola que foi feita com a participação da equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos fala que os alunos que namoram, nas dependências escolares não podem ficar de mãos dadas, abraçados, com contatos físicos ou se beijando independente da orientação sexual. Os alunos foram orientados da norma, mas alguns continuam a circular pela escola de mãos dadas, com a mão uma no ombro da outra e no horário do intervalo ficam sempre com contatos físicos muito explícitos, não se importando com as regras e com o bem estar das outras crianças e adolescentes. Foram novamente orientadas e havendo reincidência serão tomadas providências e os responsáveis comunicados. (08/02/2018, Livro 03, fl.10).

[...] alunos do 1EM, 7º e 8º fundamental foram chamadas pela professora mediadora para orientação de suas vestimentas. As alunas ficaram cientes de que está estabelecida calça com rasgo ou desfiado acima do joelho não podem vir à escola. Devem seguir as normas escolares. (08/02/2018, Livro 03, fl. 10).

Uma das formas de disciplinar a sexualidade é construindo regras de distância entre os indivíduos e instituições, tais como conventos, claustros e mosteiros sob o argumento de que proporciona bem estar a todos. Num relato, aparece claramente que o corpo coberto deve ser o feminino, pois, afinal, Eva é a pecadora. Assim sendo, o toque pode suscitar suspeitas de um corpo adolescente desejante e em busca de afeto. Mas questionamos, o que fazer com vontades e desejos, no processo de constituição das identidades sexuais desses jovens? Deixar fora dos muros escolares ou discutir com o alunado juvenil que é parte constitutiva da vida cujo ocidente colocou centralidade no controle dos corpos?

Políticas públicas educacionais são importantes para ensinar sobre esses efeitos discursivos em relação a centralidade da sexualidade e uma reflexão sobre elementos tóxicos da masculinidade e seus efeitos na vida de adolescentes no contexto social atual. Afinal, os índices de violência contra mulheres e dissidentes no Brasil são assustadores.

O fato citado em que as representações “enfiar”, “dar” e “comer” constituem, à luz do pensamento de Bordieu (2020), uma dominação sexual em que a relação sexual pode mostrar-se como uma relação social de dominação, entre masculino e feminino, isso ocorre porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o ativo e o passivo. O desejo masculino está como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino está como desejo da dominação masculina, como uma subordinação erotizada, de fato em última instância, como reconhecimento erotizado da ascendência.

[...] No dia 2 de fevereiro de 2018 os pais da aluna Maria vieram até a direção reclamar do professor da disciplina X. dizendo que o mesmo corrigiu a postura física da filha na carteira, observando que ela estava sentada de mal jeito. Relataram que a filha disse que ao fazer isso, o mesmo tocou em seu corpo, na área dos seios. Ainda disse que a filha ficou envergonhada e assustada com a atitude do professor George. Solicitaram que a direção tomasse uma atitude e afirmaram que não querem mais que a filha venha assistir as aulas de disciplina X com este professor. (Livro 1, fl. 37, 2018).

O relato representa uma narrativa de uma situação de violência física, simbólica e sexual, pois a vítima entendeu que a correção postural requerida pelo professor implicou no toque de seus seios, o que a constrangeu. Bourdieu (2020) entende que o corpo é coberto de significação social e suas imbricações com a moral e a sexualidade podem levar a perda do senso da formação sexualizada, que se enraíza em uma geometria sexual do corpo socializado, muitas vezes abusado em seus movimentos e deslocamentos. A narrativa que segue o toque corporal implicou num relato de dano para o corpo feminino.

[...] No dia 07 de fevereiro de 2018 a mãe da aluna Joaquina, compareceu na escola para reclamar do professor de disciplina X. Dizendo que o professor solicitou que a aluna Joaquina para ir até a frente da sala de aula e abrisse os braços, explicando os pontos cardeais. Para esta explicação o professor tocou nos braços da aluna, solicitando que a mesma virasse de frente para trás. No final da explicação o professor tocou o queixo da aluna. A mãe não gostou da atitude do professor, por que a filha ficou envergonhada, ressalta que não quer vir mais em suas aulas. A direção tentará resolver a questão das aulas não comparecida. Disse também que não tem respaldo legal para afastar o professor. Orientou a mãe para que a aluna não falte nas aulas. (Livro 1, fl. 38, 2018).

Nesta situação, podemos observar que o toque no corpo para a narrativa da aluna se traduz como um símbolo erótico e de dominação masculina. Bourdieu (2020) acentua que na dominação masculina, o corpo feminino figura como objeto simbólico, um ser percebido que tem por consequência colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, de dependência simbólica, na qual elas existem primeiras pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, um olhar enquanto objetos receptivos, que atraem e estão disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, que possam ser sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas ou até mesmo apagadas. E essa pretensa “feminilidade” muitas vezes não é mais que uma forma de abonação em relação às expectativas masculinas, sejam elas reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego.

Quando as mulheres vivenciam a violação dos direitos humanos é necessário proteção. Isso ocorre na discriminação racial também, pois quando a discriminação racial é sofrida em

forma de negar a participação política é violência sobre os direitos humanos. Desta forma, tanto questões de gênero quanto raciais precisam lidar com a diferença negativa. E aqui está o desafio em incorporar essa questão do gênero aos direitos humanos e racial ao gênero. Assim, homens e mulheres podem vivenciar situações de racismo de formas relacionadas ao seu gênero. (CRENSHAW, 2004).

Os homens estão mais envolvidos em situações de violência, reais ou parcialmente porque são preparados para isso. Segundo Connell e Pearse (2015), no processo de constituição da masculinidade hegemônica, os meninos são estimulados pelos pais, pelas escolas e pelas mídias de massas a praticarem esportes competitivos e ou violentos, como futebol e lutas, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade. Ainda conforme Connell e Pearse (2015, p. 35), “[...] os meninos sofrem pressão dos colegas para se mostrarem corajosos, implacáveis, violentos e não serem ‘maricas’”. A temática da sexualidade dissidente é muito presente nos registros escolares como manifesto em registros a seguir:

[...] usa palavras de baixo calão: ‘vou enfiar até sua bunda ficar reta, vai se fuder’ para os colegas de classe em específico hoje para o Leandro.” o aluno foi advertido a mudar de comportamento e respeitar os colegas. (04/10/2019, Livro 18, fl. 67).

[...] os gestores, professores e funcionários estão preocupados com o comportamento do aluno Antônio., o aluno tem uma sexualidade precoce. Diariamente é visto pelos colegas de sala e toda equipe escolar fazendo gestos obscenos, fica com o pênis duro e faz questão de andar pela sala para que todos possam ver e notar. Tem a necessidade de chamar atenção, o que vem incomodando os outros alunos, com toda razão. Além disso, o mesmo só fala sobre sexo faz desenhos sobre o assunto, passa a mão na bunda das meninas e meninos, chega por trás dos alunos e faz gestos obscenos, passa a mão nas suas partes íntimas e depois passa a mão nos outros colegas. O seu comportamento está incentivando outros alunos a ter a mesma atitude. No dia 30 de setembro vários alunos o viram pegar no pênis do aluno E. e dizer que estava ‘duro’. No intervalo as agentes de organização escolar e professora mediadora já presenciou o aluno tendo estas atitudes e quando é chamado atenção acha graça e cai na gargalhada e ainda desrespeita as funcionárias. A professora da sala de leitura realizou um trabalho de leitura e construção das árvores dos desejos pensando no que eles queriam para o futuro. Todos os alunos desenvolveram a atividade como solicitada e o aluno colocou três desejos: ficar rico, não ser mais virgem e que o meu ‘pênis’ cresça 2 vezes mais. A responsável pelo aluno já foi orientada para que procure ajuda, pois o comportamento não é adequado para sua idade e vem trazendo sérias consequências para as outras crianças, colocando em risco a integridade física e moral dos colegas e equipe gestora. O conselho tutelar foi acionado para que acompanhe o caso. (30/09/2019, Livro 18, fl. 43).

[...] O aluno Mario do 9º ano 2 foi orientado pela direção quanto a sua postura perante os colegas de classe (sentar no colo, tentar pegar em pênis e esfregar). O mesmo terá o registro no Conselho tutelar se vier ocorrer. (20/08/2019, Livro 1, fl. 32).

Os pequenos papéis são marcas deixadas por jovens e são muito reveladores de que estes necessitam expressar e afirmar as suas sexualidades. Sobre esse tema, Foucault desenvolve uma discussão em quatro volumes sobre a *História da Sexualidade*. Nesse sentido, uma educação sexual poderia contribuir na formação da personalidade desses adolescentes, para corroborar de modo positivo e responsável nas manifestações sexuais e de gênero presentes no ambiente escolar. Situações de gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, violências contra meninas como o estupro podem também ser temas dessa educação.

Essas expressões de jovens em papéis e os enquadramentos nas regras e normas denotam as urgentes demandas de gênero e sexualidades que podem e devem ser acolhidas, absorvidas, trabalhadas transversalmente pelo currículo educacional escolar de modo sensível e consequente.

Segundo Cardoso (2020), um dos passos importantes numa educação transformadora é a consciência de que:

[...] a educação para a sexualidade humana é necessária, pois envolve bom senso, responsabilidade e ética. Ela pode ser prismada por meio do afeto e do respeito a(o) outro(a), nos relacionamentos a(o) outro(a). O melhor recurso educacional é o humano, a escuta e o olhar sensível, buscar agregar, trazer as famílias ou os(as) cuidadores(as) nesse processo de acolhida e discussão sobre a sexualidade e educação, afinal as famílias cuidaram de imprimir nas crianças as crenças, os preconceitos, valores de respeito ou (não) ao próximo e a diversidade, portanto são partícipes desse processo de mudança. (CARDOSO, 2020, p. 19).

O conjunto de regras normativas poderá acolher os anseios destes jovens, pois os mesmos terão acesso a essas tensões em meios pouco formativos por vezes. Até quando a escola continuará com esse patrulhamento moral?

Podemos observar que nas representações acima ressalta-se a sexualidade e conforme Bourdieu (2020), a realização no erotismo faz perder o senso das leis gerais, ou seja, existe uma necessidade de expor verbalmente às vezes aquilo que se identifica no outro, que se enraíza em uma proximidade sexual do corpo socializado, de seus movimentos e seus deslocamentos, imediatamente revestidos de significação social. Palavras que expressam sentimentos em uma fase de vida momentânea do adolescente, configurando às vezes frustrações e necessitando de um olhar atento para seus anseios.

2.2.2 Violências racializadas

A coisificação dos corpos de pessoas racializadas pela cor e etnicidade vem da invenção colonizatória cuja biologização dos corpos intencionou a exploração extrema e extração da mais valia do trabalho e dos saberes de outros povos. (SEGATO,2015).

[...] alguns alunos do 7º ano fundamental queriam brigar com o aluno Lucas, pois o mesmo não respeita os colegas, humilha a todos e por isso a sala está ficando revoltada, um dia ele ficou falando que o cabelo da aluna Catarina era de ‘bucha, de Bombril’, com comentários racista, disse também a outra aluna que ela era ‘analfabeta’ e não sabe ler. Os alunos estão se sentindo ofendidos com as atitudes do colega. O aluno foi orientado pela direção para mudar de atitude, respeitar os colegas, e foi alertado que esse tipo de comportamento configura racismo e a passível de ocorrência policial. (09/03/2018, Livro 03, fls. 23 e 24).

[...] o aluno citado pegou o estojo da aluna Amalia e ficou brincando no ar sem autorização da mesma e quando ela foi relatar o ocorrido o aluno a chamou de ‘nariz de égua’. O aluno foi orientado para mudar de atitude e em caso de reincidência serão tomadas providencias cabível. (18/03/2019, Livro 17, fl. 04).

Os relatos acima nos colocam em pensamento sobre o comportamento humano perante o outro e a diversidade, a aceitação, o respeito. Todas as formas de exploração se parecem, elas afirmam sua necessidade com base em diferentes conhecimentos. Vemos que todas as formas de exploração são idênticas, pois se aplicam ao mesmo homem, segundo Fanon (2020).

Ao quererem considerar no plano de estrutura desta ou daquela exploração, se oculta o problema capital, fundamental, que é o de restituir o homem a seu devido lugar. O racismo colonial não é diferente de outro racismo. O antissemitismo me toca em plena carne, sendo abalado por uma contestação aterrorizante que nos exaure e recusam a possibilidade de ser um homem. Conforme Fanon (2020, p. 103), “[...] cada um dos meus atos implica o homem, cada uma das minhas reticências e cada uma das minhas covardias manifestam o homem.”

Nos relatos seguintes, observaremos a presença do racismo nas representações e podemos partir das premissas de Fanon (2020) que pontuam que a família branca é a depositária de certa estrutura societária e do conjunto das famílias. Sendo assim, a família é uma instituição que prevê outra instituição mais ampla: o grupo social ou nacional. A família branca é o ambiente em que se é preparado e treinado para um tipo de vida em sociedade. O negro se dá conta da ficção de muitas ideias que havia assumido como suas em referência à atitude subjetiva do branco.

[...] As alunas Marcia e Silvinha vieram até a direção para relatar que o aluno Marcos embora já tenha sido orientado sobre o praticar racismo na sala de aula, hoje novamente o aluno Marcos voltou a praticar tal ato dizendo (negona do watzap,

preta, nega entre outros dizeres). A direção novamente orientou o aluno na presença das duas alunas e da vice-diretora e na oportunidade orientou também as alunas que na reincidência as mesmas junto com seus responsáveis poderá procurar na delegacia de polícia os responsáveis para registrar um boletim de ocorrência de racismo. A mãe do aluno será comunicada sobre o fato. (22/04/2019, Livro1, fl. 29).

O racismo vem da invenção colonial conforme pontua Munanga (2015), pois esse conceito de situação colonial aparece expressando a relação de força entre os vários atores sociais dentro de uma colônia e de uma sociedade globalizada. Na situação colonial africana essa dominação é imposta por uma minoria eurocêntrica com superioridade étnica e cultural afirmada por dogma. A necessidade de manter essa dominação por vantagens econômicas leva a conceber defensores de situações coloniais que recorrem não somente à força bruta como a outros mecanismos de controle já mencionados.

O combate ao racismo pode encontrar na escola um alento, pois a reprodução ocorre no ambiente familiar também. A escola, enquanto instituição, poderia compensar as desvantagens daqueles que não encontram no seu seio familiar uma tendência não preconceituosa. A escola deve trabalhar a conscientização racial com projetos que envolvam os alunos, uma formação docente em direitos humanos que seja pautada no combate ao racismo e à colonialidade. (BOURDIEU, 2003).

A unidade escolar é um espaço democrático e a convivência, mesmo que conflitiva, mas respeitando as diversidades já é um processo de aprendizagem. Esse processo facilita e melhora muito a mudança de mentalidade de uma sociedade não violenta, ou seja, retira a ideologia de que não existe violência, mas é o que presenciamos em diversos ambientes.

A violência está de tal modo contida nos corações e nas mentes de grupos sociais no Brasil que a desigualdade entre homens e mulheres, entre brancos, negros e indígenas, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas por uma parcela da população como normais. A existência de pessoas sem terra, sem teto e desempregadas é relacionada à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. Essa é a forma de pensar da maioria na sociedade capitalista neoliberal. Para Chauí (2018, p. 48), “[...] o fim de nações indígenas é visto como necessário e ideal para o progresso da civilização, cuja ideologia hegemônica precisa eliminar os ‘bárbaros’ e ‘atrasados’”.

Para que ocorra uma transformação social é necessário suscitar cada vez mais no ambiente escolar as possibilidades democráticas, o reconhecimento das diversidades e a busca pelo diálogo. Conforme Freire (2020), o diálogo é uma condição existencial. Ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus indivíduos encaminhados ao mundo a ser transformado e humanizado, portanto, não pode reduzir-se a uma ação de depositar ideias de

um indivíduo no outro, nem tampouco transformar-se em simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão batalhadora, polêmica, entre pessoas que não visam a comprometer-se com a expressão do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua de qualquer forma. Sendo razão do diálogo, o amor é, também, o próprio diálogo.

Devemos assumir a construção de uma ambiência da paz, ou seja, uma cultura baseada no respeito, solidariedade, responsabilidade, pulsão ética e partilha cotidiana, que respeita e amplia os direitos individuais e coletivos. Quando falamos em cultura da paz ela presume o combate às desigualdades e exclusões sociais e o respeito aos direitos de cidadania.

Hodiernamente observa-se limitações em relação ao ensino sobre as diversidades no ambiente escolar refletido em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse controle sobre nosso pensamento e a inclusão de ideologias neoliberais faz do ser humano um objeto que para muitos acaba sendo tratado como descartável. Ideologias presentes nos meios de comunicação podem influenciar a dificuldade do trabalho democrático no ambiente escolar. Espetáculos podem tomar milhões de espectadores em forma de assalto e capturar sua imaginação sobre a descartabilidade dos seres humanos. Bauman (2004) pontua que esses meios de comunicação de massa podem trazer prazer e advertência juntos, com a mensagem de que ninguém é insubstituível, ninguém tem o direito à sua parte dos frutos de um esforço composto apenas por ter dado algum ônus ao seu crescimento, menos por ser somente um membro da equipe.

Isso acontece também na indústria cultural que influencia as massas deixando todos ocupados no consumir, no ter sem pensar no ser. Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar aos grupos populares a atuação verdadeira. Ou seja, negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar plural. Nesse sentido, os agrupamentos sociais não têm que, genuinamente, admirar o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adequar à realidade que serve ao dominador. O que fazer deste não deve, por isso mesmo, ser dialógico. Não pode ser um problema complexo dos homens-mundo ou dos homens em sua convivência com o mundo e com os homens. Conforme Freire (2020, p. 170), “[...] no momento em que se fizesse comunicativo ou o dominador se havia convertido aos dominados, então já não seria dominador, ou se havia equivocado.”

Estamos cercados de violências simbólicas e exemplificamos no patriarcalismo, racismo e clientelismo incrustado no ordenamento político da sociedade. Ao olhar para um ser humano sendo ele de cor negra com indiferença se torna uma violência simbólica e pode correr o risco de se naturalizar e banalizar a condição de desigualdade.

2.2.3 Violências físicas, verbais e simbólicas

Ameaças e agressões físicas compõem o cotidiano do alunado na maioria das escolas brasileiras e refletem as pulsões de agressividade como as principais possibilidades de resolução de conflitos. Freud (2002) observa que esta faz parte dos instintos humanos e pode ter um encadeamento positivo em relação aos impulsos do desejo, mas também é negativa quando se reporta a destruição de si e do outro. Mas esta agressividade pode ser controlada, pois temos o recurso da linguagem (diálogo), enquanto mediação.

[...] No dia 24 de setembro compareceu na escola o senhor Novais e o aluno Dunga para dizer que o aluno foi ameaçado pela aluna Amora do 3º EM. No dia 20 de setembro o senhor Pascoal e suas filhas Arita Benina e Amora vieram à escola reclamar que o Dunga tinha dado um soco no braço da Arita Benina, foi chamado do aluno e esclarecendo os fatos, o aluno disse que não faria mais isso e pediu desculpas. Foi aconselhado que os dois ficassem longe um do outro. A aluna Amora, no dia 24 correu atrás do Dunga próximo a casa dele e o agrediu ameaçando-o. O senhor Novais veio até a escola para esclarecer os fatos, também solicitou a presença do conselho tutelar representado pelo conselheiro Fiuko. (Livro 1, 2018, fl. 40).

Este relato aduz que a violência também ocorre fora do ambiente escolar, pois, conforme Arendt (2020), a raiva e a violência se tornam sem razão apenas quando são dirigidos contra substitutos, ou seja, ela vai além dos muros da escola e pode permanecer na sociedade, por isso a necessidade de combater ela dentro do ambiente escolar para que ao formar nova sociedade possamos ter cidadãos que vivam o respeito. Considera-se que humanos vivem em um mundo de aparências e, ao lidar com ele, necessitam de manifestações, da dissimulação da hipocrisia enquanto distinta dos recursos e astúcias. Só podemos confiar nas palavras se estamos certos de que sua função no momento é revelar e não esconder.

Nos relatos elencados neste trabalho, observamos a presença da violência e sua representação como força, como situação e como algo que passa despercebido.

[...] Aos 27 de agosto de 2019 compareceram na escola as mães dos alunos José e João. Na aula de Educação física os alunos tiveram um desentendimento. Os alunos estavam no mesmo time, terminou o jogo e o aluno João chorou por que havia perdido jogo e o aluno Jose começou a rir e João o empurrou e José lhe deu um soco. A mãe de João achou que machucou muito seu filho e solicitou uma conversa entre os pais e os alunos. Foi solicitada a presença do conselho tutelar na figura do conselheiro Juca. O conselheiro orientou as mães e aos alunos dizendo que não pode

repetir este ato. Se houver reincidência será encaminhado o acontecido para a promotoria. (Livro 1, 2019, fl. 42).

Observamos nesse registro transcrito que muitas vezes se torna comum resolver os conflitos na agressão física ao invés do diálogo. Opor-se a todas as formas de violência, desde a violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) parece, portanto, ser uma grande preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Um tipo de chamada SOS mantém esse discurso, que sufoca todas as outras abordagens possíveis, onde todo o resto pode e deve esperar. Portanto, conforme Zizek (2014, p. 24) “[...] é necessário resistir às violências e buscar uma cultura da não violência em nosso meio.”

A violência verbal é um ato de linguagem que tem manifestação pelo emprego de certas palavras, estruturas ou expressões capazes de ferir moralmente e psicologicamente uma pessoa, presente ou ausente, diretamente dirigida a ela ou não. Mas, como para qualquer outra ação da linguagem, o sentido desta agressão verbal e seu impacto dependem da interpretação do receptor. Para Charaudeau (2019, p. 446), “[...] às vezes pode acontecer da pessoa sofrida por esse ato verbal não se sentir nem atingida e nem ferida, mas se constituem em violências simbólicas. Observamos nos relatos abaixo essas realidades:

[...] o aluno Machado do 7º ano 3 foi encaminhado até a direção pela professora Marina, pois ao passar uma pesquisa para a sala o aluno disse que só iria pesquisar se fosse no “cu” e ainda chamou a colega de sala Brigida de cara de “rato” e “filhote de largatixa”, por dizer a professora que havia falado palavrão. Ainda houve o relato da Maria dizendo que ao retornar da aula de Educação Física o aluno pegou carrapicho que encontrou e jogou no seu cabelo. Constantemente o aluno é orientado quanto a suas atitudes. O aluno ficara suspenso das atividades escolares por 1 dia. (27/03/2019, Livro 1, fl. 5).

[...] o aluno João foi enviado até a direção pela professora Dorinha que relatou: O aluno estava fora do lugar e com o celular quando a professora chegou na sala. Ela esperou alguns minutos para ver se ele guardava, mas continuou com o celular ligado no momento que a professora pediu que desligasse e guardasse, ele olhava para ela com ar de desdém e bem lentamente colocava o celular no bolso. Depois a professora pediu que voltasse para o lugar, mas ele se recusou e perguntou se ela queria que ele saísse da sala, ela respondeu que ele tinha duas opções voltar pro lugar ou sair, neste momento ele levantou e saiu gritando que sairia daquela desgraça. Conversei com o aluno durante bastante tempo o orientei em diversos assuntos: saúde corporal, respeito, drogas e afirmando que o seu lugar é na escola (estudar) e seguindo normas de convivência da escola. (17/10/2018, Livro 1, fl. 6).

[...] O aluno Servio do 9º ano 3 na aula da professora Maria o aluno quando a professora entrou na sala estava usando o celular ao ser chamado atenção o mesmo gritou “desgraça” apontando para a professora e ao ser questionado pelo ato o aluno respondeu com muita arrogância e desrespeito. O aluno foi orientado advertido e suspenso das atividades por um dia. Obs. O aluno não foi suspenso, mas orientado por ter chegado a poucas semanas na escola. (12/11/18, Livro1, fls. 9-10).

[...] No dia 30 novembro de 2018, o aluno Mario, do 1º col 1, aula de disciplina X, professora Maria, desrespeita colegas, professores com xingamentos e ofensas (desgraça, inferno) e também depreda patrimônio público (chutando carteiras e cadeiras). O aluno foi orientado sobre as normas da escola e a melhorar o comportamento, também a respeitar professores. (30/11/18, Livro 1, fl. 11).

Podemos considerar um pouco problemático quando Charaudeau (2019) qualifica a violência verbal como uma “sedução perversa”. Isso ocorre porque a própria noção de perversidade é objeto de diversas definições e de discussão e análises tanto no campo psiquiátrico quanto jurídico. Se a perversão é, uma conduta amoral e desviante em relação a um objetivo manifesto visando a um outro e, assim, nem toda fala de sedução é necessariamente perversa. Ela se apresenta claramente como fala de sedução. Isso porque o ato de violência verbal e física pode ser ocasional sem que isso denote uma anomalia daquele que o comete. Nos registros que seguem, parte-se da violência verbal para a física e para atitudes desrespeitosas com colega e professora perpassando também a violência simbólica.

[...] Os alunos Rubens do 1º ano 1 e o aluno Ray do 2º 1 houve falas pelo Watzap varias vezes fora da escola onde o aluno Rubens ameaça em áudio de “matar” “que o aluno Ray não saia sozinho” entre outras ameaças. No dia 05/04 houve pequena intimidação por ambos no pátio que nem foi percebido pela direção, mas na saída já fora da escola os alunos se agrediram fisicamente. A mãe do aluno Rubens 2º1 procurou a direção e foi informada sobre os fatos. A direção conversou com ambas as mães e também orientou a mãe do Ray a procurar maiores informações perante o conselho tutelar. A direção também conversou com os dois alunos e com o pai “Jose” que compareceu na escola inclusive ouviu um dos áudios com tom ameaçador. (10/04/2019, Livro 1, fl. 27).

[...] No dia 07/05/2019 o aluno Pedro 7º 3 (EF) segundo o relato da professora Maria (disciplina X) “O aluno atrapalha a aula com atitudes inadequadas, provocando os colegas. No momento em pedi para colaborar estava chamando a aluna Bianca “zoio” e, quando chamei sua atenção se referiu-se à escola como “presidio”, que aqui nunca pode nada. O aluno dificilmente realiza as atividades” O aluno foi orientado pela diretora e a família já havia comparecido duas vezes na mesma semana na escola e o aluno não obteve mudanças. (07/05/2019, Livro1, fl. 33).

Ainda conforme Bourdieu (2020), a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. Ou seja, com a cumplicidade dos que sofrem tal violência nos âmbitos sociais e principalmente escolares.

A violência simbólica não se processa se não for através de um ato de conhecimento e de desconhecimento prático, ou seja, ato este que se efetiva aquém da consciência e da vontade e que confere seu poder hipnótico a todas as suas manifestações, injunções,

sugestões, seduções, ameaças, censuras, ordens ou chamadas à ordem, isso pode ser observado nas próximas representações relatadas.

[...] Mas uma relação de dominação que só funciona por meio dessa cumplicidade de tendências que depende para sua perpetuação ou para sua transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes particularmente da estrutura de um mercado de bens simbólicos cuja lei fundamental é que as mulheres nele sejam tratadas como objetos que circulam de baixo para cima. (BOURDIEU, 2020, p.75).

É necessário desfetichizar a violência, pois o horror à violência de hoje é parte de uma ideologia de tolerância, pois começamos a criticar a violência e corremos o risco de advogar a tortura. O filósofo Zizek (2014) reflete que identificamos a violência como algo que abala o ritmo natural das coisas, quando algo interrompe o fluxo normal das coisas. Devemos ter o cuidado com a violência subjetiva que são atos violentos, como, por exemplo, os holocaustos ocorridos na história humana. Essa violência subjetiva traz eventos grandiosos em massa. Violências subjetivas seguidas de físicas são presenciadas no relato a seguir:

[...] No dia 20 de fevereiro de 2019 as alunas ao chegarem na escola brigaram com tapas, socos e puxões de cabelos na porta de entrada da escola no momento da saída dos alunos no período da manhã. No momento da saída dos alunos do período da manhã. No momento da briga foi necessário que um motorista de um dos ônibus que transporta alunos, monitora do ônibus e inspetores intervissem para que as mesmas parassem com as agressões. Foi acionado o conselho tutelar para fazer o registro de ocorrência e comunicar pessoalmente os responsáveis pelas alunas. Todas a discussão e agressões foram filmadas pelas câmeras de segurança da escola. segundo as alunas a briga começou fora da escola devido postagens na rede social e “facebook”. As alunas foram orientadas, o conselho tutelar e famílias comunicadas. Ambas as alunas ficaram suspensas das atividades escolares. Foi realizado o registro da ocorrência no Conselho Tutelar pelo Conselheiro João. (20/02/2019, Livro1, fls. 16-17).

Na narrativa transcrita percebemos a presença da violência verbal e física que podemos identificar como alteração radical das relações sociais de base. Acusar a violência e condená-la como “má” é uma operação ideológica por excelência, uma mistificação que ajuda no processo de tornar invisíveis as formas fundamentais da violência social. Para Zizek (2014, p. 161), as sociedades ocidentais são “[...] ao mesmo tempo capazes de mobilizar uma pluralidade de mecanismos destinados a nos tornar insensíveis às outras formas mais brutais de violência.” Essa sensibilidade fez parte da invenção dos direitos humanos e na próxima seção faremos uma discussão sobre a força da não violência e sua significância na formação de professores.

Neste capítulo, evidenciamos as representações violentas em interseccionalidades que constituem as relações de poder no ambiente escolar. Percebemos a urgência de reflexões sobre masculinidades, o uso de armas de fogo e o *lobby* dos fabricantes dessas armas. A violência sexual e simbólica perpetrada por docente alerta para os modos de existências para o corpo feminino. A violência racializada em sua persistência na sociedade em tantos acontecimentos nos deixa perplexos, mas sem atitudes. Outrossim, as regras impostas nas unidades escolares podem se constituir numa opressão a mais, de tal modo que alunos se referem a elas como “presídios”. Esse conjunto de representações nos levam a pensar urgentemente na necessidade de rever a posição de todos dentro e fora do ambiente escolar.

3. A FORÇA DA NÃO VIOLÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, trataremos da força da não violência que se faz necessária para humanizar os ambientes, não somente na escola, mas em todos os segmentos da sociedade. Este texto decorre dos relatos do capítulo anterior que denotam que as possibilidades de acolhimento podem significar a vida desses jovens rumo à pulsão ética responsável pela construção da solidariedade social. Aliada à força da não violência, está a formação docente em direitos humanos, pois a resistência e o combate às violências não estão focados somente na área das Ciências Humanas, mas ela tem possibilidades de dialogar nas demais áreas e profissões.

Dentro de um ambiente escolar, o responsável pela formação cidadã de um estudante não é somente o professor, mas todos que ali atuam, desde o zelador até o gestor da unidade escolar. Todos têm a corresponsabilidade no processo formativo do estudante e precisam de uma formação pautada nos direitos de todos os seres humanos.

Existe uma contradição entre oprimido e opressor na qual o opressor não pode, depois de tanta opressão, querer ser opressor de outro, pois se torna um círculo vicioso e jamais instaura o humanismo. É necessário aqui haver uma luta para reconstruir a humanidade e essas lutas provém do oprimido com intenção de libertar a si mesmo e libertar o próprio opressor. Freire (2005) chama a atenção para um processo de desumanização ocorrido por causa do opressor a seus oprimidos em uma condição em que os oprimidos são diminuídos e necessitam de seu opressor. É necessário um processo lento de transformação para que os opressores não venham a ser novos oprimidos.

[...] A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas. Por isto, se não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2020 p.74).

Compreendemos que existe um processo de liberdade que precisa ser entendida por ambas as partes, começando pela libertação do estado de opressão que é uma ação social conjunta e jamais de forma isolada, pois o ser humano é um ser social. No entanto, essa transformação deve ocorrer em sociedade, não podemos deixar a educação no Brasil produzir

um tipo fetiche social, que reproduz desigualdade, marginalização e miséria. Freire ainda nos aponta que o processo de ensinar não é somente ensinar a pensar, mas é algo planejado por aqueles que estão no poder, tendo em mãos a maior quantidade possível de oprimidos que numa situação de fragilizados, necessitam daqueles que os dominam para poderem sobreviver. Aqui entra o papel do docente que é problematizador da realidade do educando:

[...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2020 p.94).

Os educadores não podem ter a concepção de que a educação é uma educação bancária na qual o professor é quem faz seu aluno como mero depositário, considerando o alunado como incapaz de produzir conhecimentos e diálogos apaziguadores. É preciso ensinar a pensar e problematizar sobre suas realidades socioculturais que é uma forma de produzir conhecimento, pois, partindo deste preceito, estes terão a capacidade de se compreenderem como seres sociais construídos e em construção. Os relatos racistas e gendrados no capítulo anterior incorporam uma situacionalidade fixa e naturalizada na sociedade patriarcal e racializada. Com uma educação que desconstrói essas posições e oposições fixas, as pessoas não se curvarão para condições de oprimido, pois tem foco na igualdade. Já a educação bancária os transforma em meros seres autômatos.

A educação problematizadora tem condições de gerar consciência, pois está inserida no mundo e precisa de um intercâmbio de saberes entre educadores e educandos, ou seja, um diálogo aberto e plural. Essa educação que problematiza tem sua essência na prática da liberdade que demonstra o desenvolvimento do diálogo dentro do processo educativo. Quando esse processo não é horizontal e plural ocorrem situações como as relatadas em um dos livros negros que utilizamos:

[...] O aluno Marcos do 7 ano 3 do E.F., ao entrar na escola o mesmo agrediu fisicamente o aluno Pedro dando-lhe dois socos no peito do seu colega e no intervalo no pátio da escola xingou o aluno Pedro de “chimpanzé”. (15/08/2019, Livro 1, fl. 45).

A educação precisa dar sentido às pessoas, os conteúdos refletidos precisam questionar as realidades do ser humano e buscar sua humanização efetiva. Existe aqui uma

transformação que se faz pela reflexão e ação do aluno como protagonista efetivo do processo de ensino e aprendizagem:

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...] o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2005, pp.109-111).

Ainda segundo Freire (2005), é necessário a união das massas oprimidas, pois elas têm o papel de representar a classe trabalhadora para mantê-las unidas em uma força de transformação. Quando olhamos o educador no sistema escolar ele não consegue realizar a educação problematizadora pela força do sistema curricular que lhe é posto. O educador pode ser vítima do sistema e se torna oprimido sendo desumanizado e condicionado a desumanizar o aluno com violência simbólica de uma educação que somente reproduz conhecimento e não tem condições de colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem dando a ele autonomia de pensar e transformar a realidade em que vive numa sociedade melhor.

Quando falamos em educação, pensamos na liberdade e na independência do indivíduo social, isso só ocorre quando temos uma educação que problematiza, forma o jovem a ser protagonista de sua trajetória estudantil, ativo, democrático e crítico. Simões (2007) nos traz essa concepção de educação que problematiza a seguir:

[...] a educação problematizadora é um ato de amor, de respeito às visões de mundo, uma troca de experiências e formação cidadã dos alunos dentro do ambiente escolar. O diálogo presente nessa formação é fundamental nesse processo educativo, o diálogo deve ocorrer em relação horizontal em que o educador e o educando buscam para saber mais numa mesma comunhão. A indisciplina escolar é representada por manifestações ativas e atitudes passivas dos alunos, pois uma manifestação pode ser encarada como insatisfação social e da prática educativa que é vivenciada na escola na qual em proposta progressista tem objetivo desenvolver o trabalho pedagógico da realidade. A indisciplina seria um sintoma da possibilidade de uma crise no ambiente familiar, e ao considerarmos a escola e a família como espaços privilegiados de uma produção de sentidos para os indivíduos e assim se dilui os papéis de tais instituições como a família e escola perdendo sua legitimidade. (SIMÕES, 2007, p.80).

Devemos ter o cuidado de não criar uma escola reprodutora de violência, pois falamos em combater as violências dentro do ambiente escolar e em nossa prática docente podemos estar reproduzindo a violência do capitalismo, a violência da intolerância e de ideologias contrárias ao pensamento emancipatório do alunado como sujeito ativo e participante. Isso vimos em parte nos registros das ocorrências escolares transcritas neste texto.

Segato (2021), com sua experiência de luta, reflete sobre as brechas decoloniais que podem estar inseridas na educação para possível democratização com uma crítica histórica realizada por uma perspectiva de problemas da América Latina. Devemos ter direito à educação com acesso, acolhimento e permanência, bem como o direito de acesso à educação em direitos humanos, a adesão ao pluralismo nas práticas institucionais das escolas e faculdades. Nossa comunidade escolar deve ter o direito ao controle social de conteúdos e métodos de ensino mantendo sempre a memória das lutas em busca do processo democrático da educação. A discriminação, a realidade do eurocentrismo presente em escolas e universidades tiveram o ingresso e trânsito no processo educativo para elites e colaboradores. Desta forma, permitiram um controle monopolístico de profissões e narrativas de grandes temas nacionais e, assim, o acesso poderá chegar acompanhado de demanda em educação sobre direitos na luta por recursos e tratamento digno nas unidades escolares e universitárias.

Um dos maiores desafios enfrentados hoje por quem é favorável à não violência é o fato de que a “violência” e a “não violência” são termos discutíveis. Algumas pessoas chamam de “violência” atos discursivos ofensivos enquanto outras afirmam que a linguagem, exceto em caso de ameaças explícitas, não pode ser chamada de “violenta”. Outras compreendem o “soco” como o momento físico que a define e insistem que as estruturas econômicas e jurídicas são violentas e agem sobre os corpos sem que se perceba e ainda que nem sempre assumam a forma de violência física.

Para compreendermos a violência estrutural é necessário caminharmos além das explicações racionais que limitam nosso entendimento acerca de como funciona a violência. Por exemplo, quando um grupo se reúne para protestar contra a censura ou a ausência de liberdades democráticas e, de certa forma, quando esse grupo é chamado de “bando” ou passa a ser compreendido como ameaça caótica e destrutiva à ordem social, sendo nomeado e representado como potencial ou efetivamente violento até chegar ao ponto de o Estado apresentar uma justificativa para defender a sociedade dessa ameaça violenta.

Butler (2021) corrobora com a reflexão de que a não violência seria um modo de reconhecer essa relação social prévia que, por mais tensa que seja, afirma as aspirações

normativas que decorrem dela. Assim, uma ética da não violência não pode se basear no individualismo, ela precisa alcançar o humanismo e deve tomar a iniciativa de uma crítica ao individualismo como base na ética e na política. Ou seja, uma ética e uma política da não violência teriam de explicar como cada um de nós está implicado na vida uns dos outros, com uma ligação em relações que podem ser tão destrutivas quanto construtivas.

[...] É preciso resistir sempre à violência, na verdade, quando o mundo se apresenta na forma de campo de força de violência, a tarefa da não violência é urgentemente encontrar forma de viver e agir nesse mundo, da maneira que a violência seja controlada, reduzida, e até mesmo destruída. (BUTLER, 2021, p. 25).

O corpo pode ser o vetor dessa inversão da mesma maneira que o discurso, as práticas coletivas, as infraestruturas e as instituições. Quando pensamos em meios de eliminar toda forma de violência podemos pensar no seguinte argumento:

[...] Às vezes, o argumento a favor da violência é apenas quando se trata de um meio para alcançar um fim. Então a pergunta é: a violência pode permanecer mero instrumento ou meio para acabarem com a violência - suas estruturas, seu regime - sem se tornar um fim em si mesma? Sua defesa instrumental depende fundamentalmente da capacidade de mostrar que a violência pode ser limitada à condição de um instrumento, um meio, sem se tornar um fim em si. (BUTLER, 2021, p. 28).

A violência pode ser compreendida com exceção da posição moral adotada por indivíduos em relação a um lugar de ação possível, que como uma prática social e política empreendida de comum acordo, ela acaba culminando em uma maneira de resistir às formas sistêmicas de destruição, que está associada a um compromisso com a criação de um mundo que honre uma interdependência global na qual incorpore ideais de liberdade e igualdade econômicas, sociais e políticas. Essa não violência não surge necessariamente de um lugar calmo da alma. Com grande frequência, ela é expressão de ira, indignação e agressão. Podemos perceber essa agressão racializada no relato que a seguir apresenta uma violência de racismo devido a cor da pele e o aspecto do cabelo. Configura aqui um extremo de preconceito racial que tira a dignidade do ser humano e corrompe sua história de vida.

[...] alguns alunos do 7º ano fundamental queriam brigar com o aluno Lucas., pois o mesmo não respeita os colegas, humilha a todos e por isso a sala está ficando revoltada, um dia ele ficou falando que o cabelo da aluna Catarina. era de ‘bucha, de Bombril’, com comentários racista, disse também a outra aluna que ela era ‘analfabeta’ e não sabe ler. Os alunos estão se sentindo ofendidos com as atitudes do colega.” O aluno foi orientado pela direção para mudar de atitude, respeitar os

colegas, e foi alertado que esse tipo de comportamento configura racismo e a passível de ocorrência policial. (09/03/2018, Livro 03, fls. 23-24).

Embora algumas pessoas confundam agressão com violência, é fundamental, ressaltar que formas não violentas de resistência podem e devem ser praticadas agressivamente. Para Butler (2021), a não violência talvez seja mais bem descrita e compreendida como uma prática de resistência que é possível, se não obrigatória, precisamente no momento em que a introdução da violência parece ser o mais justificável e óbvio. Assim sendo, a não violência corre o risco de ser compreendida como uma prática que não apenas impede um ato ou processo violento, mas que exige uma forma de ação constante, às vezes agressiva. Portanto, podemos pensar a não violência não apenas como a ausência da violência, ou o ato de se abster de cometer violência, mas também como um compromisso permanente.

Nunca somos apenas vulneráveis, mas estamos sempre vulneráveis a uma situação, uma pessoa, e até mesmo uma estrutura social; algo em que confiamos e em relação ao qual ficamos expostos. Podemos dizer que somos vulneráveis a essas estruturas ambientais e sociais na qual tornam nossa vida possível e, quando essas estruturas fracassam, fracassamos também nós. Ser dependente traz implicações de vulnerabilidade, pois uma pessoa é vulnerável em relação à estrutura social da qual depende. Se essa estrutura falha, ficamos expostos às condições precárias, “[...] aqui não estamos falando sobre nossa vulnerabilidade, e sim sobre uma peculiaridade da relação que nos liga a outrem e as estruturas e instituições mais amplas na quais confiamos em nome da continuidade da vida.” (BUTLER, 2021, p. 50). E mesmo em situações precárias precisamos resistir a violência promovendo a não violência, pois, ainda conforme Butler:

[...] As formas institucionais pelas quais a violência opera nos obrigam a perguntar: a vida de quem aparece como vida e a perda de quem seria registrada como perda? Como esse imaginário demográfico funciona na ética, nas políticas e na própria política? Se operamos num horizonte em que a violência não pode ser identificada, em que vidas desaparecem do reino dos vivos antes de serem assassinadas, não seremos capazes de pensar, saber ou agir de maneiras que incorporem o político ao ético - isto é, de maneiras que compreendam a afirmação das obrigações relacionais em esfera global. Trata-se de uma luta aberta, necessária para preservar nossos laços de tudo aquilo que, neste mundo, tem o potencial de destruí-los. É a afirmação desta vida, ligada à sua, leitor ou leitora, e ao reino dos vivos: uma afirmação atrelada ao potencial de destruição e à sua força contrária. (BUTLER, 2021, pp. 62-63).

É uma luta diária que vamos promovendo para buscar a paz em todos os ambientes e, no local escolar de convivência diária, precisamos compreender a força da não violência,

promover a participação autônoma dos discentes e ações democráticas e de conscientização dando força cada vez maior à possibilidade do respeito.

Não consideramos cultura entendida como erudição, que reduz a cultura culta e letrada, mas com acepção ampla de caráter antropológico e processo contínuo de uma criação e recriação coletiva de atribuição de sentidos. A cultura é um fenômeno plural que configura um modo de ser e situar no mundo no qual cada grupo organiza a vida e manifestam-se gestos mais simples da vida cotidiana com mentalidades, imaginários e subjetividades em constante elaboração e que implicam na produção de projetos históricos.

Para se desenvolver uma cultura pelos direitos humanos há a necessidade de se desenvolver um processo informativo que permita algumas mudanças de mentalidade, valores e comportamentos. Por meio da cultura temos destacada a importância das relações entre os saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de várias culturas, nas quais podemos reconhecer os saberes de grupos historicamente marginalizados e segregados. Portanto, o reconhecimento e valorização de saberes implica na ética e política de respeito ao outro que a educação em direitos humanos reconhece o outro como sujeito de direitos e ator social. (CANDAU, 2016).

Para contribuir com a paz no ambiente escolar, precisamos promover os direitos humanos e uma formação pautada no respeito e os docentes precisam ter essa formação. De acordo com Candau (2016), uma característica da educação em direitos humanos é orientar para transformação a social desse sujeito de direitos e podemos considerar na perspectiva de uma educação libertadora que promova a cidadania ativa que reconhece a busca de direitos na construção da democracia. Quando refletimos a declaração universal dos direitos humanos de 1948 podemos concluir que todas as pessoas são de direitos e afirmar que somos sujeitos de direitos pelo fato de ser humanos e ter dignidade traz implicações em quatro movimentos que desenvolvemos no processo educativo.

A educação em direitos humanos combina com o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração pela vida onde nasce articulação dos princípios de igualdade e diferença. A democracia exige igualdade no exercício dos direitos civis, direitos políticos e sociais bem como os culturais e, assim, o respeito dos direitos da diferença que permitem afirmar que temos o direito de ser iguais e direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Não reduzir a violência escolar a casos de segurança pública tem sido a grande tentativa dos educadores em direitos humanos que, de certa maneira, entendem que este é um

assunto para ser refletido pedagogicamente pela instituição escolar com contribuições da parte de segurança pública. Assim, neste contexto, podemos considerar o *bullying* como uma violência escolar e se ela não for bem compreendida pode trazer sérias complicações. A defesa do estudo sobre o *bullying* tem se tornado importante em relação à violência escolar e despertando a necessidade de enfrentar, elencamos como manifestações disso os insultos, intimidações, apelidos, acusações, ridicularização que levam à exclusão e causa nos alunos danos físicos, morais e materiais. E aqui temos um risco de que as vítimas se tornem possíveis agressores, pois aprendem que a violência é uma maneira de se relacionar com os demais e naturalizar a violência como algo recorrente do cotidiano escolar.

É importante não essencializar os papéis nas relações interpessoais e entendê-las como diferentes possibilidades de estar ou encontrar situações de violência. O importante na educação em Direitos Humanos é ter uma clareza no que se pretende atingir e construir algumas estratégias coerentes com a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Essa vivência é fundamental para se construir ambientes em que as relações entre os diferentes sujeitos implicados sejam de reconhecimento e valorização mútua e não sejam criadas condições para comportamentos de *bullying*. (CANDAUI, 2019)

Ainda refletindo sobre a violência, podemos buscar a perspectiva intercultural que promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para negociar culturalmente os conflitos provocados por assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de projeto comum onde as diferenças sejam dialeticamente integradas. Essa perspectiva está baseada na construção de uma sociedade democrática, mais plural e humana que possa articular políticas de igualdade com identidades plurais.

Essa educação em direitos humanos de perspectiva intercultural não pode ser minimizada a situações ou atividades em momentos específicos e nem feita em determinados grupos sociais. É algo mais além que precisa de foco global afetando todos os atores e dimensões do processo educativo, precisa ser realizada no contexto escolar para todos e não somente alguns e, na escola, isso afeta a seleção curricular, organização escolar, linguagens de práticas didáticas em uma relação com a comunidade intermediada pelos professores. Outro aspecto importante é a formação para a cidadania aberta e interativa, que é capaz de reconhecer as diferenças entre grupos culturais e trabalhar os conflitos e promover o respeito e ações solidárias.

Para a promoção de uma educação em direitos humanos é necessário que a perspectiva intercultural se torne questão complexa exigindo problematizar diferentes elementos do modo como hoje concebemos práticas educativas e sociais. As relações entre Direitos Humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte de afirmação da dignidade humana em um mundo que dá impressão não ter essa referência radical. Podemos considerar então que esta visão de educação em direitos humanos constitui algo privilegiado para articular direitos de igualdade e a diferença, políticas de identidade bem como de igualdade. (CANDAÜ, 2016).

Toda situação de conquista e dominação de um grupo sobre outro, a apropriação sexual de mulheres, a coisificação dos homens negros e das mulheres negras em particular constituíram a nossa história violenta. O estupro colonial pelos senhores brancos portugueses sobre as mulheres indígenas e negras ocorre na construção da identidade nacional com hierarquia de gênero, classe e raça. A teoria da superioridade racial teve na subordinação feminina um elemento imbricado da estrutura da democracia racial brasileira. (CARNEIRO,2002).

Percebemos aqui o sentido de gênero e raça vinda de questões patriarcais e coloniais estigmatizando e hierarquizando a população brasileira. No Brasil observa-se uma cultura de ocultar nossa descendência negra com vários artifícios de auto classificação como o “moreno claro”, o “moreno escuro”, o “mulato” etc. e a imagem que o Brasil tem no exterior é de um país com maioria negra, um país culturalmente exótico, pois para os países de primeiro mundo qualquer mestiçagem faz a pessoa um negro. Por isso, conforme Carneiro (2020), desprezar a variação social no gênero é simplesmente não aprofundar os fatores culturais racistas e preconceituosos que violam os direitos humanos das mulheres e dos negros brasileiros. No relato a seguir, observamos como a questão de gênero precisa ser trabalhada para que seja respeitado o feminino.

[...] No dia 2 de fevereiro de 2018 os pais da aluna Maria vieram até a direção reclamar do professor da disciplina X. dizendo que o mesmo corrigiu a postura física da filha na carteira, observando que ela estava sentada de mal jeito. Relataram que a filha disse que ao fazer isso, o mesmo tocou em seu corpo, na área dos seios. Ainda disse que a filha ficou envergonhada e assustada com a atitude do professor George. Solicitaram que a direção tomasse uma atitude e afirmaram que não querem mais que a filha venha assistir as aulas de disciplina X com este professor. (2018, Livro 1, fl. 37).

A partir da leitura da transcrição, percebemos que é urgente o trabalho de orientação sobre relações de gênero, principalmente quando ocorre o patriarcalismo e o autoritarismo por

parte de quem rege a cátedra docente, ou seja, é visível o uso da posição de autoridade em sala de aula para fazer o que convém ao seu bel-prazer.

Hall (2003), nos revela que dentro de uma cultura de marginalidade, embora seja periférica, nunca foi algo produtivo como é agora, e não podemos dizer que seja apenas abertura dos espaços dominantes, mas resultado de políticas culturais da diferença, da produção de novas identidades políticas e aparecimento de sujeitos ao espaço político e cultural. Essa realidade não é somente para raça, mas se estende a outras diversidades marginalizadas, como o feminismo e políticas sexuais nos movimentos de gays e lésbicas dando resultado a uma nova política cultural. Estamos refletindo a luta pela hegemonia cultural que hoje é criada na cultura popular como em outro lugar. E a hegemonia cultural não é questão de vitória, ou jogo de perde e ganha, mas se relaciona com mudanças no equilíbrio de poder nas relações culturais.

Concluimos, neste capítulo, a necessidade de levar em consideração estas interseccionalidades de classe, gênero e raça na construção das desigualdades sociais no Brasil bem como seus processos de lutas no espaço escolar para a abertura de novas perspectivas para uma educação para os direitos humanos. Abrir horizontes contra a matriz predatória e violenta do neoliberalismo bem como despatriarcalizar e desracializar as relações para a reprodução da vida digna e para o bem viver parecem ser os melhores espelhos que podemos ter para nos reconhecer, traçar histórias, identidades e nos reinventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As equipes escolares também enfrentam problemas internos e precariedades variadas que, de certa maneira, afetam o desempenho pedagógico, o que faz a escola ser questionada pela elite neoliberal por não preparar para o mercado de trabalho. Assim, cria-se um senso comum de que a escola perde sua qualidade como fonte de conhecimento sobre humanidades e, de certo modo, deixa de ser transmissora do acervo cultural das civilizações. Isso ocorre por não corresponder à abertura de possibilidades para um futuro humanizado para os jovens. Os livros de ocorrência das ambiências escolares refletem as inúmeras contradições societárias estruturais que fragilizam as possibilidades de humanização naquelas instituições.

O alunado em sala de aula que vive o processo de ensino e aprendizagem é também protagonista de deveres e direitos que precisam ser negociados e reivindicados a partir do respeito mútuo. A responsabilidade, a pulsão ética e o ativismo para fazer valer e expandir os direitos humanos devem estar no centro de educação para direitos humanos. O que vimos nos relatos dos livros de ocorrência vai na contramão desses direitos. Uma proposta de conteúdo para essa educação deve ser aberta e crítica e pautada numa construção coletiva aperfeiçoando as sensibilidades para o sofrimento que nos rodeia. Desse modo, propomos uma formação docente na possibilidade dos direitos humanos, para que todos os docentes em suas áreas do conhecimento possam trabalhar com eficiência na humanização dos ambientes escolares.

Essa sensibilização requer o poder de nomear os sofrimentos e uma das primeiras classificações de violência contra pessoas consiste em ameaças, promessas de provocar danos ou violar a integridade física, moral e a liberdade de outrem. Ameaças como essas estão presentes no ambiente escolar incluindo o grupo de professores, funcionários e podem alcançar aos pais. Muitos estudantes reagem de forma agressiva e os professores têm uma reação que pode ser considerada violenta na sua autoridade. É preciso o diálogo, o olhar nos olhos do estudante para que ele possa compreender seu papel de futuro cidadão. Portanto, realizamos um estudo de algumas ocorrências nos livros negros para verificar quais ações os discentes cometeram dentro do ambiente escolar e buscamos um significado para esses atos.

Todos os tipos de violência são uma forma de negociação que exclui o diálogo, mesmo quando ele seja favorecido por várias circunstâncias e em defesa de algo. Esse diálogo pode acontecer na família, primeiro lugar pedagógico, base de formação inicial do ser humano, e não foge a responsabilidade dos pais. Nas relações sociais e políticas, a violência simbólica está presente e se torna uma regra institucional da sociedade, como não a

enxergamos, ela se torna potente nos relacionamos e é percebida de forma natural, normalizando sua presença. Trazemos do passado violências patriarcais e racistas que são eivadas do simbólico. Essa relação de violência simbólica está atrelada aos comportamentos humanos de naturalidade e banalidade do mal que podem levar a um tipo de dominação.

Esse tipo de dominação é promovido por instituições e relações. Só existe uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação, de autoritarismo que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas, ou seja, tanto entre as mulheres quanto entre os homens existe essa dominação, como nas estruturas de grandes instituições, nas quais se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social.

A escola é responsável pela reprodução efetiva de todos os meios de visão e de divisão fundamentais, ela é organizada também em torno de oposições autênticas, poderá, em longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos e instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo das dominações.

Percebemos nos relatos transcritos que a violência simbólica está na dominação do outro, no controle do outro que cria uma cultura de mais violência retirando a possibilidade da existência dos valores éticos e morais da luta pela dignidade do ser humano. A violência é, por sua natureza, um instrumento de degradação social do ser humano que retira a paz. Precisamos agir culturalmente em uma realidade da não violência, todas ações amparadas na busca pela harmonização do ambiente. Por exemplo, quando vamos falar de antirracismo precisamos nos apropriar de uma educação antirracista desde os anos iniciais. E por que trabalhar isso desde o início da escolarização? Porque é preciso fazer um trabalho educacional junto do período de formação da criança para que ela possa se desenvolver com a consciência do respeito e amor ao outro independentemente de raça, classe, cor, sexo e outras interseccionalidades.

Nas sociedades que buscam ser democráticas existem diversas formas de violência e abuso de poder. Essas violências permeiam o ser humano ocasionando traumas e conduzem também à violência psicológica. Quando situamos uma realidade de violência doméstica em que um homem destila seus sentimentos irracionais sobre uma companhia, sem respeitá-la por sua realidade feminina, sem compreender que não tem poder sobre o outro, não tem domínio, que a esposa não pode ser visualizada como objeto de uso. Há a necessidade de estarmos atentos ao ambiente escolar na maneira como os estudantes se relacionam, meninos com

meninas, pois a cultura vai sendo construída dentro deste ambiente de formação e temos a oportunidade de correção quando necessário.

Todos os relacionamentos sociais buscam seu fim último que é a Eudaimonia, ou seja, a felicidade. O alcance da felicidade não pode surgir da violência como forma natural, mas do bem comum e da harmonia para o bem estar individual que proporciona o desenvolvimento de si mesmo. A política nas teorias aristotélicas visa a busca de se fazer o bem aos demais, governar a todos com ideais de cuidar, respeitar, viver em harmonia e nisso não cabe a corrupção, a marginalização, a morte e a violência. Esse bem estar que precisamos promover no ambiente escolar, lugar de conflitos onde precisa ser semeada a paz. Almejamos que o aluno se expresse, pense e reflita criticamente, ações necessárias que promovem o desenvolvimento do estudante naquele ambiente que ele constrói e onde se fortalece para que, quando ultrapasse os muros da escola, esse jovem possa ser um cidadão fortalecido na democracia.

Percebemos que o terror é complementado por uma compulsão ideológica interna: o negacionismo que invade as redes sociais, a vida humana e os ambientes escolares, que manifestada de forma tão horrenda nas autodenúncias dos julgamentos e espetáculos, a capacidade do povo de distinguir entre a verdade e as mentiras no nível factual elementar permanecerá intacta, por isso, a opressão, portanto, é vista tal como é, e a liberdade são reivindicados. É necessário buscar a paz, é preciso buscar ideologias de paz, que harmonizem os ambientes. O homem bom é o cidadão que busca o conhecimento para desenvolver sua personalidade, profissão e sua relação com a política. O homem que busca a paz, busca viver a felicidade e o bem comum de todos. Novamente queremos afirmar que o ser humano está em busca da Eudaimonia.

Portanto, ao identificar os conflitos recorrentes dentro do ambiente escolar, podemos refletir em conjunto sobre ações, autonomia e liberdade. A liberdade está presente em todos os segmentos da sociedade, pois temos a possibilidade de expressão que é o direito de falar, de ser ouvido, de questionar, ter sua posição respeitada. É preciso de argumentos suficientes para debater e, na medida em que a razão humana não é infalível, tal liberdade permanecerá um pré-requisito para a plena liberdade de expressão que é uma ilusão.

Ademais, a liberdade de reunião é o pré-requisito para a liberdade de ação, porque nenhum homem pode agir sozinho. Contudo, não podemos confundir liberdade com a transcendência de ações livres ao seu bel prazer. Quando observamos relatos como o do professor que solicita a aluna para fazer uma exposição corporal para toda a sala que

configura um tipo de humilhação, podemos configurar, neste caso, uma violência simbólica de autoritarismo por parte do docente tolhendo a liberdade da aluna. A violência simbólica é difícil de ser percebida, coloca pessoas em situações constrangedoras, pessoas em situação de falta de reação imediata por não a perceber.

Quando pensamos em violência, é comum termos a impressão de que ela está inserida em uma realidade de autodefesa, ou seja, o cidadão justifica que ser violento é defender sua dignidade, nesse sentido, o armamento é uma ideologia em que é preciso se defender às custas da vida do outro, se isso for necessário. Há aqueles que acham que precisam de uma arma de fogo para mostrar que têm dignidade o que demonstra a existência de uma ideologia imposta por pessoas violentas que vivem contra a paz.

Uma cultura dominante que está globalizada tem estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz em vontade de dominação da natureza do outro e dos povos, criando a cultura do medo e da guerra. Alguns donos do mundo constroem poderosas estruturas, como por exemplo, as mortes em massa nas guerras e nos holocaustos, mas temos como pensamento que a inteligência humana foi dada para colocarmos limites a esse tipo de ação em busca da construção social da paz.

É o momento de construir pontes, derrubar os muros da indiferença, dialogar e dar oportunidades aos jovens de expressar suas ideias e pensamentos. Quando temos abertura para a paz, nos prepararmos para abrir as fronteiras da inclusão, deixando claro que a solução seria derrubar os muros e deixar todos entrarem. Não podemos deixar de mencionar que dentro do ambiente escolar as diversidades são existentes no processo de aprendizagem ao qual fazemos referência durante todo processo histórico de desenvolvimento humano.

Estamos conduzidos a uma contradição, pois a origem da barbárie é a própria cultura negacionista em que a violência se torna normal e a posição de que não existe violência nos torna culturalmente intolerantes perante outros modos culturais. No ambiente escolar sem diálogo vai se criando uma cultura de autoritarismo e também uma cultura da naturalização em que ofender o outro é divertido. Chegamos ao Bullying, que fere tantos jovens e proporciona desequilíbrios emocionais capacitando-os a realizar atentados nas unidades escolares, como o ocorrido na Escola Raul Brasil, em Suzano/SP. É preciso uma reflexão em busca da cultura da paz, trabalhar o sócio emocional dos estudantes juntamente com as competências cognitivas.

Hoje, em todos os âmbitos da sociedade tem existido dificuldade nos relacionamentos humanos, nos valores éticos, na cultura do respeito ao próximo naquilo que se refere a

respeitar sua posição, suas escolhas, respeitar seu privado em relação ao público. O sociólogo Bauman (2004) contribui com sua reflexão em que o mundo moderno está cada vez mais líquido, ou seja, as relações estão sem raízes, não se solidificam, isso ocorre, segundo o sociólogo polonês, pelo fato de os meios de comunicação substituírem o calor humano. Por exemplo, quando compramos ações as mantemos enquanto seu valor promete crescer, depois, vendemos quando começam a cair ou então outras ações acenam para rendimentos maiores. No caso das relações, você investe e o lucro esperado, acima de tudo, é a segurança, a proximidade da mão amiga quando você mais precisa dela, um socorro no momento de aflição, companhia na solidão, consolo na derrota, aplauso na vitória. Nesse sentido, vamos criando possibilidades de laços para bem viver culturalmente a liberdade. Conforme o pensamento de Bauman (2004), percebemos que as relações humanas estão equiparadas a um comércio onde você precisa do lucro, um claro sinal da influência do capitalismo.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar é parte para a construção democrática e, assim, a base da democracia é a igualdade política e econômica, incluindo desde constituições a liberdades pessoais. Ou seja, não cabe aqui um relacionamento líquido, mas a necessidade da solidez. Quando pensamos que uma igualdade política está ausente, um poder pode ser exercido de forma total. Como nos ensina a filosofia antiga, somos todos políticos e não podemos nos corromper dentro da violência. Vivemos em uma sociedade democrática na qual seres humanos estão sendo reduzidos a trabalhadores e consumidores em virtude da força do capitalismo, essa realidade vai sendo construída no ambiente escolar, pois muitos alunos sentem a necessidade de viver os modismos do consumo. Quando olhamos essa realidade, observamos a presença de uma violência com estudantes oriundos de classes economicamente menos favorecidas que são oprimidos pelas classes economicamente mais favorecidas.

Somos também herdeiros de vários ordenamentos de poder vertical, um exemplo é o patriarcal, que impõe a dominação do homem sobre a mulher e, assim, cria instituições patriarcais sobre mecanismos violentos como o Estado, processos de exploração humana provenientes do capitalismo e a divisão de classes. Por esse ordenamento patriarcal, temos uma guerra de conflitos que podem ser relações de gênero. Com a possibilidade de uma educação eficiente, essa cultura patriarcal vai sendo diluída com o uso da racionalidade. Os professores precisam se apropriar dessa cultura de humanização nos ambientes escolares, dando testemunho de sua prática antipatriarcal, é preciso buscar a cultura da paz cultivando a memória e exemplos de pessoas que estiveram preocupadas com a vivência do amor, do diálogo e da paz como Gandhi e Luther King.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu no ano de 2019 o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escola⁴ (CONVIVA-SP) que foi homologado pela Resolução 48, de 01 de outubro de 2019. Este programa visa oferecer estratégias de apoio e acompanhamento a equipes docentes, oferecer políticas estruturadas de atendimento multiprofissional aos estudantes, contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambientes de aprendizagem colaborativos, solidários e acolhedores, promover a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual e articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental. Todas as ocorrências de conflitos escolares são registradas em uma plataforma on-line (PLACON) pela gestão da escola, esse programa não exclui os registros nos Livros Negros, ou seja, utiliza-se ainda os livros de ocorrências para registrar a ocorrência e coletar a assinatura dos responsáveis e o PLACON para que o registro seja monitorado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

É um programa de apoio às ações da Escola que tem monitoramento eficiente, mas somente isso não é suficiente para resolver os problemas de violência escolar, ele contribui para combater a falta de paz no ambiente escolar, mas é preciso ir além, é preciso um trabalho integrado entre escola, comunidade, poder público, entidades e organismos. É urgente esse trabalho de formação em direitos humanos, uma busca pela paz entre seres humanos que promove o bem estar e o bem comum.

A paz é ausência absoluta de conflito, pois, enquanto houver desigualdades, teremos conflito. É, portanto, necessário encontrar uma maneira viável para a paz, unida no próprio conflito e na forma como a humanidade propõe o debate das diferenças. Aqui, me aproprio do pensamento de Gaidargi (2021) que afirma que a paz dá a possibilidade de enxergar o outro como paz diante da manutenção de conflitos e ideias nas questões de respeito. Assim, a humanização é um pressuposto para existência da paz, pois do contrário seria:

[...] a desumanização é ocasionada pela opressão, pela falta do diálogo, e ao distanciar homens e mulheres de sua matriz humana estes tornam-se violentos e afastam-se da ética humana necessária. A alienação de seu próprio ser no mundo retira do ser humano a possibilidade de assenhorar-se de sua humanidade. (GAIDARGI, 2021 p. 187).

⁴ É composto por projetos e ações articuladas entre Convivência e Colaboração, Articulação Pedagógica e Psicossocial, Proteção e Saúde, Segurança Escolar. O programa visa identificar as vulnerabilidades de cada unidade escolar para a implementação dos Métodos de Melhoria de Convivência (MMC), além de atrelar ações proativas de segurança.

Quando pensamos em humanizar, nos deparamos com o conceito de não violência que é uma forma de luta que leva em conta a manutenção da integridade física e moral dos envolvidos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) defende que colocar um fim à violência é um grande desafio que precisa ser compartilhado com a comunidade escolar. Nesse sentido, é fundamental propor a conscientização de educadores e agentes atuantes na educação com diálogo e experiências que tragam possibilidades de estabelecer uma cultura da paz dentro do ambiente escolar e depois expandindo para todos os segmentos sociais.

Não podemos esquecer de citar a paz dialógica que é um processo humanizante, um processo que vai dar possibilidade à comunidade escolar de encontrar formatos que assegurem respeito e dignidade de todos os sujeitos envolvidos em relações de hierarquias de poder. Chegamos à conclusão de que educarmos para ser paz exige uma preocupação com o aprendizado da humanidade, pois estar em paz vem de uma educação crítica e conscientizadora. Um dos mais importantes mitos que existem na sociedade e precisamos combater é o que ensina os pais que abuso e negligência podem coexistir em amor, pois abuso e negligência matam o amor. Cuidado e apoio são a base para combater abusos e humilhações, são a base do amor. Em nossa cultura muitos pais têm comportamentos abusivos, crianças escutam estar sendo amadas e na verdade são abusadas nas relações de poder.

Propomos, com este trabalho, conscientizar para a necessidade da humanização nos ambientes escolares com a formação desde os anos iniciais passando pelos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos temas abordados nos relatos dos livros de ocorrências, ou seja, trabalhar uma educação antirracista, uma educação de gênero, desenvolver projetos de combate a todo tipo de desrespeito e violência seja ela física ou simbólica, promover uma integração entre as áreas para que todos possam auxiliar na promoção da paz no ambiente escolar. A formação é responsabilidade da comunidade escolar e, por isso, propomos uma interação entre família, escola, discentes e sociedade.

É necessário, dentro do ambiente escolar, o respeito, não o medo, pois o medo afasta as pessoas e dificulta uma educação. Pois relações educacionais baseadas no medo e imposição da disciplina que tem por objetivo tentar evitar a punição já são conceitos ultrapassados e falidos que não tem possibilidade de contribuir com um crescimento pessoal dos educandos. A escola antiga acendia ao autoritarismo que leva ao medo onde este não poderia de maneira nenhuma tomar lugar da consciência de esperança. Nós pensamos em uma

paz dialógica que se constrói com relações entre os sujeitos que, em conjunto, fazem acontecer a educação. Precisamos refletir sobre a pedagogia da paz que é uma ação crítica, pois viver a paz na escola reflete as relações entre sujeitos em espaços que estão presentes no ecossistema humano.

Este trabalho contribuiu com a minha formação profissional e com a possibilidade de conhecimento e entendimento da humanização nos ambientes escolares. A partir de minha formação em Ciências Humanas posso contribuir muito com essa ação, tanto no desenvolvimento do ambiente escolar, como com o desenvolvimento dos colegas docentes. Para as unidades escolares que abriram as portas para a realização da pesquisa de campo e outras unidades escolares públicas, este trabalho pode contribuir para o processo de compreensão do trabalho da cultura da paz, a inserção do respeito a toda forma de diversidade. Será um trabalho de comunhão entre comunidade escolar, sociedade civil e poder público.

Concluimos que propor a paz é propor uma possibilidade aos alunos para poder direcionar dentro do ambiente democrático escolar o respeito ético e responsável com o pluralismo histórico. Assim, nos colocamos em contraposição a qualquer tipo de violência que esteja dentro dos muros escolares e ao mesmo tempo fora, nos ambientes de relacionamentos sociais. Ainda sobre este tema, continuamos a refletir possibilidades de diminuição da violência e sua total exclusão do meio social. Podemos aprofundar mais neste tema a respeito de quais seriam os melhores caminhos para uma paz dialógica? Como deixar o ambiente escolar democratizado? É dentro de um conjunto de fatores que iremos combater com total força a violência e extinguir ela da sociedade unindo comunidade escolar, família e sociedade civil para incansável trabalho de combater todo tipo de desrespeito no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO / Brasil. Rede Pitágoras, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência** (trad. André de Macedo Duarte). 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- BARBOSA, Tatiana Aparecida. **A violência no contexto Escolar**: Representações de alunos do Ensino Fundamental. Rio Claro: UNESP, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D. Assunção. **Teoria da História, vol. V**: A escola dos Annales e a Nova História. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2012.
- _____. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BENTO, Thiego Pereira. **VIOLÊNCIA ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE ALTERIDADE**. Natal: UFRN, 2019.
- BOFF, Leonardo. **A Cultura da Paz**. Disponível em: < <http://www.leonardoboff.com/> > Originalmente publicado no jornal do Brasil em 8 de fevereiro de 2002, p. 9. Acesso 09 de out. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- _____. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. Cortez Editora, 2016.
- CARDOSO, Adriano R. **Representações da Sexualidade e dos Gêneros através de Grafitos em uma Ambiência Escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação, Paranaíba, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. **Gênero e Raça**. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra G. (Org.) **Gênero Democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 169-192.
- CHARAUDEAU, Patrick. Reflexões para a análise da violência verbal. Revista **Desenredo**, v. 15, n. 3, 2019.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990a.
- _____. **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990b.

- CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. Org. Ericka Marie Itokazu, Luciana Chauí-Berlinck. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebeca. **Gênero, uma perspectiva global**. Compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – mundo contemporâneo. São Paulo: n Versos, 2015.
- CONNELL, Robert W. **Políticas da Masculinidade. Educação e Realidade**. vol.20, n 2. jul/dez.1995. p.185-206. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671> >. Acesso em: 21 De mai. de 2019.
- _____; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, mai. 2013, p. 241-282. ISSN 1806-9584. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2013000100014/24650> > Acesso em: 20 abr. 2020. doi:https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014.
- CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.
- FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. Caxambu: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 328-339, 2006.
- FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FERRO, Juliane Pivetta. **VIOLÊNCIA ESCOLAR EM FOCO: percepções e encaminhamentos de professores e gestores**. Paranaíba: UEMS, 2013.
- FONSECA, Débora Cristina; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Contradições do processo de disciplinamento escolar: os " Livros de Ocorrências" em análise**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 35-43, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREUD, Sigmund. **Da guerra e da morte. Temas atuais (1915)**. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Obras completas. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- GAIDARGI, Alessandra M. M. Pedagogia da Paz: uma proposta dialógica. In: **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, 2021, p. 185-198.
- GEBARA, Ademir. **Fontes históricas e oralidade**. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 10, n. 3, p. 133-154, Porto Alegre, 2004.
- GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 101-138, mar. de 2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.
- JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- _____. **Representações sociais: um domínio em expansão. As representações sociais**, v. 17, 2001.
- JUBÉ, Milene; CAVALCANTE, Claudia; CASTRO, Claudia. **A Violência simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola Contemporânea**. In: Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2016.
- JÚNIOR, Machado; SARDINHA, Luiz Bosco. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira**. Assis: Unesp, 2011.

- JÚNIOR, Educaro G.M. **Gestão da prática docente: estratégias de enfrentamento da violência escolar a partir da experiência da orientação escolar.** Bagé: UNIPAMPA, 2014.
- KI-ZERBO, Joseph et al. **História Geral da África–Vol. I: Metodologia e pré-história da África.** Brasília: UNESCO, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- LOPES, Telma. **As Representações Sociais e a Educação.** PUC: Curitiba, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6º. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.
- MARINHO, Marcos Roberto dos Santos. **Conceitos de fontes Históricas.** Uniasselvi, 2018.
- MEDEIROS, Mércia Carrera. **Unidos contra Violência.** In: CASTILHO-MARTIN, Marcia; OLIVEIRA, Suely de. **Marcadas a ferro – Violência contra a mulher – Uma visão multidisciplinar.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 100 -103
- MOREIRA, Letícia de Sousa. **Violência e paz: construção de conceitos, valores e posicionamentos de oficiais da polícia militar.** Brasília: UNB, 2016.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social/** editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- _____, Kabengele. **Negritude-usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PEREIRA, Maria Inez. **Violência da escola e violência na escola: a percepção dos professores e professoras de escolas de Belo Horizonte e suas implicações para o espaço de trabalho Belo Horizonte 2015.** Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- RATUSNIAK, Célia. **O ‘Livro Negro’ Como prática de Disciplinamento e de Governo da Infância.** PPGE- UFSC. 2012.
- RESOLUÇÃO 48, de 01 de out. de 2019. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2019.
- DOS SANTOS, Dominique Vieira Coelho. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História-Journal of Theory of History**, v. 6, n. 2, p. 27-53, 2011.
- SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: **Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados**, p. 3-12, 2004.
- SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon et al. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas.** Araraquara: Unesp, 2012.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Vida pulsante- ordem reinante: os registros de indisciplina escolar.** Uninove: São Paulo, 2007.
- SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial, e-cadernos CES [Online], n.18, 2012, p. 105-186.**
- _____. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

- SPAZIANI, Raquel Baptista. **Violência sexual contra crianças: a inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da educação (1987-2015)**. Araraquara: UNESP, 2017.
- STUMPF, Paulo Cesar Martins. **Análise da Administração de Conflitos em duas Escolas de Diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
- VEIGA, Cynthia Greive et al. **História e historiografia da educação no Brasil**. Autêntica, 2018.
- VIANA, Édina Moura. **Das microviolências ao *Bullying*: reflexões sobre a violência no ambiente escolar**. São Gonçalo: UERJ, 2018.
- ZIMMERMANN, Tânia Regina. **Violência e Gênero em notícias no Oeste Paranaense (1960 – 1990)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014.