

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PATRICIA DE OLIVEIRA ANTONIO**

**UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÕES DE CONFLITOS, RELAÇÕES DE  
PODER E JUSTIÇA NA ESCOLA**

**GUARULHOS  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PATRICIA DE OLIVEIRA ANTONIO**

**UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÕES DE CONFLITOS, RELAÇÕES DE  
PODER E JUSTIÇA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Educação  
Universidade Federal de São Paulo  
Área de concentração: Educação  
Orientação: Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

**GUARULHOS  
2019**

Antonio, Patricia de Oliveira.

Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola / Patricia de Oliveira Antonio. Guarulhos, 2019.  
216 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Marieta Gouvêa de Oliveira Penna.

1. Conflito na escola. 2. Cultura escolar.  
3. Indisciplina escolar. I. PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. II. Relações de poder e justiça na escola.

**PATRICIA DE OLIVEIRA ANTONIO**

**Título: Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola**  
Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
Universidade Federal de São Paulo  
Área de concentração: Educação

---

Profa. Dra. Orientadora Marieta Gouvêa de Oliveira Penna  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profa. Dra. Flávia Inês Schilling  
Universidade de São Paulo

---

Profa. Dra. Mariângela Graciano  
Universidade Federal de São Paulo

Aos meus pais e irmãos, que fazem parte de quem eu sou desde o início;

Ao meu filho que trouxe luz e sentido à minha vida;

Ao meu marido que é música e leveza em meio a tudo;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, suas mães e pais, porque a vida pulsa e segue;

Às crianças, mães, professoras e funcionárias que me concederam entrevista e tornaram  
possível esse estudo;

Àqueles e àquelas que anseiam e lutam por uma educação e sociedade mais justas!

## AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Marieta Gouvêa de Oliveira Penna que confiou em mim e me deu a oportunidade, fazendo-se exemplo de docência que conduz a experiência de construção do conhecimento de forma leve, desafiadora, prazerosa e enriquecedora. Com ela aprendi a problematizar as regularidades e que conhecimento é vida que se compreende enquanto é vivida.

Gratidão às professoras e professores com os quais tive a oportunidade de aprender e compartilhar experiências durante o mestrado: Célia Maria Benedicto Giglio, Débora Goulart, Isabel Melero Bello, Jorge Luiz Barcellos da Silva, Luiz Carlos Novaes, Magali Aparecida Silvestre, Márcia Aparecida Jacomini, Marcos Cesar de Freitas, Maria Angélica Pedra Minhoto, Maria da Graça Jacintho Setton, Mirian Jorge Warde.

Gratidão à professora Flávia Inês Schilling pelo sopro de inspiração que resultou nesse trabalho e pela honra de tê-la nas bancas da qualificação e da defesa; à professora Mariângela Graciano pelas valiosas e generosas contribuições na qualificação e na defesa.

Gratidão à professora Gláucia Antonovicz pela leitura cuidadosa e colaboração preciosa.

Gratidão às/aos participantes do GEPEPINFOR pelas reflexões aprofundadas, discussões acaloradas e provocações mobilizadoras.

Gratidão à comunidade escolar da escola pesquisada pela generosidade que me receberam e pela aprendizagem que me proporcionaram.

Gratidão às pessoas especiais que foram e são sinalizadoras em minha vida e, de alguma forma, fazem parte desse momento emblemático de superação, realização e construção do conhecimento: Raquel Ribeiro por me mostrar que a possibilidade existia; Simoni Molinari e Rita Verício por acreditarem em mim e não terem deixado que eu perdesse a oportunidade; Kátia Tchani Penido, pela paz, pela inquietação e pelo companheirismo; Patricia Picon e Fabiano Oliveira por estarem sempre e incondicionalmente presentes quando mais preciso; Fernanda Mayumi por tanto de imediato e em tão pouco tempo; Ana Alice Fernandes por se fazer exemplo de que é possível; Patricia Domingues, Alessandra Overa e Luciana Cristina por compreenderem minha ausência e torcerem por mim, como sempre.

*Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão.*

*Fiquei confuso com essa dupla existência da verdade.*

*Fernando Pessoa (notas soltas)*

## RESUMO

A presente pesquisa investigou as manifestações dos sujeitos envolvidos em situações de conflitos na escola com o intuito de identificar aspectos da cultura escolar relacionados às aprendizagens sobre as relações de poder e justiça. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Guarulhos e concentrou-se nas turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental. Foram adotadas as seguintes técnicas para a coleta dos dados: (1) análise documental dos registros que a escola realiza sobre os conflitos ocorridos no seu interior com as turmas do Ensino Fundamental regular; (2) observação da rotina escolar; (3) entrevistas com sujeitos envolvidos na mediação e resolução de conflitos; e, por fim, (4) acompanhamento da implementação de um projeto de disciplinarização em algumas turmas. No total, foram entrevistados 12 sujeitos: (1) três educandas do 3º ano envolvidas em conflitos constantes entre elas; (2) duas mães de duas das educandas entrevistadas e consideradas vítimas no conflito cuja mediação foi observada; (3) três professoras, das quais duas desenvolveram o projeto de disciplinarização em suas respectivas turmas de 1º e 2º ano e a outra apresentava práticas diferenciadas do restante da equipe, com sua turma de 1º ano; (4) uma professora coordenadora pedagógica da escola, que foi a mediadora do conflito entre as educandas e corresponsável pela elaboração e implementação do projeto de disciplinarização; (5) duas agentes escolares responsáveis pelas crianças nos ambientes fora da sala de aula; e (6) uma estagiária de pedagogia que acompanha crianças com deficiência inclusas na turma de 1º ano em que o projeto de disciplinarização foi desenvolvido. A principal base teórica do estudo para fundamentação dos conceitos discutidos, como relações de poder e violência simbólica, foi embasado na obra de Pierre Bourdieu, e, para a reflexão sobre justiça na escola/escolar, recorreu-se a François Dubet e a estudiosos que dialogam com esses teóricos, como Flávia Schilling. Sob as óticas de Antonio Viñao Frago e Dominique Juliá, analisou-se a cultura escolar. Para refletir sobre conflito, indisciplina e violência, Júlio Groppa Aquino junta-se ao diálogo com os demais autores. Entre os achados da pesquisa, destaca-se que a expectativa em relação ao comportamento dos estudantes pode, por vezes, sobrepor-se às expectativas acadêmicas. Haja vista que, mesmo realizando todas as atividades acadêmicas propostas pela professora, inclusive as lições de casa, alguns estudantes foram colocados em posição desprivilegiada e inferior por não apresentarem comportamento passivo e adequado às imposições da forma e cultura escolar. A hipótese inicial era de que as representações dos sujeitos revelariam aspectos da cultura escolar referidos às relações de poder hierarquizadas e às práticas impregnadas de intenções moralizadoras e civilizatórias, centradas no adulto e na



punição. Embora a hipótese tenha se confirmado, com o desenvolvimento da pesquisa, também foi possível identificar que a realidade viva e complexa do cotidiano escolar é tensionada por contradições e resistências que podem se configurar como caminhos favoráveis à construção de uma escola mais justa e democrática, produtora de uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

**Palavras chaves:** Conflitos na escola. Cultura escolar. Indisciplina escolar. Prática pedagógica. Escola justa.

## ABSTRACT

This research explored the manifestations of people involved in conflict situations at school with the intent of recognizing the aspects of culture associated with the relations of teachings about power and justice. The research was conducted at a Guarulhos public school between the 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> grades of Elementary School. The following techniques were applied for data collection: (1) analysis of documented records that the school made regarding conflicts that occurred between the 1st and 3rd grades of Elementary School; (2) observation of the school's routine; (3) interviews with people involved in the mediation and resolution of conflicts; (4) follow up on the implementation of a disciplinary project in some classes. Altogether, 12 people were interviewed: (1) three 3<sup>rd</sup> grade students involved in constant conflicts; (2) two mothers of students considered victims in conflicts that were observed and mediated; (3) three teachers, of which two developed the disciplinary project in 1st and 2nd grade classes and one that showed different practices from rest of the team in her 1st grade class; (4) an academic coordinator of the school that mediated a conflict between two students and was also, in part, responsible for the elaboration and implementation of the disciplinary project; (5) two academic agents responsible for children out of the classroom; and (6) a pedagogical trainee that accompanies handicapped children that are included in the 1st grade in which the disciplinary project was developed. The main theoretical basis of study for the discussed issues, such as power relations and symbolic violence, was based on the work of Pierre Bourdieu, and for the reflexion about justice in school, the work of François Dubet along with experts that dialogue with these authors, such as Flavia Schilling were used. The culture in school was analysed according to Antonio Viñao Frago e Dominique Juliá. Júlio Groppa Aquino was the author used for the discussion about conflict, indiscipline and violence. Among the research results, it is highlighted that the expectation regarding students behavior can sometimes superimpose academic expectations. Although some students completed all academic activities proposed by the teacher, including homework, they were placed in an underprivileged position because they hadn't shown a passive and appropriate behavior according to the obligations of the school culture. The initial hypothesis was that the representation of subjects would reveal the school's cultural aspects about hierarchical power relations and the practices impregnated with the moralizing and the civilizing intentions that were focused on adults and punishment. Although the hypothesis was confirmed, throughout the research development, it was also possible to identify that the living and complex reality of daily school routine is tensioned by the contradictions and the resistances that can be

favorable ways to build a fairer and more democratic school environment that produces a culture of respect and promotes human rights.

**Key words:** Conflicts in school. Culture in school. Indiscipline in school. Pedagogical practice. Fear school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Horário das refeições .....	53
Quadro 02 – Perfil das entrevistadas .....	74

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 01 – Semáforo do comportamento .....	60
Figura 02 – Cartela do projeto Você é Nota 10! .....	61
Figura 03 – Combinados do 2º ano S .....	63
Figura 04 – Mesa de premiação 1º ano V .....	67
Figura 05 – Critérios de classificação 2º ano S .....	68
Figura 06 – Atividade da aula de inglês .....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantidade de pesquisas localizadas por descritor/ano .....	21
Tabela 02 – Tipos de registros de ocorrências da escola .....	43
Tabela 03 – Motivo do registro .....	46
Tabela 04 – Registro por período .....	47
Tabela 05 – Gênero das crianças nos registros .....	47
Tabela 06 – Responsável pelo registro .....	48
Tabela 07 – Mediações realizadas .....	49
Tabela 08 – Resoluções e encaminhamentos .....	49
Tabela 09 – Práticas de mediação e resolução de conflitos e disciplinarização .....	138

|

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CI	Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos
CII	Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EF I	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
EF II	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPG	Escola da Prefeitura de Guarulhos
ES	Ensino Superior
HA	Hora Atividade
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
JR	Justiça Restaurativa
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PEB I	Professora de Educação Básica I
PCP	Professora Coordenadora Pedagógica
PMG	Prefeitura Municipal de Guarulhos
Profª/Profº	Professora / Professor
UBS	Unidade Básica de Saúde

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1 – DENTRO DA ESCOLA E COM AS PESSOAS</b> .....	27
1.1 A construção do objeto .....	28
1.2 Contexto da pesquisa .....	30
1.3 Metodologia .....	35
1.4 Os registros de ocorrências .....	42
1.5 Observação da rotina escolar .....	50
1.5.1 Cenas .....	50
1.5.2 Projeto “Você é Nota 10!” .....	58
1.5.3 Conflitos ocorridos entre crianças do 3º ano .....	68
1.6 Entrevistas .....	71
1.6.1 Perfil das entrevistadas .....	73
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO: CAMPO DE LUTAS POR SENTIDOS E PROJETOS DE SOCIEDADE</b> .....	76
2.1 Educação, escola e as tensões entre reprodução e transformação .....	78
2.2 Implicações do currículo na educação .....	88
2.3 A docência entre conformações e rupturas .....	92
<b>CAPÍTULO 3 – ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR</b> .....	106
3.1 Identificando elementos da cultura e da forma escolar .....	107
3.1.1 O espaço escolar .....	111
3.1.2 O tempo escolar .....	115
3.1.3 A escrituração .....	117
3.1.4 A destinação a todos .....	121
3.1.5 A civilidade .....	125
3.1.6 Os saberes objetivados .....	127
<b>CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÕES DE CONFLITOS E AS CONTRADIÇÕES EM BUSCA DO JUSTO</b> .....	130
4.1 Algumas perspectivas sobre conflito, violência e indisciplina.....	131
4.2 Práticas de mediação de conflitos e disciplinarização .....	137
4.2.1 A relação entre família e escola no processo educacional e nas mediações de conflitos .....	144
4.3 Conflitos, relações de poder e justiça: as lógicas que permeiam as mediações de conflitos .....	148



<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE REPRODUÇÕES, RESISTÊNCIAS, CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA MAIS JUSTA (OU MENOS INJUSTA).....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>165</b>
<b>Apêndice A – Pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico .....</b>	<b>171</b>
<b>Apêndice B – Mapa de classes e turmas da escola .....</b>	<b>173</b>
<b>Apêndice C – Caracterização da equipe docente .....</b>	<b>174</b>
<b>Apêndice D – Caracterização da equipe gestora, administrativa e de apoio .....</b>	<b>175</b>
<b>Apêndice E – Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno” ..</b>	<b>176</b>
<b>Apêndice F – Roteiro de entrevistas .....</b>	<b>184</b>
<b>Apêndice G – Normas de transcrição .....</b>	<b>189</b>
<b>Apêndice H – Quadro resumo das entrevistas – crianças .....</b>	<b>190</b>
<b>Apêndice I – Quadro resumo das entrevistas – mães .....</b>	<b>192</b>
<b>Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras .....</b>	<b>195</b>
<b>Apêndice K – Quadro resumo das entrevistas – demais servidoras da escola .....</b>	<b>205</b>
<b>Anexo A – Calendário de hora atividade abril 2018 .....</b>	<b>209</b>
<b>Anexo B – Calendário de hora atividade maio 2018 .....</b>	<b>210</b>
<b>Anexo C – Bilhete aos pais e responsáveis referente ao projeto “Você é nota 10!” ..</b>	<b>211</b>
<b>Anexo D – Portaria 94/2014-SE .....</b>	<b>212</b>
<b>Anexo E – Comunicado 02/2015-DTSE-SE .....</b>	<b>214</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada propõe investigar as práticas de mediação e resolução de conflitos em uma escola pública municipal na cidade de Guarulhos, analisando as manifestações da comunidade escolar sobre os conflitos ocorridos e justiça. Entende-se que este trabalho poderá auxiliar na identificação e compreensão de aspectos da cultura escolar que influenciam as representações sociais sobre justiça e sobre as relações de poder nesse espaço. Tais representações, junto com outras categorias de pensamento, compõem as tendências que direcionam o pensar e o agir das pessoas no mundo social. A escola, junto com outras instituições, tem papel fundamental na construção e direcionamento do mundo social. Assim, o presente estudo é relevante para compreensão dos aspectos da cultura escolar que constituem facetas do *habitus* de sujeitos submetidos à escola, em especial, ao que se refere às relações de poder e à noção de justiça, afetando dessa forma, em nível mais ampliado, as construções sociais, sentidos e disputas da própria vida em sociedade.

Para tanto, este estudo constitui-se a partir da análise do enfrentamento de situações da rotina escolar de mediação e resolução de conflitos, por acreditar que este é um fato social no qual as relações de poder e a noção de justiça são evidenciadas.

Segundo Pescuma e Castilho (2013, p. 24), o tema de uma pesquisa “deve ter relevância científica e social e ser de tal modo abrangente que contenha aspectos a serem explorados”. Por esse motivo, a pesquisa a respeito das práticas de mediação e resolução de conflitos e a análise das manifestações de agentes atuantes no cotidiano da escola sobre os conflitos que nela ocorrem e as formas de enfrentamento dessas situações é de fundamental importância científica e social uma vez que pode oferecer uma gama de aspectos a serem explorados por diversas áreas do conhecimento das Ciências Humanas, sobretudo aos interesses voltados à construção de relações sociais mais justas e democráticas.

Em particular, meu interesse pelo tema surge da minha própria trajetória no campo educacional, no qual ingressei em 2003, como Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), atuando como educadora de creche na rede municipal de educação de Guarulhos. Na época, a função era a mais desprestigiada e mal remunerada do magistério<sup>1</sup>. Ingressei por meio do último concurso público em que a formação exigida era apenas o ensino médio regular, e, assim como as demais colegas de função, eu não tinha nenhum conhecimento técnico e

---

<sup>1</sup>Vale ressaltar que, na época, a categoria ainda lutava para ser integrada ao plano de carreira do quadro do magistério do município, o que foi garantido em lei apenas em 2005.

teórico sobre a escola, seu funcionamento e o processo ensino aprendizagem. A única fonte de conhecimento que eu possuía era oriunda do senso comum.

Por meio de alguns processos formativos dos quais participei, fui apurando não somente minha perspectiva como também minha prática, o que me fez investir cada vez mais em minha formação profissional. Como consequência, prestei outros concursos e passei por diversas funções, tais como docente e técnica, sempre na mesma rede municipal de educação, até ingressar na Supervisão Escolar, onde atuo desde o ano de 2010.

Nessa trajetória de formação profissional e também pessoal, sentia de forma cada vez mais latente que o processo educacional ao qual tive acesso foi injusto, à medida em que legitimou e naturalizou as desigualdades sociais da minha posição social de origem, transformando-as em desigualdade escolar e de oportunidades. Contudo me foi possível escapar à regularidade e, ainda que tardiamente, alcançar algumas percepções e conquistas dando continuidade nos estudos. Diante da atual conjuntura política do país, fica evidente o quanto as diretrizes de governo para política pública educacional foram determinantes em meu trajeto acadêmico: graduei-me em Pedagogia somente após os 30 anos, em uma faculdade particular, com financiamento do governo federal; fiz especialização em Educação em Direitos Humanos a partir de uma parceria entre a prefeitura de São Paulo e a UNIFESP com propósito de atendimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); e a oportunidade de fazer pós-graduação foi viabilizada pela instalação de uma universidade pública federal em um bairro periférico da minha cidade, cuja localização foi fundamental para garantia do meu acesso e permanência.

Busquei compreender como e por quais mecanismos a educação realizada na escola desempenha esse papel de manutenção da ordem social, com intuito de encontrar não somente caminhos para superação dessa situação, mas também para a concretização de uma escola que efetive uma educação com relações mais democráticas e justas. Dediquei-me ao estabelecimento de relações respeitadas e intensas com colegas profissionais, estudantes e suas famílias, o que me favoreceu algumas percepções que me inquietavam, como por exemplo: algumas regularidades nas trajetórias de vida das pessoas conforme sua posição social; os discursos de valorização da minha ascensão profissional e social, bem como a aprendizagem, estavam associados ao mérito; e, por fim, o fato de que meus discursos e ações (assim como de diferentes profissionais, estudantes e comunidade) tiveram, ou não, validade conforme minha posição na escala hierárquica do campo educacional. Na minha atuação como Supervisora Escolar, essas percepções, somadas às outras tantas que considero bases de relações injustas, evidenciaram-se ainda mais, sobretudo, nas situações de mediação e

resolução de conflitos entre diversos agentes da escola bem como entre a escola e a comunidade; ou entre a escola e o poder público.

Tive a oportunidade de olhar para os registros de ocorrência de três escolas públicas na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos, cujo título é “Princípios, valores e práticas de disciplina e justiça na escola”, por meio do qual investiguei os princípios, valores e práticas de justiça nas práticas escolares de mediação e resolução de conflitos, reveladas nos registros de ocorrências daquelas escolas. Esse trabalho resultou na identificação de que as práticas de mediação de conflito aproximavam-se mais das técnicas de disciplinarização e punição apresentadas por Michel Foucault na obra *Vigiar e Punir*<sup>2</sup>, do que dos princípios de justiça restaurativa apresentados por Howard Zehr (2012) na obra *Justiça Restaurativa*.

Durante a realização da Especialização em Educação em Direitos Humanos, tive contato com a discussão sobre escola justa e com o conceito de cultura escolar que, somados à sociologia de Pierre Bourdieu, trouxeram-me a necessidade de aprofundamento na compreensão sobre as relações de poder presentes na cultura escolar e nas possibilidades de construção de uma escola mais justa. Tal necessidade pretendi atender com a pesquisa aqui apresentada, a qual, como já exposto, possui relevância tanto pessoal, à proporção que os resultados da pesquisa contribuem para a construção do meu conhecimento e isso se reflete em minhas relações, quanto para minha atuação profissional, na qual busco desenvolver práticas que resultem em um processo educacional mais justo e democrático para todos os diversos agentes do campo educacional.

A pesquisa tem grande relevância social, visto que possibilitará uma maior compreensão das relações de poder presentes na escola e das representações que guiam as ações dos agentes, podendo assim contribuir também para reflexões e alterações nas práticas que reproduzam e legitimem as desigualdades e injustiças sociais.

Intenta-se ainda contribuir com o debate existente no campo da educação sobre temáticas relacionadas ao conflito, violência, indisciplina, relações de poder, justiça e direitos humanos na escola. A aproximação do objeto de estudo aqui proposto, a fim de conhecer e compreender os estudos sobre o tema e o que esses estudos revelam, a partir de levantamento bibliográfico, permitiu constatar que muitas pesquisas são realizadas sobre conflitos, formação docente e condições de trabalho. Esses aspectos são contemplados na busca das respostas aos problemas apresentados. Embora ainda exista uma lacuna nas pesquisas sobre as

---

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. Terceira Parte – Disciplina In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 131 a 213.

relações de poder e sobre justiça escolar/escola justa a ser preenchida, o presente estudo vem contribuir com o entendimento dessa problemática.

Tal afirmação ocorre a partir do levantamento bibliográfico realizado no sítio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscou-se verificar e categorizar as pesquisas de mestrado e doutorado que tratam sobre relações de poder, conflito, violência e indisciplina na escola, bem como a representação de atores envolvidos e as práticas de mediação dos conflitos.

Para realização do levantamento bibliográfico, foi aplicado o filtro pelo ano de produção entre 2013 e 2016. Os resultados quantitativos da pesquisa sobre os trabalhos relacionados aos descritores<sup>3</sup> utilizados conduzem ao entendimento de que a problemática envolvendo conflito, violências e escola recebem maior destaque. Ainda que as pesquisas busquem compreender esses fenômenos, ignoram a discussão sobre a justiça, por esse motivo, trata-se de campo que merece ser explorado.

Um exemplo pode ser observado na apresentação da pesquisa intitulada “Direitos humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa”. A autora, Schilling (2014), expressa que os debates iniciais que deram origem ao tema do projeto de pesquisa foram sustentados por duas constatações, sendo a primeira de “[...] certa ausência de discussões sobre o justo/injusto, sobre a justiça e injustiça no ambiente escolar no Brasil” e a segunda constatação é do “[...] impasse e da circularidade que cerca o debate sobre a violência no cotidiano escolar” (SCHILLING, 2014, p. 11). Assim, as constatações da autora vão ao encontro do achado no levantamento bibliográfico no tocante à ausência dos trabalhos sobre o justo/justiça na escola, como pode ser observado na Tabela 01, na página seguinte.

Dentre os trabalhos encontrados, após a leitura dos resumos, foram selecionados 15 estudos<sup>4</sup> que, de alguma forma, dialogam com esta pesquisa. Vale ressaltar que, dentre os trabalhos selecionados, salvo um estudo etnográfico que abordou pessoas de todos os segmentos da escola, apenas quatro realizam a investigação diretamente com estudantes, sendo que, um trabalho ouviu educandos e educandas<sup>5</sup> entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II e os outros três trabalhos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Ou seja, a perspectiva de estudantes do 1º ao 5º ano não foi considerada. Mais

---

<sup>3</sup> Os descritores utilizados, combinados com operadores booleanos, com o objetivo de definir as combinações a serem feitas pelo sistema de busca, foram os que constam na primeira coluna da Tabela 01.

<sup>4</sup> Os trabalhos selecionados estão referenciados no Apêndice A - Pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico.

<sup>5</sup> O termo educando ou educanda é preferido neste trabalho e diz respeito à pessoa que está sendo educada no processo de socialização escolar, dentro de uma perspectiva de humanização, tal como concebido na obra do educador Paulo Freire.

ausente é a perspectiva de pessoas que trabalham nas escolas, que foram sujeitos de pesquisa apenas em um dos estudos selecionados, bem como a perspectiva de pais, responsáveis e comunidade, que não foram analisadas em nenhum dos trabalhos selecionados. Esse fator reiterou a importância da pesquisa ouvir agentes dos diversos grupos envolvidos no cotidiano escolar para que se possa ter uma visão ampla da complexidade das relações que se estabelecem na escola, considerando, portanto, as diferentes posições sociais.

Tabela 01. Quantidade de pesquisas localizadas por descritor/ano

	2013	2014	2015	2016	Total
conflito AND (escola OR escolar)	76	87	103	111	377
representação AND (disciplina OR indisciplina) AND escola*	20	27	33	23	103
representação AND (conflito OR violência) AND escola*	23	18	21	14	76
"cultura escolar" AND (violência OR conflito OR disciplina OR indisciplina)	17	30	21	14	82
“escola justa” OR “justiça escolar”	3	6	6	1	16
“produção acadêmica” AND (violência OR conflito) AND escola*	1	2	4	1	08
“produção acadêmica” AND “relações de poder” AND (educação OR escola* OR “cultura escolar”)	15	18	13	21	67
“relações de poder” AND (mediação OR resolução) AND (conflito OR violência) AND (educação OR escola* OR “cultura escolar”)	10	16	11	17	54
(educação OR escola OR "cultura escolar") AND conflito AND justiça	13	22	14	16	65
“relações de poder” AND conflito AND (educação OR escola* OR “cultura escolar”)	69	65	81	83	298
“relações de poder” AND (escola* OR educação OR “cultura escolar”)	389	412	425	410	1636

Fonte: dados da autora

A partir do exposto, **a questão de pesquisa** que norteia este estudo é: quais são as manifestações das pessoas envolvidas nas situações de mediação e resolução de conflitos na escola e o que as práticas de mediação e resolução de conflitos revelam sobre aspectos da cultura escolar no tocante às relações de poder e à justiça?

O **objetivo geral** da pesquisa é investigar práticas de mediação e resolução de conflitos na escola estudada, observando as lógicas e aspectos da cultura escolar que permeiam tais práticas. Para tanto pretende-se mais especificamente:

- 1) Identificar as práticas de disciplinarização e mediação de conflitos presentes na escola;

- 2) Identificar aspectos da cultura escolar que se revelam nas práticas de mediação e resolução de conflitos;
- 3) Analisar as lógicas que permeiam as práticas de mediação e resolução de conflitos;
- 4) Investigar como se dão as relações entre os diferentes segmentos e sujeitos que compõem a comunidade escolar;
- 5) Verificar a relação entre condições de trabalho docente e prática pedagógica, em especial, com relação às práticas de mediação e resolução de conflitos;
- 6) Analisar as manifestações das pessoas investigadas sobre conflitos e justiça na escola.

O caminho percorrido na pesquisa almejou a verificação da **hipótese** de que as manifestações das pessoas revelam aspectos da cultura escolar referidos às relações de poder hierarquizadas e às práticas impregnadas de intenções moralizadoras<sup>6</sup> e civilizatórias, centradas no adulto e na punição.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal na cidade de Guarulhos que atende turmas de Educação Infantil (Estágio II), Ensino Fundamental regular (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (com estudos equivalentes do 1º ao 9º ano). A escola foi selecionada a partir de critérios e situações descritas no capítulo 1.

As turmas do Ensino Fundamental regular foram observadas por pouco mais de um mês e, por isso, as sutilezas e os aspectos significativos das relações que se dão na escola foram captados. Tais aspectos são apresentados por meio da descrição de cenas destacadas do cotidiano.

Durante o período de observação, foi possível acompanhar duas situações das quais foram selecionados as pessoas a serem entrevistadas. A primeira situação foi o desenvolvimento de um projeto de disciplinarização em uma turma de 1º ano e em uma turma de 2º ano. Esse projeto consistia em avaliar diariamente o comportamento e o estudo das crianças ao longo de um mês, premiando, ao final desse período, as crianças que apresentassem melhor comportamento e rendimento no estudo. A segunda situação foi a mediação realizada pela coordenadora com uma educanda do 3º ano, a partir da queixa da mãe e do pai de duas outras educandas matriculadas na mesma classe, de que suas filhas estariam sendo constantemente agredidas fisicamente pela primeira educanda.

Diante dessas duas situações específicas e da observação da rotina escolar em geral, foram selecionadas e entrevistadas 12 pessoas, sendo elas: as três educandas do 3º ano

---

<sup>6</sup> A presente dissertação trata da moralização no sentido da imposição autoritária de regras que regularizam e sujeitam a conduta das pessoas e não na perspectiva da moral reflexiva necessária para a organização social coletiva. Para aprofundamento sobre essas diferentes perspectivas, consultar Setton (1999).

envolvidas em conflitos; duas mães de duas das educandas do 3º ano envolvidas em conflito; duas professoras que desenvolveram o projeto de disciplinarização em suas turmas; a coordenadora pedagógica que participou tanto da mediação do conflito entre as educandas do 3º ano quanto da implementação do projeto de disciplinarização; duas agentes escolares, que são as funcionárias da escola responsáveis pela disciplina das crianças durante as refeições; uma estagiária de pedagogia que compõem o quadro de funcionários da escola acompanhando crianças com deficiências matriculadas na classe de 1º ano que implementou o projeto de disciplinarização; e uma professora de uma turma de 1º no que tem práticas diferenciadas das comumente observadas na rotina escolar<sup>7</sup>.

Dessa forma, a pesquisa contemplou a importância de ouvir pessoas de diferentes segmentos do contexto escolar (professora coordenadora pedagógica, professoras, estudantes, mães e funcionárias da escola), com o objetivo de trazer contribuições de diferentes perspectivas para a reflexão sobre a construção de uma escola justa.

Somado a isso, foi analisado o “Livro de Ocorrências Alunos”, no qual são registrados alguns conflitos envolvendo apenas estudantes. A análise categórica dos registros revelou questões e trouxe dados que ajudam a refletir sobre as relações de poder na escola e a lógica que permeia essas relações.

A confluência dos procedimentos metodológicos – análise do livro de ocorrências da escola, observação da rotina escolar e entrevistas com as pessoas envolvidas em situação de conflito – trouxe uma ampla e rica gama de informações que justificam e evidenciam a importância do presente estudo para a construção do conhecimento científico sobre as relações de poder, as representações sobre conflito e justiça que incidem nas práticas de mediação e resolução de conflitos, entendendo-as como expressão de aspectos da cultura escolar.

Considerando tal amplitude e buscando potencializar a riqueza empírica da pesquisa, os capítulos foram organizados de modo a inserir o leitor ou leitora no campo em que ocorreu a pesquisa, acreditando que o conhecimento prévio da metodologia, das pessoas entrevistadas e de alguns dados da pesquisa favorecerá ao leitor ou leitora a compreensão do diálogo entre os dados da pesquisa e as teorias e produções acadêmicas apresentadas nos capítulos

---

<sup>7</sup> Este trabalho diz respeito a uma área de atuação profissional majoritariamente de pessoas do sexo feminino e entrevistou apenas mulheres. Com o intuito de colaborar com a construção de uma linguagem não sexista, optou-se pela prevalência do feminino na estrutura gramatical e semântica do trabalho, respeitando o gênero utilizado pelos autores nas citações. Para saber mais, consultar FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Júlia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem:** o que bem se diz... bem se entende [online]. Disponível na internet via <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>.



seguintes. Sendo assim, os dados e transcrições que se apresentam ao longo de todo o trabalho ilustram e contribuem com a linha argumentativa, com a análise dos dados e com a fundamentação das considerações sobre as questões que se colocam inicialmente e que surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Vale ressaltar que iniciar a dissertação com a apresentação da metodologia, do campo e da pesquisa empírica é uma opção que visa a atender as necessidades e compreensão do leitor ou leitora sobre o trabalho.

Sob a ótica de Bourdieu, em especial, *Ofício de sociólogo* (2015) e *A miséria do mundo* (2012), com o propósito de não realizar uma sociologia espontânea e sim um trabalho científico criterioso e válido, é importante destacar que as escolhas metodológicas e a ida ao campo ocorreram fundamentadas na pesquisa teórica e sobre o estado da arte previamente realizada, de forma a conduzir o levantamento de dados atentando-se sempre à vigilância epistemológica, ao rigor metodológico, aos cuidados com a relação social entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

No **Capítulo 1 – Dentro da escola e com as pessoas**, são apresentados a escola e o caminho metodológico escolhido e percorrido no desenvolvimento da pesquisa. Para além da apresentação e justificativa das metodologias usadas, o capítulo detalha o contexto da pesquisa e como sucedeu a coleta de dados, as categorizações do livro de ocorrências, as cenas captadas e selecionadas durante a observação bem como o desenvolvimento do projeto “Você é nota 10!” e a mediação de conflito entre educandas do 3º ano que foram sistematicamente acompanhados, levando às pessoas entrevistadas. O capítulo encerra-se tratando das entrevistas e expondo o perfil das entrevistadas.

Após conhecimento de como a pesquisa empírica foi realizada, do campo e das pessoas sujeitos da pesquisa, os próximos capítulos apresentam a sustentação teórica da pesquisa e a coloca em diálogo com outras pesquisas e estudos em torno da mesma temática. Em função disso, a pesquisadora pôde explorar mais e melhor a riqueza e a quantidade de dados e informações coletadas, dialogando diretamente com o referencial teórico, de forma que fizessem sentido e fosse compreensível à leitora ou ao leitor.

As funções sociais e papéis da educação, da escola e do currículo são discutidas no **Capítulo 2 – Educação: campo de lutas por sentidos e projetos de sociedade**, no qual se destacam as colaborações de Bourdieu (2015), Charlot (2013) e Gentili (2009) na reflexão sobre a educação como campo de disputa de projetos de sociedade. O acúmulo de estudos e produções mostra o fato de a instrução pública e a organização da escola no Brasil, historicamente, possuírem um caráter civilizador e moralizador da população. Por outro lado, é na escola que muitos direitos são garantidos e que as injustiças podem ser explicitadas e

enfrentadas, por meio de um processo educacional que vise à construção de uma cultura de direitos humanos.

É nesse sentido que o currículo também tem destaque nesse capítulo. Sendo considerado o espaço no qual o caráter da escola e o papel docente se efetivam, seja esse currículo oculto ou declarado, o currículo pode tanto reproduzir a lógica de dominação, quanto favorecer a criticidade, a liberdade e a emancipação. O capítulo discute ainda a atuação docente considerando aspectos formativos, condições de trabalho e a prática pedagógica de modo a ilustrar que, entre conformações e rupturas, o fazer pedagógico é algo muito além do que se supõe ou declara. A professora é considerada a agente responsável por efetivar a função moralizadora da escola e reproduzir a lógica dominante, ao mesmo tempo em que é a agente potencialmente mais propícia a concretizar uma educação emancipatória, pautada no respeito aos direitos humanos, haja vista que o processo educacional se efetiva na sua relação direta com os/as estudantes.

No **Capítulo 3 – Aspectos da cultura escolar**, Viñao Frago (1996, 2005, 2007), Juliá (2001) e Vincent, Lahire e Thin (2001) são mobilizados para compreensão e análise de aspectos da cultura e forma escolar identificados na escola pesquisada e que se revelam nas práticas de disciplinarização encontradas. Durante a realização da pesquisa, percebeu-se o quanto as condições de trabalho e os elementos da cultura escolar, relacionam-se com as práticas de mediação de conflitos e disciplinarização, orientando a atuação docente, em especial quando se trata de dispensar tratamento igual e justo às crianças.

As reflexões sobre conflito, indisciplina, violência, igualdade, equidade e justiça são apresentadas no **Capítulo 4 – Mediações de conflitos e as contradições em busca do justo**, a partir das contribuições de François Dubet, Flávia Schilling, Julio Groppa Aquino e Pierre Bourdieu, entre outros. As reflexões são colocadas em diálogo com a observação da rotina escolar e das manifestações das entrevistadas sobre as práticas de mediação e resolução de conflitos e sobre justiça, retomando aspectos da cultura escolar relevantes para a discussão proposta.

O papel da família nas mediações de conflito também é discutido nesse capítulo com considerações acerca da relação entre escola e família. A reflexão sobre o cotidiano escolar, em especial, ao tratar sobre as representações das pessoas, como opera o poder simbólico e as nuances da violência simbólica, auxiliam na compreensão das lógicas que permeiam as práticas de mediações de conflito.

Adianta-se que, os elementos da cultura escolar identificados na escola pesquisada revelam um ambiente disciplinarizador, organizado de modo a controlar não só a conduta das

crianças, como também de suas famílias e mesmo da equipe escolar. A lógica punitiva e o poder simbólico fazem parte das estruturas que sustentam relações hierarquizadas que demarcam e legitimam as posições ocupadas por diferentes sujeitos e segmentos da comunidade escolar.

Embora a justiça seja o grande objetivo e mobilizador das ações, conforme revelam os discursos, em especial de adultos, os dados da pesquisa evidenciam o quanto a justiça e as relações de poder são questões muito subjetivas para as pessoas entrevistadas na pesquisa que não conseguem dizer o que é justiça para elas ou não ampliam sua representação para além da lógica punitiva e retributiva do “olho por olho, dente por dente”.

Compondo o cenário apresentado, o espaço da resistência também é garantido na cultura escolar, pois revelou-se de diferentes formas e em todos os segmentos representados na pesquisa: coordenação, docentes, pais/responsáveis, estudantes e funcionárias da escola. Seja pelas práticas voltadas para uma cultura de direitos humanos, pelos enfrentamentos diante de algo considerado injusto e, até mesmo, nas contradições identificadas entre o discurso das relações democráticas diante das práticas autoritárias são caminhos de resistência, superação e transformação que, em alguma medida, foram apontados pelas entrevistas e observados na rotina escolar.

Reunindo as premissas mais amplas e o foco mais restrito da pesquisa com os dados levantados, obtém-se o embasamento para a verificação de que a escola é um campo de disputa de projetos de sociedade e de representações sobre essa sociedade, fato que torna seu cotidiano e as relações profundamente complexas. A escola é assim, um espaço de constante conservação e transformação em disputa nas relações estabelecidas entre as pessoas, conforme suas representações, condições objetivas de vida e de trabalho, contexto político e social.

## CAPÍTULO 1. DENTRO DA ESCOLA E COM AS PESSOAS

*Um grande aprendizado que eu tive comigo há bons anos atrás é que a minha possibilidade de aprender mais é se eu souber ouvir, ainda que não sejam coisas que eu fique feliz [...] eu sou muito aberta ao aprender, disso você pode ter certeza, sou aberta mesmo!*  
(Vitória, professora do 1º ano V)

É praxe que a dissertação se inicie pela apresentação da base teórica que sustentou a pesquisa, contudo o presente trabalho foge à regra, por isso fazem-se pertinentes alguns esclarecimentos e justificativas.

É certo que a pesquisa teórica essencialmente organizou e fundamentou todo o trabalho desde o projeto de pesquisa, desenvolvimento da pesquisa e finalização da dissertação com a análise dos dados, considerando que

[...] o referencial teórico permitirá ao autor ter maior clareza na formulação do problema de pesquisa, facilitará a formulação de hipóteses ou suposições, possibilitará identificar a metodologia mais adequada para a coleta e o tratamento dos dados e mostrará como estes são interpretados pelos diversos autores (PESCUMA; CASTILHO, 2013, p. 27-28)

É também o referencial teórico que acolhe a problematização da organização da dissertação ao alertar a importância da vigilância epistemológica para não reproduzir automaticamente técnicas e conceitos a fim de repensar os procedimentos, interrogando-se sobre as condições e a validade dos mesmos (BOURDIEU, 2015). Dessa forma, buscando evitar que “[...] o saber sociológico possa aparecer como uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos, separados ou separáveis da sua utilização na pesquisa” (BOURDIEU, 2015, p.13) e considerando as contribuições do exame de qualificação ao qual o relatório de pesquisa foi submetido, optou-se em iniciar a dissertação apresentando o percurso da pesquisa empírica, partindo de dois pressupostos: (1) a compreensão e o respeito pela expansão da dimensão da pesquisa empírica; (2) o desejo de que a leitora ou leitor seja ativo e possa dialogar, problematizar, discordar e construir conhecimento interagindo com o referencial e a própria pesquisa, tal como se espera de um trabalho acadêmico.

Atendendo a esses pressupostos, imediatamente a leitora ou leitor é inserido ao campo e tem as informações necessárias para interagir com o presente trabalho. Neste capítulo, será apresentado o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, explicitando o percurso realizado para a aproximação da realidade da escola investigada. Para tanto, são apresentadas (1) a investigação realizada sobre livro de ocorrências da escola; (2) as

observações do espaço escolar na forma de cenas do cotidiano; (3) a observação do desenvolvimento do Projeto “Você é nota 10!”; (4) e, por fim, a observação da mediação do conflito ocorrido entre crianças do terceiro ano. Com base nas observações realizadas, foram selecionadas as pessoas da pesquisa a serem entrevistadas, as quais serão apresentadas ao final deste capítulo.

É importante destacar que os caminhos escolhidos para coleta, tratamento e análise dos dados e informações são trilhados entre possibilidades e limites. Esses pontos serão explicitados e discutidos ao longo do capítulo.

Ademais, a reflexão sobre os limites, assim como as explicações e justificativas pelas escolhas metodológicas estão presentes nesta dissertação, não só por validarem o caminho escolhido e o seu percurso, mas em especial por abarcarem o processo de amadurecimento da autora como pesquisadora, sustentados pela orientação e pelo cumprimento das exigências do programa de pós-graduação.

### **1.1 A construção do objeto**

Para entender o que a escola ensina sobre relações de poder e justiça, muitos caminhos seriam possíveis, todavia, investigar a mediação e as práticas adotadas para resolução de conflitos pareceu ser um caminho adequado, dada a importância do conflito e da violência no ambiente escolar e a recorrência dessas questões nas queixas das profissionais da educação. Isso foi possível de ser constatado com base na experiência vivida pela pesquisadora que atua há mais de 15 anos na rede municipal de educação. Salienta-se que a mesma ocupou diferentes funções da carreira do magistério nesse período.

Bourdieu (1983) afirma que a sociologia é uma ciência difícil, entre outras questões, por tratar de temas que são elementos de disputa e muitas vezes de censura. E o sociólogo ocupa alguma posição nessa luta pelo capital econômico e cultural que detém dentro do jogo social, mas também pela sua posição de pesquisador, que lhe confere um capital específico no campo da produção cultural. O pesquisador precisa sempre estar vigilante e ter a clareza dessa situação para

[...] tentar dominar tudo aquilo que sua prática, aquilo que ele vê e o que não vê, aquilo que ele faz e o que não faz – por exemplo, os objetos que escolhe para estudar – deve a sua posição social. (BOURDIEU, 1983, p. 18)

Observa-se que, se por um lado a experiência vivida pela pesquisadora tenha sido de grande relevância para a construção do objeto, da mesma forma, poderia se tornar um grande desafio ao processo de análise científica se não houvesse consciência e vigilância sobre sua posição na relação com o objeto, pois “[...] as opiniões primeiras sobre os fatos sociais

apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 24).

Para evitar tal equívoco e não incidir em uma sociologia espontânea, um exercício de ruptura significativo foi a pesquisa bibliográfica realizada no sítio da CAPES, conforme apresentado na introdução do presente trabalho. A partir da pesquisa bibliográfica foi possível aprofundar o contato com a temática e verificar as diferentes abordagens, a escolha dos métodos mais apropriados e as conclusões que os estudos chegaram. Adiciona-se a isso a ampliação do cabedal de bibliografias pertinentes, identificando as mais recorrentes e as de grande potencial para serem melhores exploradas, etc.

Outro aspecto importante para a construção do objeto e sua delimitação veio também das contribuições de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) ao tratarem sobre o princípio das relações entre natureza e cultura, princípio esse que, na pesquisa social, impõe a recusa de “[...] todas as alternativas para definir a verdade de um fenômeno cultural independentemente do sistema das relações históricas e sociais nas quais ele está inserido” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 30). Desse modo, foi observada a necessidade de compreensão dos vários elementos e o contexto do objeto como produtos históricos, inseridos em determinado contexto histórico e social.

Alicerçada nessas premissas, coube, portanto, formular a questão que favorecesse a compreensão do objeto em sua complexidade, tendo clareza que, nas ciências humanas, a compreensão é sempre relativa e é preciso objetivar não só o objeto como outros fatores que interferem na sua compreensão, como a formulação do problema, suas múltiplas dimensões e os caminhos escolhidos para verificá-lo e interpretá-lo. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 41-42).

A problemática da pesquisa expressou-se na questão central que norteou a análise, formulada a partir das seguintes indagações: quais são as manifestações das pessoas envolvidas nas situações de mediação e resolução de conflitos na escola e o que as práticas de mediação e resolução de conflitos revelam sobre aspectos da cultura escolar em relação às relações de poder e à justiça?

Da questão acima apresentada, a hipótese inicial que pareceu ser adequada para auxiliar no caminho de compreensão do problema foi a de que “as representações das pessoas revelam aspectos da cultura escolar referidos às relações de poder hierarquizadas e às práticas impregnadas de intenções moralizadoras e civilizatórias, centradas no adulto e na punição”. Com vistas à compreensão do problema e a verificação da hipótese inicial, o caminho metodológico foi cuidadosamente pensado e será apresentado a seguir.

## 1.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da prefeitura de Guarulhos (EPG) localizada em uma região muito próxima à central, vizinha de um dos bairros mais nobres da cidade.

Em 2018, ano de realização da pesquisa empírica, a escola atendia quatro classes do Ensino Fundamental regular e mais uma classe de Estágio II da Pré Escola da Educação Infantil em cada um dos períodos manhã, intermediário e tarde. Atendia também quatro classes do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. As classes da Educação Infantil e da EJA não foram alvos da pesquisa.

Considerando as possíveis variáveis decorrentes dos diferentes tempos da vida e da escolarização, o presente trabalho focou apenas às classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental regular. Algumas vezes, a pesquisadora chegava ao início do período da manhã observando a rotina escolar até o meio do período da tarde; outras, a pesquisadora chegava ao meio do período da manhã e acompanhava a rotina escolar até o término do período da tarde. Isso fez com que o período intermediário tenha sido acompanhado integralmente.

Dois foram os critérios de seleção da escola onde a pesquisa seria desenvolvida: (1) localização da escola e (2) aceitação em participar da pesquisa.

Considerar em primeiro lugar a localização da escola tinha por premissa que:

O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição do espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física desses bens, que depende também de seu capital). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado. (BOURDIEU, 2012, p. 161)

Escolas localizadas em território de alta vulnerabilidade social foram procuradas, por considerar-se que as populações desses territórios estão mais sujeitas às injustiças sociais e escolares, visto que “a oferta escolar está longe de ser igual, homogênea, e de maneira geral a escola trata pior as crianças menos favorecidas” (DUBET, 2008, p. 34). Com relação a esse primeiro critério, a busca culminou na identificação de uma escola localizada em uma parte bem estruturada do bairro, que atende as crianças residentes nessa região bem como nos territórios de grande vulnerabilidade social em torno da escola. Essa diferença entre a população atendida, antes desconsiderada, pareceu significativa para a pesquisa, com potencial de explicitar ainda mais a premissa de Dubet (2008) citada anteriormente.

A escola está localizada em um bairro tradicional e urbanizado da cidade, com acesso aos serviços de infraestrutura e saneamento, contando com comércio diversificado, serviços

de saúde e equipamentos educacionais da rede municipal, estadual e particular. Nos últimos anos, a região tem sido alvo de investimento do setor imobiliário. Apresenta condomínios de padrão médio e alto o que, por sua vez, tem incentivado também o investimento de um comércio mais seletivo, como *shopping* de alto padrão, mercados e lojas de marcas conceituadas pela classe média e alta.

A rua lateral da escola possui casas amplas de bom acabamento nas fachadas e é incisada por vielas onde o trânsito só é possível a pé. Essas vielas servem de passagem para outras ruas igualmente largas, arborizadas e com casas bem acabadas. À medida que se avança nessa rua lateral, as residências vão mudando de aparência e aproximando-se mais do cenário encontrado nas vielas. Essas vielas são uma parte literalmente escondida do bairro, cortadas por um córrego no qual o esgoto corre a céu aberto.

Algumas famílias, mais vulneráveis econômica e socialmente, moram nessas vielas e abrigam-se em construções mal acabadas que se ampliam de forma irregular, tentando aproveitar o máximo do espaço. Algumas construções são grandes e outras garantem um pequeno espaço de mais intimidade às pessoas que lá residem, pois precisam deixar alguns móveis e eletrodomésticos instalados para o lado de fora das casas dada a falta de espaço. Varais também ficam na parte externa, fazendo com que pedestres tenham de desviar de roupas estendidas, brinquedos e outros objetos pessoais. Por consequência, a passagem pela qual pedestres circulam se configura como o quintal de algumas residências, inibindo a passagem de pessoas estranhas àquela comunidade.

Além de não haver uma análise estatística, a coordenadora da escola não sabe avaliar qual quantidade, dentre as 534<sup>8</sup> crianças atendidas na escola, é oriunda das famílias que vivem nas vielas, em comunidades igualmente carentes da região, ou nas casas e condomínios da parte mais bem estruturada do bairro. Lançando um primeiro olhar sobre a escola e a circulação em seu espaço, as diferenças socioeconômicas tornam-se híbridas, seja pela vestimenta uniformizada das crianças ou pela uniformização do tempo e do espaço, no qual os movimentos e usos são controlados<sup>9</sup>. Após um olhar mais apurado, tais diferenças se revelam nos acessórios utilizados e cuidados pessoais, linguagem, expressão corporal, isto é, nas individualidades.

A EPG, que foi inaugurada em 24/07/1977, segundo a diretora, é muito bem referenciada pela comunidade, pois a considera uma boa escola. Informa ainda que a relação

---

<sup>8</sup> Dados disponíveis no Apêndice B – Mapa de classes e turmas da escola

<sup>9</sup> Uma rica discussão sobre esses aspectos também pode ser realizada a partir dos conceitos e reflexões apresentadas em FOUCAULT, Michel. Terceira Parte – Disciplina In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão* 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 131 a 213.



entre comunidade e escola é tranquila, visto que as famílias que conseguem vaga para suas crianças sabem que lá tem que “andar na linha”. Segundo a diretora, essa valorização e respeito à escola fazem com que os problemas sejam poucos e bem pontuais, envolvendo apenas as crianças com famílias mais “desestruturadas”.

A escola, que tem como vizinha lateral apenas a Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro, fica em uma praça grande, arborizada, com brinquedos e equipamentos para exercícios físicos. Em frente à praça, há um ponto de ônibus e um mercadinho. A praça está sempre ocupada (1) pela população local que faz atividade física, transita, pega ônibus e leva suas crianças para brincar; (2) pelas pessoas a serem atendidas pela escola e pela UBS; (3) pelo trabalho informal de ambulantes que aproveitam a movimentação, em especial nos horários de entrada e saída da escola; e também (4) por um pequeno grupo de pessoas, aparentemente em situação de rua e/ou grande vulnerabilidade social, que, cotidianamente, encontram-se em um determinado espaço da praça e integram-se àquele cenário.

O acesso ao interior da escola, que é muito bem cuidada, é feito por um portão aramado – único local que permite uma visão para dentro e para fora da escola – pois todo o restante da escola é cercado por muros. Do portão, que fica em um pátio descoberto, é possível avistar à direita a parede lateral da sala da secretaria e diretoria, seguida por um *hall* onde há bancos e livros disponíveis, a porta da biblioteca e da sala das professoras; à esquerda, um canteiro com plantas e arbustos; adiante, fica o pátio coberto da escola com um palco ao fundo, em que são realizadas as apresentações das crianças.

Pelo *hall* do lado direito, passando em frente à secretaria e à diretoria da escola, é feito o acesso ao refeitório que comporta mesas e bancos nos quais as crianças se alimentam. Há uma mesa onde a merenda é servida e uma mesa redonda com cadeiras onde ficam apenas adultos que estão acompanhando as turmas ou se alimentando junto com as crianças (estagiárias, professoras, auxiliares de serviços gerais, agentes escolares). O refeitório é circundado pela cozinha das funcionárias, banheiros para adultos, cozinha da merenda, acesso à brinquedoteca e duas salas, sendo uma sala de aula para as classes de Educação Infantil e outra sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>10</sup>.

O refeitório também dá acesso à brinquedoteca, cujo espaço é aproveitado para armazenamentos sazonais, como leite a ser entregue às crianças, livros e materiais, etc. Dessa forma, constantemente o uso da brinquedoteca está interdito e geralmente as professoras que vão até a sala buscar os recursos que serão disponibilizados na própria sala de aula.

---

<sup>10</sup> Na prefeitura de Guarulhos o AEE é ofertado em salas de recursos dentro de algumas unidades escolares que são polos e atendem também as crianças das escolas de abrangência.

O pátio coberto da escola é cercado pelas salas de aula das turmas do Ensino Fundamental e dá acesso ao parque pelo lado direito e pelo lado esquerdo à quadra e mais um pátio descoberto. Além de alguns vasos de plantas, o pátio coberto tem um jogo de amarelinha desenhado no chão, duas mesas de pebolim – que não foram vistas em uso durante toda a observação – e a metade inferior das paredes é revestida de azulejos de modo a permitir a fixação de atividades e mesmo a realização de pinturas, que podem posteriormente serem retiradas sem danificar a estrutura. A insipidez do pátio, moldado por portas com grades e paredes lisas, revela uma concepção de infância e de escola em que o brincar e as atividades fora da sala de aula não são valorizados. Essa observação confirma-se em dois fatos a seguir relatados.

O primeiro fato é que, ao longo de toda a observação, raras foram as vezes em que alguma atividade foi desenvolvida com as crianças fora da sala de aula. Com exceção de duas turmas de determinado período, durante a permanência da pesquisadora na escola, as outras turmas não realizaram atividade externa proposta pela professora responsável, apenas com professor de Artes ou com o de Educação Física.

A ocupação do pátio ocorre geralmente para ensaios de apresentações e aulas coletivas, como é a aula de música. Ainda assim, vale esclarecer que esses momentos acontecem com o controle (ou a tentativa incisiva de controle) do corpo, da ocupação do espaço e do tempo certo para cada ação, sem fugir da forma da sala de aula.

A aula de música, por exemplo, acontece uma vez por semana com a junção de duas turmas no pátio. As crianças devem permanecer sentadas na postura indicada pelas professoras (com “perninha de índio” cruzada a frente do corpo), de frente para o professor que fica com o violão dando os comandos sobre as músicas e coreografias enquanto as professoras se aproximam dos mais inquietos e tentam manter a ordem.

O segundo fato é ainda mais explícito. Por determinação da diretora da escola, o parque não pode ser usado pelas turmas de Ensino Fundamental a partir do 2º ano, sob a alegação que o Ensino Fundamental tem pouco tempo efetivo de aula. Somente as turmas da Educação Infantil podem usar o parque uma vez por semana e as turmas do 1º ano esporadicamente. Por essa razão, o parque que é amplo, arborizado e muito atrativo, fica fechado, raramente é ocupado, haja vista que na escola há apenas uma turma de Educação Infantil por período.

Durante a observação, as crianças estiveram predominantemente fechadas em suas salas, destaca-se que, além da evidente disciplinarização dada pela ocupação do espaço e

organização dos tempos, as relações de poder na escola pesquisada também são marcadas pela hierarquização dos papéis e funções desempenhados.

Não obstante, as manifestações de oposição e resistência também marcam o contexto da escola. Ressignificações ocorrem a todo o momento e revelam-se nos posicionamentos e até enfrentamentos diretos existentes entre adultos, também feitos por estudantes a fim de darem sentido à sua socialização escolar. Isso será discutido a partir de algumas cenas da observação relatadas a seguir.

O exemplo mais explícito de resistência sucedeu em virtude da proibição do uso do parque. A professora Madá relatou durante a entrevista que fez um confronto direto com a diretora durante o Conselho Participativo de Classe e Ciclo (CPCC)<sup>11</sup>, questionando sua determinação e postura, a qual considerava autoritária e sem fundamentos políticos (haja vista que as tomadas de decisão devem ser coletivas e que as diretrizes da Secretaria de Educação valorizam o brincar) e pedagógicos (argumentando sobre a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, inclusive para o processo de alfabetização). Segundo a professora Madá, a diretora teria respondido lhe aos gritos, o que foi contestado pela professora que exigiu respeito argumentando que aquele era um ambiente de trabalho e as pessoas não podiam gritar umas com as outras.

Diante da continuidade do tom elevado da diretora, a professora teria questionado a supervisora da escola, que também estava presente, se ela não diria nada, considerando que sua posição era superior à da diretora e que ela, como representante do poder público, não poderia deixar as pessoas serem agredidas na escola, em seu horário de trabalho. A supervisora teria ponderado sobre os problemas pessoais que a diretora estava passando e solicitado que a professora relevasse. Esse enfrentamento gerou uma grande discussão e um período de afastamento por licença saúde da professora, que relatou na entrevista ter ficado abalada emocionalmente diante da indignação com a situação que considerou violenta e autoritária por parte da diretora ao proibir o uso do parque e o diálogo sobre o assunto.

Embora até o término da observação da pesquisa não tenha havido revogação da determinação de restrição ao uso do parque, a situação de conflito entre a professora e a diretora tornou-se pauta das discussões veladas entre as pessoas durante toda a observação,

---

<sup>11</sup> O CPCC é uma ressignificação do Conselho de Classe implementada pela administração da Secretaria de Educação desde o ano de 2011. Segundo diretrizes da Secretaria de Educação, o CPCC é uma reunião bimestral que deve envolver toda a comunidade escolar para avaliação e direcionamento do trabalho da escola, do processo ensino aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

gerando posicionamentos sobre o assunto, indicando as tensões e resistências que permeiam as relações na escola.

Outro ponto a ser destacado no relato da professora é sobre a presença da supervisora como representante do poder público. De fato, a presença do poder público na escola e suas intervenções foram tão sutis durante o período da pesquisa empírica que, somente após a provocação da banca de qualificação da pesquisa, essa questão passou a ser considerada.

A Secretaria de Educação personificou-se na figura da supervisora escolar que, segundo depoimentos colhidos, está na escola regularmente; contudo, nenhum dos dias de presença da pesquisadora na escola coincidiu com a presença da supervisora, não sendo possível observar diretamente sua atuação e intervenção no cotidiano escolar.

Outra intervenção marcante do poder público é na definição de pautas e tarefas administrativas e pedagógicas que tomam tempo da equipe escolar. Durante a observação, foi possível constatar que a maior parte do horário de trabalho coletivo das professoras é tomada por demandas e tarefas oriundas do departamento pedagógico da Secretaria de Educação que estava pautando discussões e tarefas acerca da nova Base Nacional Comum Curricular e dos descritores das avaliações institucionais<sup>12</sup>.

Foi então observado que a referência ao poder público, seja representado pela supervisora ou pelo departamento pedagógico da Secretaria de Educação, ocorreu apenas em algumas entrevistas, sendo que essas referências estão mais relacionadas à omissão e ao excesso de demandas burocráticas encaminhadas como tarefas a serem cumpridas pela equipe escolar.

Da discussão aqui apresentada a partir do exemplo trazido pelo relato da professora Madá, é fundamental observar a apropriação privada que muitas vezes é feita da coisa pública. A pesquisa desenvolve-se em uma escola pública, na qual todas as pessoas que lá trabalham são representantes do poder público (e não apenas a supervisora). A escola é da comunidade e não da diretora.

É provável que se as pessoas que lá atuam se apropriassem da sua condição de agente público e dos princípios de gestão e convivência democrática, não seria admitida a proibição do uso do parque da forma autoritária e unilateral tal como é. Esse contexto complexo e dinâmico em que a reprodução, a contradição e a transformação convivem e tencionam as condições objetivas em que se dá o processo ensino aprendizagem foi campo fértil no qual a

---

<sup>12</sup> Além da Prova Brasil aplicada pelo MEC a cada dois anos para as turmas de 5º ano, a rede municipal de Guarulhos estava implementando avaliações institucionais municipais semestrais para todos os anos do ensino fundamental.

pesquisa se desenvolveu. Para a pesquisadora, a realização deste trabalho científico de investigação sociológica significou oportunidade única de viver a escola de um lugar nunca antes ocupado; ademais ver as nuances da cultura escolar revelando-se nas relações entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

### 1.3 Metodologia

Para compreender a questão da pesquisa sobre “quais são as manifestações das pessoas envolvidas nas situações de mediação e resolução de conflitos na escola e o que as práticas de mediação e resolução de conflitos revelam sobre aspectos da cultura escolar no tocante às relações de poder e à justiça?”, foram adotados procedimentos metodológicos<sup>13</sup> que possibilitassem apreender as representações expressas em registros, observadas nas relações estabelecidas na rotina escolar e relatadas pelos envolvidos em situação, optando assim por proceder com:

- Leitura e categorização do livro de ocorrências
- Observação da rotina escolar
- Entrevistas<sup>14</sup>

O levantamento bibliográfico realizado inicialmente identificou o procedimento de análise do livro de ocorrências em quatro das 15 pesquisas selecionadas. Na pesquisa realizada por Tsukamoto (2015), os livros de ocorrências foram usados para identificar os locais, alunos e professores que apareciam envolvidos nas manifestações de violência, colaborando com as informações sobre quais eram as manifestações que os professores denominavam e caracterizavam como violência, bem como as sugestões para enfrentá-la e também a forma que os professores descreviam os alunos envolvidos nas manifestações denominadas como violência.

Para Silva (2015), o livro de ocorrências foi uma das fontes de dados para análise da relação família-escola, comportamento considerado indisciplinado por parte dos estudantes e os processos de avaliação. Vergna (2016) analisou e categorizou os registros do livro de ocorrências da escola e a pasta de ocorrências de cada turma (prática da escola pesquisada) como uma das estratégias para entender como a escola lida com seus casos de indisciplina, violência e conflito.

---

<sup>13</sup> Os procedimentos metodológicos constavam no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo

<sup>14</sup> As pessoas entrevistadas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Na quarta pesquisa em que a análise do livro de ocorrências fez parte da metodologia, Silva (2013a) o utilizou como recurso para análise do registro institucional e formal da movimentação espaço/tempo escolar e a construção das relações dos alunos ditos indisciplinados.

Para o presente estudo, a análise do livro de ocorrências da unidade escolar foi adotada como procedimento metodológico, por considerá-lo de grande importância para aproximação e compreensão das relações de poder presentes na escola, evidenciadas nas situações de conflito, bem como para compreensão de quais conflitos são mais significativos naquela escola e como são mediados.

Como afirmam Laville e Dione (1999), a análise documental é uma fonte de informações que já existem, os dados estão à disposição e cabe ao pesquisador ordenar essas informações em categorias, analisá-las e interpretá-las de forma coerente ao propósito da pesquisa.

Por outro lado, a análise do livro de ocorrências traz algumas limitações entre as quais a pesquisadora destaca o julgamento pessoal do que deve ou não ser registrado, de forma que o livro de ocorrências não revela um consenso da equipe, mas apenas o olhar daqueles e daquelas que julgaram necessário realizar tal registro. Isso fica evidente, pois não há nenhum registro de algumas turmas, o que não significa que nessas turmas não haja as mesmas e outras questões encontradas no livro com os mesmos ou diferentes procedimentos.

Por corolário, entende-se que o livro de ocorrências, por si só, já é um elemento que revela permanências e rupturas. Prova disso foi a conversa com a professora de uma turma que não aparece nos livros de ocorrências: após o comentário da pesquisadora de que não havia encontrado nenhum registro daquela turma no livro de ocorrências, a professora informou que não vê sentido no livro que, para ela, é só um instrumento de punição e, por isso, faz suas anotações em seus cadernos.

Ela usa essas informações para (1) acompanhar o desenvolvimento das crianças e fazer suas intervenções; (2) quando precisa falar com responsáveis; ou (3) mesmo quando precisa recorrer à coordenação. Frisa ainda que raramente precisou recorrer à coordenação ou direção, pois acredita que ela mesma resolve melhor os problemas com e entre as crianças e mantém assim sua autoridade perante seus alunos.

Tsukamoto (2015) também apontou a pessoalidade nos registros de ocorrências de uma das escolas que desenvolveu a sua pesquisa identificando inclusive que, numa mesma escola, “[...] as ações tomadas se diferenciam para atos semelhantes, dependendo de quem é o aluno e da percepção do professor sobre o ato realizado.” (TSUKAMOTO, 2015, p. 59).

Os registros do livro de ocorrências foram então organizados em algumas categorias de análise, destacando em seguida os registros relacionados a conflitos para fazer a organização e interpretação das informações que lá estavam, conforme será apresentado.

Por outro lado, a observação, por ser um modo privilegiado de contato com a realidade, foi realizada com vistas à aproximação da rotina escolar, assim como em três trabalhos entre os 15 selecionados na revisão bibliográfica. Diferente do trabalho realizado por Silva (2013b) – que optou pela observação participante nos espaços de participação na gestão da escola pesquisada – e, assim como Tsukamoto (2015) e Silva (2015) – que buscaram a neutralidade nas suas observações – a observação neste trabalho foi realizada visando a não intervir na realidade. Contudo, não se ignorou a consideração proposta por Tsukamoto (2015) de que o observador é uma variável importante a ser considerada.

Entre os limites da observação, há a própria presença da pesquisadora que poderia afetar os comportamentos dos sujeitos (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 181). Nesse sentido, houve o cuidado por parte da pesquisadora – que trabalha como supervisora da rede municipal de educação – visto que era previsto o quanto essa posição poderia afetar as relações. Por isso atentou-se aos “[...] efeitos que se podem produzir sem saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 695). Destaca-se que a observação foi ancorada na questão de pesquisa e na hipótese inicial, buscando o estabelecimento de relações respeitadas.

A proposta inicial para a realização da observação era selecionar duas situações de conflitos, cujas pessoas envolvidas seriam posteriormente entrevistadas, além de observar outras situações e manifestações que revelariam os aspectos da cultura escolar marcantes naquelas relações e também indicariam outras pessoas a serem entrevistadas. No entanto, no dia em que se iniciou a observação da rotina escolar, iniciou-se também na escola um projeto de disciplinarização em duas turmas, uma do período intermediário e outra do período da tarde. Optou-se então por acompanhar o desenvolvimento do projeto, motivo pelo qual a observação se estendeu para além do período previsto inicialmente<sup>15</sup>, e apenas uma situação de mediação e resolução de conflitos foi destacada para entrevista das envolvidas.

A observação trouxe ainda elementos significativos para a construção e aprimoramento dos instrumentos de coleta, tratamento e análise das informações e dados coletados e apreendidos. Como dito, a entrevista também estava prevista como instrumento

---

<sup>15</sup> A observação estava prevista para ocorrer durante o mês de abril, assim como a culminância do projeto da escola, no entanto, por motivos que serão apresentados adiante, a culminância do projeto ocorreu somente em 08/06/2018, dando então esta data por encerrado o período de observação.

que auxiliaria a compreender o problema da pesquisa e a verificar a validade da hipótese apresentada.

A entrevista foi utilizada como procedimento para coleta de dados em sete dos 15 trabalhos selecionados durante a revisão bibliográfica, sendo aberta em uma (PEREIRA, 2015), por pauta em outra (TSUKAMOTO, 2015) e semiestruturada na outras cinco restantes (FONSECA, 2015; SANTOS 2013; FERREIRA 2014; SILVA 2013b; ALCÂNTARA, 2016).

A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu com o intuito obter uma maior aproximação entre a pesquisadora e as entrevistadas. Além de que as manifestações pudessem ser expressas com mais profundidade a fim de uma melhor compreensão da realidade social em torno do objeto de pesquisa (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 189).

Sob outra ótica, há a relação social inerente à interação entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas. O controle das variáveis dessa relação coloca alguns limites a esse procedimento metodológico que são mais ou menos intensos em cada entrevista, haja vista que, por exemplo, algumas entrevistadas demonstraram estar entregues à entrevista expondo-se de forma mais aberta, enquanto outras em muitos momentos continham-se aparentando buscar a “resposta certa” ao que havia sido perguntado.

O primeiro desafio que se colocou foi a construção de um instrumento norteador flexível e que atendesse aos interesses da pesquisa. Depois de muitas revisões, inclusive a partir dos elementos da observação, chegou-se aos roteiros<sup>16</sup> de entrevistas, com questões organizadas em eixos que, assim como as questões, foram adequados ou suprimidos conforme o perfil da entrevistada, da seguinte maneira:

- Identificação e trajetória pessoal e familiar
- Trajetória profissional (excluindo esse eixo para as crianças e mães)
- Conflito e justiça na estrutura escolar
- Conflito e justiça como componente curricular
- Análise do projeto “Você é nota 10!” ou análise do conflito (a depender de qual das situações a entrevistada estava envolvida, sendo que para a coordenadora foi questionado sobre as duas situações)
- Repensando os conflitos a partir de uma abordagem restaurativa

Desde a concepção do projeto de pesquisa, a entrevista com diferentes sujeitos de diferentes posições no processo de socialização escolar era uma prioridade. Julga-se que essa

---

<sup>16</sup> Modelo no Apêndice F – Roteiro de entrevista



diversidade trouxe mais legitimidade à compreensão da questão da pesquisa, bem como representa coerência com referencial que sustenta o trabalho.

Nos sete trabalhos dos destacados na pesquisa bibliográfica sobre a temática que realizaram entrevistas, o mais próximo da diversidade de sujeitos nas entrevistas é o trabalho de Silva (2013b) que entrevistou 11 sujeitos, sendo seis professores, três diretoras de escolas, uma presidenta do sindicato dos professores e um secretário de educação do município.

No mesmo sentido, Alcântara (2016) apresentou certa diversidade nos oito sujeitos de sua pesquisa ao incluir uma funcionária fundadora da escola e um membro do conselho escolar ao restante do grupo composto por uma professora e quatro membros da equipe pedagógica.

Os gestores foram os únicos ouvidos apenas por Fonseca (2015). Pereira (2015), Santos (2013) e Tsukamoto (2015) entrevistaram apenas professores, sendo que apenas a última autora ouviu professores de 1º ao 5º ano, enquanto os outros dois autores focaram em professores do Ensino Médio.

Constata-se, portanto, não só o privilégio dado ao Ensino Médio nas pesquisas, como também a ausência de escuta das crianças do Ensino Fundamental I e de pais e responsáveis. Os funcionários e funcionárias da escola também não são um segmento presente nas pesquisas destacadas. É importante pontuar que a escuta de sujeitos dos diferentes segmentos e posições na escola constitui-se como um diferencial relevante nesta pesquisa, pois colabora com a ampliação da visão sobre o processo de socialização escolar para além da visão das professoras, gestoras e estudantes dos anos finais da Educação Básica.

A opção metodológica de ouvir os vários segmentos que compõem o cotidiano da escola trouxe consigo também o desafio de organizar e tratar as informações das entrevistas realizadas com um número grande de sujeitos, conforme revelado pela observação da rotina escolar. Alguns cuidados foram necessários para poder se manter fiel à proposta inicial, como a reorganização do cronograma da pesquisa e a revisão dos instrumentos adequando-os à posição do sujeito na situação, entre outros.

Conforme intencionado, a entrevista foi realizada com (1) as envolvidas em uma situação de mediação de conflito acompanhada durante a observação; (2) as participantes do projeto de disciplinarização – desenvolvido em duas classes, sendo uma de 1º e outra de 2º ano; (3) as pessoas que cuidam da disciplinarização das crianças fora da sala de aula, agentes escolares; (4) uma estagiária que acompanha uma criança com deficiência em uma das salas onde foi desenvolvido o projeto de disciplinarização; e (5) uma professora com práticas

evidentemente diferenciadas das outras professoras, totalizando 12 sujeitos assim identificados:

- 03 crianças do 3º ano envolvidas em situação de conflito
- 02 mães de duas das crianças do 3º ano envolvidas na situação de conflito, consideradas vítimas na situação
- 02 agentes escolares que acompanham as crianças nos momentos fora da sala de aula, em especial, nas refeições
- 01 professora de 1º ano com prática diferenciada da equipe escolar
- 02 professoras das turmas de 1º e 2º em que foi desenvolvido o projeto de disciplinarização
- 01 estagiária que acompanha crianças com deficiência inclusas na turma de 1º ano em que foi desenvolvido o projeto de disciplinarização
- 01 professora coordenadora pedagógica que fez a mediação do conflito entre as educandas da 3º ano e foi corresponsável pelo projeto de disciplinarização desenvolvido nas turmas de 1º e 2º ano que foram observadas

Houve ainda a recusa em participar da pesquisa por parte da mãe da criança considerada agressora na situação de conflito entre as três educandas do 3º ano e da professora responsável pela turma do 3º ano na qual as três educandas estão matriculadas. Em ambos os casos, a recusa não procedeu de forma direta, tanto a professora quanto a mãe da educanda inclusive concordaram em conceder a entrevista e mostravam-se sempre atenciosas, no entanto, os empecilhos iam delicadamente e sutilmente colocando-se a cada tentativa de agendamento das entrevistas, até que a pesquisadora percebeu a indisposição para a entrevista e parou de insistir.

Esse processo de reconhecimento da recusa que estava por trás da receptividade dessas duas pessoas foi um momento significativo de amadurecimento da pesquisadora que pode compreender melhor o chamado de Bourdieu para que

[...] sem dúvida, a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos, não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. (BOURDIEU, 2012 p. 694)

A dificuldade da professora e da mãe da educanda que é colocada no papel de ofensora em explicitar a recusa, fez com que a pesquisadora tomasse consciência do quanto, sinceramente e com a melhor das intenções, a sua valorização da importância dessas duas

peças para a pesquisa continha implícitos elementos de violência simbólica que operavam sobre a “concordância” da professora e da mãe em conceder entrevista. Dessa forma, reconhecendo e dominando as distorções da relação de pesquisa, a pesquisadora pode manter-se vigilante na relação com as outras entrevistadas antes, durante e após as entrevistas.

Cabe ainda destacar que a entrevista sempre começou com a explicação sobre a pesquisa que estava sendo realizada, com o preenchimento, assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento Livres e Esclarecidos (que eram confirmados ao final da entrevista) e com a solicitação de que a pessoa entrevistada escolhesse um apelido pelo qual seria identificada no trabalho.

Esse procedimento de escolha do seu codinome promoveu uma aproximação entre a pesquisadora e as entrevistadas, pois iniciava um clima descontraído, amigável e seguro para a realização da entrevista. Na transcrição das entrevistas, fez uso de nomes fictícios e as normas para transcrição foram estabelecidas pela pesquisadora baseada em MARCUSCHI (1986), conforme consta no Apêndice G – Quadro normas de transcrição. Vale esclarecer que, para transcrições e citações no corpo da dissertação, as normas de transcrição não foram atendidas literalmente para que o texto ficasse mais claro e limpo ao leitor, dispensando ocorrências que não seriam significativas para as análises como vícios e erros de linguagem, repetição e correção de expressões e palavras, entre outras.

#### **1.4 Os registros de ocorrências**

O registro de ocorrências em livro próprio é uma prática costumeira nas escolas e pode ser compreendido com um dos instrumentos da forma e da cultura escolar, portanto as anotações nos livros de ocorrências podem revelar modos de comportamento esperados, entre outros aspectos da cultura escolar. Nesse sentido, Fonseca, Salles e Silva informam que:

Desde sua origem a escola tem como missão primordial o disciplinamento de crianças e jovens, supostamente adequando-os ao convívio social. Assim, a proposta educativa tem sido, em grande medida, a socialização das pessoas, notadamente no sentido restrito de adequação às normas sociais. Para cumprir esta missão foram criados vários mecanismos de controle, disciplinamento e manutenção da autoridade. Uma das formas mais tradicionais de controle e disciplinamento instituídas pelas escolas são os chamados “Livros de Ocorrências” ou “Livro Preto”. (FONSECA; SALLES; SILVA, 2014, p. 36)

As autoras informam também que o sentido e a função do livro de ocorrências foram alterando-se ao longo do tempo, sendo que, se inicialmente o livro servia para registrar apenas os descumprimentos das regras e as sanções aplicadas, atualmente, vários tipos de situação são registradas, inclusive os conflitos ocorridos na escola, sem prejuízos ao caráter intimidador e punitivo do livro.

Assim, como de costume, a unidade escolar onde a pesquisa foi realizada possui um livro ata no qual os registros de ocorrências com estudantes<sup>17</sup> são realizados, denominado “Ocorrências Alunos”, que aqui será denominado de livro de ocorrências. A partir do acesso ao livro, foram selecionados para análise os registros realizados entre o primeiro dia letivo do ano até o último dia letivo de abril, ou seja, entre 05 de fevereiro e 30 de abril de 2018.

Com o intuito de preservação da identidade das pessoas, como já dito anteriormente, as transcrições dos registros do livro de ocorrências foram realizadas usando nomes fictícios. Os anos das turmas são revelados por serem considerados relevantes para compreensão da ideia apresentada ou noção da idade das crianças envolvidas, mas a letra que identifica a turma e o período são omitidos ou fictícios. Exceto com relação ao respeito aos parágrafos, os registros foram transcritos fielmente, sem qualquer tipo de correção, e as intervenções necessárias foram grifadas em itálico e entre parênteses.

A análise do livro de ocorrências pretendeu verificar (1) o que os registros revelam sobre conflitos ocorridos na escola; (2) quais as pessoas envolvidas; e (3) as práticas adotadas para mediação e resolução dos conflitos. Para tanto, o primeiro passo foi categorizar os tipos de ocorrências dos registros presentes no livro, dentro do período estipulado, resultando nas seguintes categorias: (1) controle do tempo, (2) conflitos, (3) sem análise, (4) acidentes e cuidados. Os dados foram organizados na tabela apresentada a seguir:

Tabela 02 – Tipos de registros de ocorrências da escola<sup>18</sup>

TIPO DE REGISTRO	TOTAL DE INCIDÊNCIA	CATEGORIA
Entrada ou saída das crianças antecipada ou atrasada	58	Controle do tempo
Indisciplina, agressão, conversa com mãe	20	Conflitos
Registros referente à EJA e EI	19	Sem análise
Cuidado com saúde e bem estar / acidente dentro e fora da escola	11	Acidente e cuidado
Total de 108 registros realizados no período entre 05/02/2018 e 30/04/2018		

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

Como é possível observar, a maior incidência dos registros de ocorrências diz respeito ao controle do tempo, que é próprio da forma escolar. Estudantes, assim como servidoras<sup>19</sup> e

<sup>17</sup> Ocorrências com e entre funcionários e funcionárias são registradas em outro livro ata denominado “Ocorrências Funcionários”

<sup>18</sup> Todos os registros transcritos podem ser consultados no Apêndice E – Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

comunidade, precisam respeitar o horário rígido estabelecido para que a escola funcione bem administrativamente e pedagogicamente. Essa justificativa foi apresentada pela assistente de gestão escolar<sup>20</sup> da unidade, pessoa que mais realiza esse tipo de registro a partir das situações relatadas pelas professoras ou agentes escolares.

A assistente de gestão escolar explica que as agentes escolares ficam disponíveis para acompanhar a entrada e a saída das crianças dentro dos horários estabelecidos. A chegada ou saída atrasada ou antecipada causa transtornos à rotina escolar, pois implica deslocamento de servidoras de suas atividades. As entradas e saídas atrasadas ou antecipadas também geram prejuízos na aprendizagem, segundo a assistente de gestão escolar, visto que a aula inicia-se e encerra-se dentro do horário estabelecido, e os estudantes que não estiverem presentes dentro desse horário perdem o conteúdo trabalhado.

Ana Lúcia Silva Ratto (2007) também identifica muitos registros relacionados ao controle do tempo em sua pesquisa apresentada na obra *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. A autora analisa a questão de forma aprofundada e ampliada, observando que pontualidade, ritmo e tempo de cada atividade são aprendizagens escolares internalizadas pela homogeneização e sincronização do tempo escolar e pela condenação do que foge à essa norma.

O aspecto de condenação em relação ao controle do tempo ocorre pelo fato de que as saídas e chegadas antecipadas ou atrasadas constam no livro de ocorrências com sentido de controlar condutas e não de organização administrativa, de recursos humanos ou de acompanhamento da aprendizagem, conforme argumentos apresentados pela assistente de gestão escolar.

Vale destacar que algumas saídas antecipadas ocorreram, porque a criança apresentou algum mal-estar de saúde na escola e a família foi contatada para vir buscá-la. Todavia esses registros não foram enquadrados na categoria de “acidente e cuidado”, isso porque não tratam do que aconteceu com a criança em si, mas da sua saída antecipada, como podemos observar no registro a seguir:

Registro 21: Guarulhos, 01 de março de 2018. Nesta data a aluna Cláudia, 1º V, saiu às 14h10, dor na barriga, mãe veio retirar (*assinatura da mãe*)

Já os registros considerados na categoria “acidente e cuidado”, tratam do ocorrido de forma mais detalhada, como no registro a seguir:

---

<sup>19</sup> No serviço público as funcionárias e funcionários são tratados também por servidoras e servidores públicos.

<sup>20</sup> Assistente de gestão escolar é a função à qual são atribuídos os serviços administrativos de gestão da escola.

Registro 30: Guarulhos, 09 de março de 2018. Nesta data na entrada do período da tarde o aluno Renan do 2º ano Z provocou o aluno Valter onde o empurrou e bateu a cabeça na porta provocando um pequeno corte: o aluno foi socorrido na UBS (*nome da UBS*) que limparam e orientaram a levar a criança para (*nome do hospital*) para suturar o corte. Ligamos para responsável (mãe Elaine) que se prontificou a vir rapidamente (*assinatura e carimbo da professora; assinatura da mãe*)

O registro acima indica que o acidente ocorreu a partir de um conflito entre duas crianças. A criança machucada saiu da escola antecipadamente, porém o registro relata o atendimento de saúde prestado à criança que sofreu o ferimento e, por esse motivo, foi considerado como registro de acidente e cuidado.

De modo geral, observa-se que os registros categorizados como “acidente e cuidado” tratam de pequenos acidentes ocorridos dentro e fora da escola, sendo que, dentro da escola, a incidência ocorre geralmente entre estudantes e nas aulas de Educação Física.

Os registros referentes às turmas de Educação Infantil (EI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foram analisados pelo fato de esses níveis de escolarização não serem objeto da pesquisa. No entanto, nota-se que são poucos os registros se comparados ao EF. Ao somar EI e EJA há um total de 19 registros, enquanto os relacionados ao EF regular possuem um total de 89 registros.

Embora cada uma das categorias identificadas poderia render importantes reflexões sobre a escola, a docência, as relações entre estudantes, professores e a comunidade pertinentes ao estudo proposto, foi destacada para análise mais aprofundada apenas a categoria “conflitos”, composta por registros que revelam situações decorrentes de algum tipo de divergência ou confronto. A análise transcorreu objetivando (1) a caracterização das ocorrências relacionadas a conflitos, (2) a caracterização das pessoas envolvidas em ocorrências relacionadas a conflitos e (3) os procedimentos de mediação e resolução de conflitos revelados nas ocorrências, verificando o que segue:

- Caracterização das ocorrências relacionadas a conflitos

O primeiro passo para análise dos registros da categoria “conflitos” foi buscar identificar a motivação original de realização dos registros. Dessa forma, foi possível agrupar os registros realizados em decorrência de (1) um comportamento considerado inadequado, (2) alguma agressão física ou (3) conversa com a mãe de educandos e educandas envolvidas em conflitos.

O comportamento considerado inadequado é quando a criança não corresponde ao comportamento esperado<sup>21</sup> por parte do adulto que está envolvido na situação, ou seja, quem detém o poder de avaliar e julgar. Os exemplos trazidos nos registros a seguir revelam que o controle do comportamento acontece sobre qualquer atitude que o professor considerar como perturbação da ordem, indisciplina e falta de respeito:

Registro 05: Guarulhos, 09 de fevereiro de 2018. Nesta data a professora 02 5º ano Z solicitou minha intervenção junto a aluna Ana Maria que estava demonstrando um comportamento inadequado na sala de aula falando palavrões e gritando. Tentei manter um diálogo com a aluna que se recusou conversar fechando os olhos. Pedi para professora escrever um bilhete para a mãe/responsável (*assinatura e carimbo da coordenadora*)

Registro 19: O aluno Iago da Silva ao ser contrariado em suas atitudes de ficar fazendo gracinha na sala, incitando risadas em momento de aprendizagem, (Cauê Oliveira) simplesmente jogou seu óculos no (Ji) chão - duas vezes. Sendo o que se apresenta no momento. Profª 05. 5º ano Y. Em 01/03/18

Tabela 03 – Motivo do registro

MOTIVO	INCIDÊNCIA
Comportamento inadequado	08
Agressão física	07
Conversa com mãe	05
TOTAL	20 registros

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

Observa-se que a aprendizagem apareceu em apenas um registro, mas não foi tratada, pois o foco do registro e os encaminhamentos dados dizem respeito ao controle do comportamento da criança. No mesmo registro, há ainda dois fatos a serem destacados. O primeiro fato é o controle do comportamento virar caso de saúde quando a escola não dá conta de contê-lo; o segundo fato é a ação da escola extrapolar seus muros. A escola “combina” com a família um modo de educar similar à lógica punitiva que permeia a cultura escolar. O registro apresentado a seguir ilustra esses dois fatores:

Registro 64: Guarulhos, 03 de abril de 2018. Nesta data atendemos a mãe do aluno Pyetro 1º ano V, da qual ficou ciente do comportamento e aprendizagem do mesmo nas orientações sugerimos que marque pediatra para investigar sua agitação e combinamos intervenções de recompensa para cada comportamento bom. Aguardamos a data da consulta para providenciarmos um relatório pedagógico. (*assinatura da mãe, professora e coordenadora*)

<sup>21</sup> Vale esclarecer que os registros revelam a inadequação do comportamento apresentado, mas não revelam qual seria o comportamento adequado. O comportamento esperado foi questionado nas entrevistas e será apresentado adiante

Os registros revelam que a professora também avalia e julga em quais casos é necessário recorrer à coordenação e à direção da escola, prevalecendo o viés de moralização do comportamento das crianças e suas famílias.

Verificou-se maior incidência de registros referente às turmas de 4º e 5º anos que se concentram no período da manhã. Por corolário, as turmas do período da manhã representam 14 dos 20 registros destacados na categoria “conflitos”. É importante frisar que essas salas são as que concentram as professoras com mais tempo no magistério e na escola<sup>22</sup>.

Tabela 04 – Registros por período

PERÍODO	QUANTIDADE DE INCIDENCIA
Manhã	14
Tarde	04
Intermediário	01
Não é possível identificar	01
TOTAL	20 registros

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

- Caracterização das pessoas envolvidas em ocorrências relacionadas a conflito

No que tange à caracterização das pessoas envolvidas nas ocorrências, é importante observar que as questões de sexo são marcadas nos registros de duas formas. A primeira delas é que a palavra “mãe” aparece em 07 dos 10 registros que envolvem a família<sup>23</sup>; além disso, todas as conversas com um responsável pela criança foram realizadas com as mães, conforme registrado na Tabela 02 – Motivo do registro (p.43). A segunda forma demonstra uma prevalência de registros envolvendo meninos ou as mães dos meninos, conforme tabela apresentada:

Tabela 05 – Sexo das crianças nos registros

SEXO	INCIDENCIA
Meninos	10
Meninas	02
Meninos e meninas	03
Mãe de menino	05
Mãe de menina	0
TOTAL	20 registros

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

<sup>22</sup> Vide Apêndice C – Caracterização da equipe docente

<sup>23</sup> As outras palavras são “pais”, “família” e “responsáveis”, todas 02 vezes cada.



Observa-se, em alguns registros, a revelação do comportamento esperado ou naturalizado de cada sexo, como exemplifica os trechos negritados nos recortes apresentados a seguir:

Registro 31: O aluno Wendel da Silva, aluno do 5º ano Y se dirigiu à sua colega de classe de forma desrespeitosa. Falou com ela **como se fosse um homem**. Acontece que se **as meninas**, dizem para eles: parem! **E se nesse falar, elas relarem neles, já é o motivo para eles encherem elas de chutes e pancadas**. Quando falo eles é porque já aconteceu isso na escola. A menina (Jéssica Santos) disse para o menino pare, dando uma espécie de tapa nas costas do menino, que (o tapa) ficou meio no ar. E o João, aluno do 5º ano Z **espancou** ela [...]

Registro 58: Guarulhos, 27 de março de 2018. Nesta data os alunos do 2º ano S, tarde, ficaram sem aula de Educação Física por conta da indisciplina (**meninos se batendo e meninas gritando**) [...]

Os registros são sempre feitos pela pessoa que representa maior autoridade na situação relatada por ela mesma, ou seja, pelas professoras e pela coordenadora. Esse dado torna-se significativo pela irrefutável constatação de que esses documentos revelam somente a versão dos fatos de quem o escreve:

Tabela 06 – Responsável pelo registro

QUEM REGISTROU	QUANTIDADE DE INCIDENCIA
Professora	13
PCP	04
PCP e Professora	01
Assistente de Gestão Escolar	01
Não é possível identificar	01
TOTAL	20 registros

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

- Procedimentos de mediação e resolução de conflitos

Os procedimentos de mediação e resolução das situações registradas nem sempre são revelados nos registros e, quando constam, estão relacionados à intervenção ou encaminhamento a algum adulto, haja vista que a intervenção da PCP e o encaminhamento à direção somam a maior parte dos registros em que consta alguma mediação. O mesmo acontece com as resoluções e encaminhamentos que, em sua maioria, estão relacionados à responsabilização da família.

O registro 02 exemplifica bem a omissão dos procedimentos de mediação da escola e responsabilização da família. O registro é realizado pela coordenadora que fora solicitada pela professora a qual, aparentemente, não conseguiu solucionar uma determinada situação.

A coordenadora, por sua vez, também parece não conseguir resolver o caso, uma vez que entrou em contato com a família solicitando “as devidas atitudes para a melhora do comportamento do estudante”. Em geral, o registro possui um aspecto direcionado mais à intimidação da família do que reflexivo sobre as causas, consequências e mediações necessárias para compreender e resolver a situação:

Registro 02: Guarulhos, 08 de fevereiro de 2018. Nesta data a professora 05 do 5º ano Y solicitou minha intervenção junto ao aluno José que estava se recusando a fazer as atividades e desacatando a professora e colegas. Quando me dirigir ao aluno o mesmo foi ríspido e mal educado. Liguei para os telefones do prontuário 2 desligados e 1 atendeu e desligou o celular. Solicito que o responsável tome as devidas atitudes para a melhora do comportamento do estudante. *(assinatura e carimbo da coordenadora / assinatura de uma mulher não identificada)*

Tabela 07 – Mediações realizadas

MEDIAÇÃO	QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA
Não consta	09
Intervenção da PCP	03
Conversa com as crianças	03
Comunicar à direção/coordenação	02
Chamar a atenção	01
Privação de atividade	01
Comunicar a direção e privação de atividade	01
<b>TOTAL</b>	<b>20 registros</b>

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

Tabela 08 – Resoluções e encaminhamentos

RESOLUÇÕES E ENCAMINHAMENTOS	QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA
Intervenção da família ou mãe / conversa com a mãe	08
Não consta	05
Conversa com as crianças	03
Comunicar à direção/coordenação	02
Privação de atividade	01
Comunicar a direção e privação de atividade	01
<b>TOTAL</b>	<b>20 registros</b>

Fonte: Livro ata “Ocorrências Alunos” da escola

A análise do livro de ocorrências teve por objetivo identificar o que tais registros revelam sobre o que é considerado conflito na escola, bem como as práticas adotadas para sua resolução, a fim de captar facetas da cultura escolar e das relações de poder presentes no cotidiano dessa instituição. Isso evidenciou não só uma padronização e normalização de condutas, bem como visão unilateral sobre os fatos ocorridos na escola, o que será mais explorado nos capítulos 3 e 4 adiante.

### **1.5 Observação da rotina escolar**

A observação iniciou-se com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa à equipe escolar. As visitas eram combinadas com a coordenadora da escola a quem a diretora delegou autonomia para acompanhar e deliberar sobre a pesquisa e a presença da pesquisadora. Assim, no período de 29/03/2018 a 08/06/2018, foi possível acompanhar a rotina escolar por 20 dias, com uma permanência média de 7 horas na escola em cada um desses dias.

Foi, portanto, possível acompanhar os três períodos de aulas da escola: manhã, intermediário e tarde, sendo que o período intermediário foi acompanhado integralmente durante todo o período da observação. Soma-se a isso o fato de que, desde a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, o grupo de professoras do período intermediário mostrou-se o mais receptivo disponibilizando suas turmas para observação sem restrições.

Além do acompanhamento do projeto de disciplinarização, que estava sendo desenvolvido em duas turmas e da mediação de um conflito envolvendo três educandas, a observação possibilitou também a apreensão de algumas cenas que revelam interações e situações que permitem observar aspectos do funcionamento e da cultura da escola, além de formas de socialização e resistência às imposições e relações estabelecidas.

As informações coletadas durante a observação são descritas a seguir e serão analisadas nos capítulos que seguem, juntamente com as entrevistas. Essa descrição das cenas observadas na escola é aqui apresentada com o intuito de mostrar aspectos do seu funcionamento.

#### **1.5.1 Cenas**

Durante a observação, foi possível identificar alguns momentos significativos que manifestam modos de organização e condução do trabalho escolar. Eles serão descritos neste trabalho como cenas da escola, pois nos introduzem em seu cotidiano e modos de funcionamento.

- Cena 01 – em 29/03/2018 – apresentação da pesquisadora e da pesquisa no Horário de Trabalho Coletivo (HTC)<sup>24</sup> de todos os períodos.

Conforme combinado com a diretora de escola e com a professora coordenadora pedagógica, antes de iniciar a observação da rotina escolar, a pesquisadora participou dos horários de trabalho coletivo – comumente chamado de Hora Atividade (HA) – das professoras e dos professores dos períodos da manhã, intermediário e tarde. Inicialmente, a pesquisadora apresentou-se dizendo brevemente sobre sua presença na escola como pesquisadora e da pesquisa que estava desenvolvendo. Em seguida, solicitou que as professoras e professores se apresentassem falando brevemente sobre suas trajetórias e tecendo algum comentário ou algum questionamento sobre a pesquisa apresentada.

Todas as equipes de todos os períodos foram receptivas e consideraram que a discussão sobre conflitos na escola é de grande importância, uma vez que a mediação de conflito toma boa parte do tempo do trabalho docente, contudo reconhecem que o tema não é discutido no coletivo e que cada docente resolve as situações à sua maneira. O grupo admitiu que algumas práticas são instituídas na rotina escolar – como mandar uma criança para a diretoria – embora houvesse quem se manifestasse contrariamente a essa prática, também houve quem indicasse que essa é uma prática válida a fim de que a direção tome conhecimento dos acontecimentos, e a professora sintasse-se mais respaldada.

A palavra “justiça” apareceu na fala de algumas professoras – em todos os grupos – algumas afirmando que buscavam serem justas e outras manifestando a preocupação em serem injustas. Certas professoras relataram exemplos de situações e práticas de mediação de conflito. Dessas, todas disseram que fazem a mediação por meio do diálogo, buscando ouvir as duas partes envolvidas.

A equipe do período intermediário falou também sobre a necessidade de a professora desenvolver outras atividades fora da sala de aula com as crianças tanto como um fator que minimiza a ocorrência de conflitos, quanto pela significância no processo de aprendizagem. Posteriormente, foi possível compreender melhor a insistência das educadoras desse período com relação às atividades externas, pois foi revelado por uma das professoras – durante a entrevista – alguns conflitos ocorridos em decorrência da diretora da escola proibir o uso do parque pelos alunos do ensino fundamental, conforme já relatado.

---

<sup>24</sup> O HTC é o principal espaço de formação em serviço da rede municipal de Guarulhos, regulamentado pela Portaria 94 de 10 de dezembro de 2014 (Anexo N). Na unidade escolar em que a pesquisa se desenvolveu, o HTC acontece três dias da semana, com duração de uma hora, por dia para a equipe docente de cada período. O HTC é organizado e dirigido pela coordenadora, divulgado à equipe por meio do “calendário de hora atividade”, como exemplifica os Anexos A e B.

O uso do parque é controlado – com dias e duração pré-determinados – apenas para as crianças da educação infantil e do 1º ano. Ademais, foi relatado pela professora Vitória do período intermediário a proposta de um projeto de disciplinarização das crianças o qual foi objeto de acompanhamento durante a observação em campo e está melhor detalhado em item específico neste capítulo.

No HTC da equipe do período da manhã, duas professoras afirmaram a dificuldade das crianças em resolver seus problemas e expressarem-se em decorrência da educação que recebem em casa (ou falta de educação e cuidados por parte da família). Todas afirmaram estimular o diálogo entre as crianças e uma reiterou a importância de dar autonomia para que as crianças resolvam seus conflitos.

Foi possível identificar nas falas da equipe do período da tarde a percepção de que o espaço escolar é bastante conflituoso, mas isso como consequência de fatores externos como a implementação de políticas públicas consideradas assistencialistas e a falta de comprometimento das famílias com a educação das crianças. Apenas dois professores destoaram desse discurso.

Um professor que tem a trajetória marcada pela atuação em movimentos sociais e já atuou como docente no ensino superior, apresentou um discurso mais elaborado sobre o quanto a estrutura e funcionamento da escola favorecem os conflitos e dificultam a mediação pelo diálogo. O outro professor, que também apresentou um discurso diferente do que estava predominando, destacou a responsabilidade do professor em ajudar as crianças a compreenderem e lidarem com o conflito de forma menos agressiva discordando da prática de encaminhar crianças e situações para a direção ou coordenação resolverem, salvo nos casos mais graves.

O primeiro professor é de artes e o segundo professor é responsável por uma turma de 3º ano. Os únicos dois registros do professor do 3º ano no livro de ocorrências revelam coerência com suas colocações:

Registro 54: Guarulhos, 23 de março de 2018. Nesta data, durante a entrada na sala de aula, os educandos Lucas e Marcelo do 3º Y, entraram em situação conflituosa, onde, o Lucas estava com o pé para fora da cadeira, mesmo sem intenção acabou fazendo o Marcelo tropeçar. Então, o Marcelo agrediu o colega sem (ao) procurar o uso do diálogo nem ajuda do professor. O Lucas ficou com seu (olho direito) digo rosto, próximo a olho direito com um pequeno inchaço, o caso foi passado a direção, que conversou e orientou os dois educandos quanto ao respeito ao próximo, às regras de convivência e a procura por ajuda de um adulto, sempre para o uso da conversa. Foi colocado um gelo para compressa, que aliviou o inchaço. Os pais foram comunicados sobre o ocorrido. Prof. 16. Ciente: *(assinatura de uma pessoa não identificada)*

Registro 85: Guarulhos, 17 de abril de 2018. Nesta data o educando Jean Carlos, agrediu o colega Nicolas Gabriel e o Enzo Elias durante o horário de jantar, nenhum dos três soube explicar o motivo, somente disseram que o J. Lucas ficou nervoso com o primo, e depois com o Enzo que tentou ajudar a levanta. Conversei com os três para procurar ajuda de adultos responsáveis sempre que for necessário. Falamos sobre respeito ao próximo e procura do uso do diálogo em qualquer situação de conflito. Os educandos compreenderam a situação e se comprometeram a melhorar. Prof<sup>o</sup> 16

Destaca-se no registro 54 que a situação foi julgada grave diante de uma criança machucada e foi envolvida a direção e a família. Já no registro 85 a intervenção foi a conversa entre o professor e os envolvidos, tratando sobre a procura pela ajuda de um adulto, respeito ao próximo e uso do diálogo, finalizando com a compreensão e comprometimento por parte das crianças envolvidas.

- Cena 02 – em vários dias e horários – observação dos momentos de refeição no refeitório da escola.

A pesquisadora acompanhou os momentos das refeições dos períodos manhã, intermediário e tarde, algumas vezes apenas observando e outras vezes interagindo com as crianças e adultos.

As refeições de cada período eram divididas em dois momentos: a hora do café em que é servido um lanche rápido (leite, sucos, bolachas ou frutas) e a hora da refeição em que é servido o almoço para os períodos manhã e intermediário ou a janta para o período da tarde.

O espaço do refeitório acomodava duas turmas por vez. Cada um desses momentos em cada período era dividido em três etapas nas quais vão duas turmas na primeira e na segunda etapas e uma turma na terceira etapa, conforme quadro abaixo:

Quadro 01 – Horário das refeições

MANHÃ			INTERMEDIÁRIO			TARDE		
Turma	Café	Almoço	Turma	Café	Almoço	Turma	Café	Janta
5º ano 5º ano	07:00	10:10	3º ano 1º ano	11:00	12:30	3º ano 3º ano	15:00	17:00
4º ano 4º ano	07:15	09:30	1º ano 1º ano	11:15	12:50	2º ano 2º ano	15:15	17:20
EII	07:25	09:50	EII	11:25	13:10	EII	15:25	17:40

Fonte: Quadro de Horário dos períodos

Considerando que as crianças a partir do 2º ano do Ensino Fundamental eram proibidas de usar o parque da escola e que a ocupação de espaços fora da sala de aula era

prática de poucas professoras<sup>25</sup>, além da quadra nas aulas de educação física, o refeitório era o único espaço externo à sala de aula que as crianças ocupavam regularmente, assim como era o momento possível de socializar com crianças de outras turmas. Todavia era mais um espaço de contenção e disciplinarização das crianças que deviam permanecer sentadas e levantar-se apenas para beber água.

Durante uma das refeições das crianças, geralmente o almoço ou janta, as professoras retiram-se do refeitório para gozar os 15 minutos de intervalo aos quais têm direito<sup>26</sup> e a responsabilidade sobre as crianças recai sobre as duas agentes escolares, funcionárias com atribuições similares à conhecida função de inspetor de alunos, ou em um tempo ainda mais remoto, a função de bedel.

Além das agentes escolares, também permaneciam no refeitório as estagiárias que acompanhavam as crianças com deficiência que demandavam cuidados especiais, as cozinheiras e uma auxiliar de serviços gerais.

A relação das crianças com as profissionais do refeitório era marcada por gritos de advertência, contenção e repreensão, em especial, por parte das agentes escolares e cozinheiras que costumam gritar de onde estavam, sem ir até a criança com quem estavam falando. Esta situação é evidenciada na fala da professora Madá ao relatar uma das formas com a qual a escola lida com o conflito:

((Madá)) [...] tem o caminho da braveza também que às vezes eu vejo ali na cozinha quando as crianças estão comendo, elas estão muito bravas, alguém quer alguma coisa, sempre vem um grito que é diferente do falar alto. Às vezes a gente está na sala e acaba falando mais alto porque o volume vai aumentando e você vai falando, quando vê já está falando alto junto com as crianças, mas é diferente daquele grito que vem e entra como facada, sabe? É grito.

Na hora da refeição, uma ou duas cozinheiras revezam-se para ficar nas mesas alinhadas do lado de fora da cozinha, local onde levavam as panelas, travessas e utensílios para servir. Os pratos são montados pelas cozinheiras que determinam a quantidade, respeitam o gosto da criança e não servem o que for recusado. No refeitório, há três conjuntos de mesas, sendo cada conjunto formado por duas mesas unidas, que formam uma única e comprida mesa com dois bancos igualmente compridos de cada lado. Dessa forma todas as crianças da mesma classe são acomodadas em um conjunto de mesas e ficam perfiladas umas

---

<sup>25</sup> Durante o período de observação, considerando apenas as turmas do Ensino Fundamental, foi identificado o uso regular de alguma área externa à sala de aula por parte de apenas duas professoras. O uso esporádico das áreas externas ou junção de turmas em uma sala foi observado na prática de quatro professores e, entre esses, um é professor especialista de artes e não o professor titular da turma.

<sup>26</sup> Intervalo garantido pela legislação trabalhista a profissionais que trabalham mais de 04 horas e menos de 06 horas, regulamentado na cidade de Guarulhos pela Portaria 92/2011-SE de 16/08/2011.

de frente para outras. As crianças que não querem se alimentar são reunidas em um terceiro conjunto de mesas.

As crianças podem conversar dentro dos limites de altura estabelecido pelas agentes escolares e desde que não circulem muito. Qualquer iniciativa de brincadeira por parte das crianças era cessada pelas agentes escolares. Em todos os períodos, à medida que as crianças iam terminando seus pratos, aumentava a circulação e os gritos das agentes escolares. Parte das crianças enfrentavam as exigências das agentes escolares, insistiam em levantar com frequência, brigavam entre si, começavam algum tipo de brincadeira, tentavam explorar algum espaço ou objeto eventual no refeitório, entre outros comportamentos e ações condenáveis pelas agentes escolares.

Entre essas crianças, há algumas que estavam cotidianamente envolvidas em alguma dessas ações e são as crianças consideradas indisciplinadas, cujos nomes circulam pelo livro de ocorrências da escola e nos relatos dos profissionais sobre indisciplinada, agressividade, abandono familiar e vulnerabilidade social. Mesmo diante das broncas e ameaças de castigo, algumas crianças resistiam aos comandos das agentes escolares ignorando-os ou acatando-os por poucos minutos.

- Cena 03 – 05/04/2018, durante o período do almoço – conversa entre as crianças.

A pesquisadora aproximou-se de duas dessas crianças durante o almoço: Pyetro do 1º ano V e Marcos do 3º ano. Naquele dia, a pesquisadora havia iniciado a observação na turma de Pyetro, na qual estava sendo implementado um projeto de disciplinarização – melhor apresentado mais adiante nesse capítulo.

Pyetro apresentou a pesquisadora ao Marcos informando que ela era “diretoria”, ao que a pesquisadora respondeu que era uma “diretoria muito boazinha”. Pyetro falou que já fora para a diretoria duas vezes e Marcos respondeu que aquilo não era nada, pois ele já havia ido para a diretoria mais de 10 vezes.

Um outro garoto que estava próximo ponderou que Marcos levava vantagem sobre Pyetro porque Marcos já estava no 3º ano. A pesquisadora acompanhou sem intervir naquela conversa entre quatro meninos que contavam com certo orgulho suas idas à diretoria. Além disso, os garotos também contaram histórias de que alguns conhecidos já foram mais ainda para a diretoria e que os pais tiveram de ir busca-los lá.



- Cena 04 –24/04/2018, durante o período de almoço – relações entre as crianças.

Chamou a atenção da pesquisadora a invisibilidade e isolamento de algumas crianças, entre elas Frozen, do 3º ano e Pedro Daniel, do 2º ano S, sobre os quais será tratado nos itens seguintes do presente capítulo. Para compor essa cena ocorrida no refeitório, vale ressaltar que, em um dos momentos de refeição em que Frozen estava sentada sozinha para se alimentar, a pesquisadora sentou-se junto à Frozen e começaram a conversar sobre a escola.

Frozen informou que não tinha amigas na escola, porque as meninas se organizam em grupos e, além de não lhe deixarem participar dos grupos, sempre xingavam Frozen de piolhenta e lixo fedido. Um colega de turma que estava próximo chamado Luiz, nos ouviu e disse que isso era porque Frozen estragava tudo antes de ser chamada para os grupos, ao que Frozen respondeu lhe mandando calar a boca<sup>27</sup>.

Luiz respondeu dirigindo se à pesquisadora “está vendo como ela faz?”. Frozen retomou a conversa contando que Álysha (destaque em outro item desse capítulo) conversava com ela no transporte escolar, durante os trajetos para escola e para casa, mas quando chegavam na escola, Álysha fingia que não conversava com Frozen, pois se Bibi visse Álysha conversando com Frozen, Bibi deixaria de falar com Álysha. Essas duas meninas são da mesma turma que Frozen e as três serão protagonistas da mediação de conflito acompanhada pela pesquisadora que será explanada adiante.

- Cena 05 – 25/05/2018, durante a Hora Atividade da equipe docente do período da manhã – conversa sobre os registros de ocorrências.

Com a autorização da Coordenadora, a pesquisadora participou da Hora Atividade das professoras do período da manhã informando que aquele era o período que mais realizava registros relacionados a conflitos no livro de ocorrências da escola. Em seguida, foi questionado às professoras como elas recebiam aquela informação, porque e para que as registravam.

As educadoras demonstraram orgulho por serem as que mais registram no livro de ocorrências e algumas indicaram que têm muito mais registro nos seus cadernos pessoais de organização da turma do que no livro de ocorrências. Consideraram que isso se sucedia porque são as mais experientes da escola e também as mais cuidadosas com as crianças. As professoras também consideram que o registro é um instrumento importante para a organização da escola e para que professores e gestores possam acompanhar o que acontece.

---

<sup>27</sup> Dias depois, durante a entrevista, Frozen afirmou que Luiz é o único na turma que conversa com ela e que gosta dela

As professoras foram unânimes ao afirmar que os registros serviam para resguardá-las caso houvesse algum problema ou desdobramento das situações relatadas, por isso deveriam ser detalhados, contendo o que aconteceu e o que foi feito em cada situação. Apresentadas as partes selecionadas da observação, reitera-se que por meio da observação, a pesquisadora

[...] estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados. (TURA, 2003, p. 184)

Atenta-se que estava durante toda a pesquisa aos cuidados necessários para validade dos resultados do trabalho, a pesquisadora preocupou-se com a qualidade da sua permanência na escola, tendo em vista seu papel de supervisora na mesma rede. A partir dessa preocupação, buscaram-se algumas estratégias de empatia, próprias dos princípios da Justiça Restaurativa, como minimizar as hierarquias na comunicação, oferecer escuta ativa e respeitosa aos interlocutores e interessar-se pelos hábitos e costumes da realidade com a qual passa a conviver integrando-se de forma respeitosa.

Exemplo disso foi que a pesquisadora, após algumas recusas da oferta de merenda nos momentos de observação dos momentos de refeição, percebeu a importância que tinha para aquele grupo de adultos e crianças e passou a alimentar-se junto com o grupo escolar. Após passar a realizar algumas refeições junto com as professoras na mesa redonda do refeitório, a pesquisadora foi reconhecida pelas crianças e adultos como integrante daquele grupo.

O passo seguinte foi sentar-se também na mesa das crianças, assim como algumas poucas professoras faziam. Após essa experiência, foi possível perceber o quanto as conversas com os adultos aconteciam de forma mais natural e sincera, bem como com as crianças. Rompidas as barreiras colocadas pelas formalidades com as quais se trata um estranho, a pesquisadora pôde, por meio da observação, ver os modos de funcionamento do cotidiano da escola de forma mais integrada àquela dinâmica.

Desses modos de funcionamento, tornou-se viável perceber que as aprendizagens ocorrem pelas estruturas das relações sociais das escolas. Essas relações são, evidentemente, mais visíveis do que as aprendizagens as quais se dão pela estrutura das tarefas acadêmicas, como tipifica Pérez Gómez (1998).

As relações sociais foram observadas nas práticas de conter as crianças, moldar comportamentos e estabelecer condutas adequadas de forma hierarquizada, sem muitas possibilidades de reflexão e discussão sobre essas práticas. Dessa forma, a escola funciona como espaço de reprodução das relações sociais desiguais e injustas, à medida que

A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão do trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16)

Em paralelo, pela observação, também foi permitido confirmar que o processo de socialização escolar é “[...] complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19). Também são visíveis as contradições entre as práticas desenvolvidas e o discurso da escola democrática, assim como as ações de resistência dos sujeitos que estão convivendo no espaço escolar, tensionando as relações e ações.

Essas discussões serão aprofundadas nos capítulos seguintes, com as análises detalhadas das observações junto com as entrevistas e os registros, à luz das referências bibliográficas deste trabalho.

A partir da observação da rotina escolar, foram selecionadas para entrevista as duas agentes escolares responsáveis pela disciplina das crianças fora da sala de aula; a professora Madá, que apresenta práticas diferenciadas das demais colegas; e a coordenadora pedagógica, que está envolvida em todas as outras situações das quais foram selecionados os outros sujeitos.

### **1.5.2 Projeto “Você é nota 10!”**

Apresenta-se aqui o projeto de disciplinarização cuja realização foi concomitante à pesquisa. Trata-se de uma descrição das ações e intentos para a implementação do projeto na escola. Vale frisar que esses aspectos serão retomados e analisados com mais profundidade nos capítulos seguintes, em especial nos capítulos 3 e 4.

No dia da apresentação da pesquisadora e da pesquisa à equipe escolar, durante o HTC da equipe docente do período intermediário, a professora Vitória relatou sobre sua trajetória<sup>28</sup> evidenciando sua experiência de mais de 20 anos na educação, sempre trabalhando com adultos e o grande desafio que era estar pelo segundo ano com uma turma de alfabetização.

A professora Vitória informou então que, já sem saber mais o que fazer para controlar a disciplina da sua turma do 1º ano V, começou a pesquisar na internet sobre atividades que poderiam ser realizadas para controlar o comportamento de suas crianças da turma e, com isso, as crianças pudessem concentrar-se e avançar nos estudos. A professora, portanto,

---

<sup>28</sup> A trajetória da professora Vitória, assim como das outras pessoas entrevistadas são apresentadas no item 2.3.3.1 - Perfil das entrevistadas, neste capítulo.

pautou se em uma das propostas que encontrou e apresentou a à coordenadora. Conforme ambas relatam:

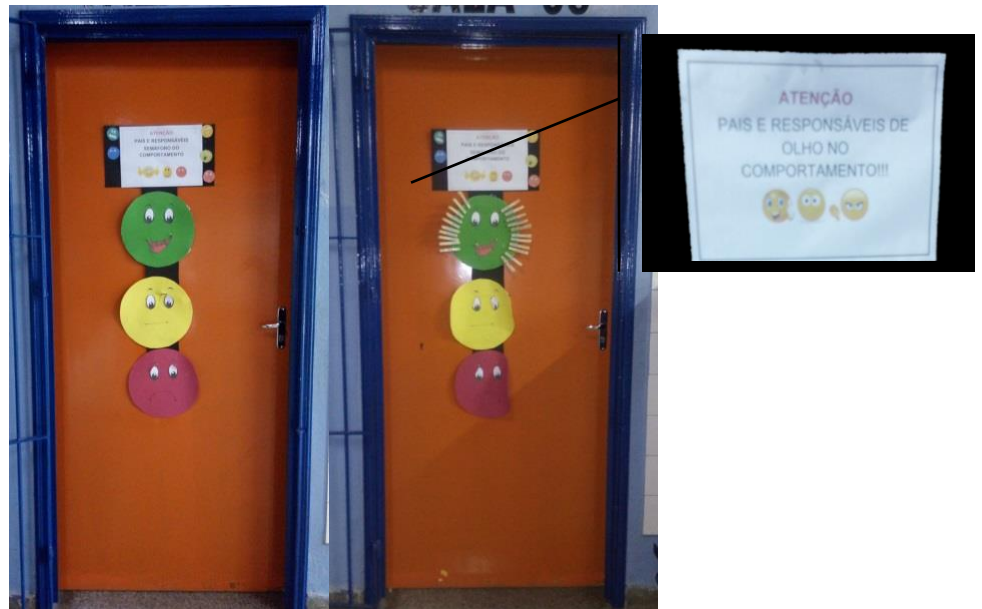
((Vitória)) [...] aí eu vi uma professora lá ((em vídeo na internet)) dando algumas sugestões e às vezes é necessário é fazer uma, a palavra não era essa que ela usou, mas eu sei que é essa que finaliza, uma barganhazinha, eu ofereço uma coisa, e aí eu pensei no dinheirinho, eu comprar aquele dinheirinho que depois a intenção era poder trabalhar com eles e eu queria fazer uma feira tipo da economia solidária, você tinha o dinheirinho, você ia lá e comprava, minha intenção era essa, porque quando eu estava no MOVA a gente fez muita feira solidária [...] aí por exemplo “hoje você foi 10, fez tudo etc, tome um dinheirinho, muito bem” tal x dia eu compraria umas besteirinhas, uns mimos como eu comprei [...] tinha alguém que ia ser caixa [...] aí quando eu fui comentar com a Carla porque, claro, tem que comentar, aí ela disse assim “não Vitória, dinheirinho não é bom, eu tenho outra sugestão” [...] aí ela já me veio com esse aí completo, o farol, já trouxe os prendedores todos com os nomes deles, já fez tudo, me trouxe o pacote composto [...] tanto que assim, eu quase não usei os grampeadores ((pregadores)) porque alguns perderam [...] aí ela deu essa sugestão e tudo o mais e eu trabalhei com eles.

((Carla)) ela ((professora Vitória)) veio com a ideia “ah e se eu trazer uns dinheirinhos e fazer com que eles ganhem o dinheirinho a cada atividade feita?” eu falei “ah não, acho que dinheirinho não, acho que não é o momento de se trabalhar com eles” e sei lá, pensei na questão da criança comprar o dinheirinho fora e tentar engabelar a prô ((risos)) eu falei “vamos fazer uma cartelinha” e aí foi surgindo a ideia né? Da cartelinha, de durar um mês da premiação para quem tiver com todos os carimbos e tal, para a premiação no final e aí ela gostou da ideia [...]

Notam-se indícios de que a professora não concordou com a consideração da coordenadora, mas acatou dada a posição hierárquica existente, sem, contudo, deixar de encontrar meios para resistir e não executar literalmente como proposta. A coordenadora “melhorou” então a proposta que se tornou o projeto “Você é nota 10!”. Ela elaborou um semáforo que ficaria fixado na porta da sala de aula representando o comportamento das crianças. Dessa forma, os pais e responsáveis também poderiam acompanhar como sua criança havia se comportado naquele dia e participar mais da vida escolar.

Ao final do dia, a professora deveria colocar um pregador com o nome de cada criança na cor correspondente ao seu comportamento. A cor verde significava que a criança havia se comportado bem, realizado todas as lições e cumprido todos os combinados; a cor amarela indicava que a criança havia deixado algo a desejar; e, por fim, a cor vermelha significava que, naquele dia, a criança havia tido um mau comportamento, não havia realizado as lições e não havia cumprido os combinados.

Figura 01 – Semáforo do comportamento



Fonte: Patricia de Oliveira Antonio

A professora Vitória seguiu explicando que cada criança também teria uma cartela na qual a professora realizaria anotações e carimbaria diariamente, conforme o comportamento apresentado no período de aula em qualquer dos espaços e momentos da escola, bem como a realização das lições em sala de aula e de casa. Essa cartela subsidiaria a classificação das crianças ao final do mês para que todas fossem premiadas de acordo com as suas classificações.

A coordenadora informou que havia apresentado o projeto à professora Sonhadora, do 2º ano S, que estava queixando-se do comportamento dos seus educandos. Essa profissional também aderiu à proposta. A coordenadora acrescentou que o projeto se iniciaria no mesmo dia em que a pesquisadora iniciaria a observação da rotina escolar, e a premiação seria realizada no último dia letivo do mês de abril. Assim sendo, seria possível à pesquisadora acompanhar todo o desenvolvimento do projeto.

Figura 02 – Cartela do projeto Você é nota 10!

PROJETO VOCÊ É NOTA 10!

1º ANO V - PROFª VITÓRIA

ALUNO

A CADA BOM COMPORTAMENTO E ATIVIDADE REALIZADA COM SUCESSO GANHA UM CARIMBO COMPLETANDO A CARTELA TERÁ DIREITO A UM PREMIO. RESPEITE E CUMPRÁ OS COMBINADOS.

😊

SALA DE AULA


LIÇÃO DE CASA


Fonte: Patricia de Oliveira Antonio

A pesquisadora acompanhou as turmas do 1º ano V, sob responsabilidade da professora Vitória, e do 2º ano S, sob responsabilidade da professora Sonhadora desde a comunicação às crianças até a premiação do projeto “Você é nota 10!”, que transcorreu conforme segue relatado. Ressalta-se que os educandos da professora Vitória foram acompanhados na sala de aula e os alunos da professora Sonhadora apenas nos momentos fora da sala de aula como se apresentará adiante.

Na apresentação do projeto, a coordenadora esteve presente nas duas turmas levando o painel “farol do comportamento” que havia feito e comunicando às crianças que, conforme o bilhete que havia sido encaminhado aos pais e responsáveis há alguns dias, a partir daquele dia, iniciar-se-ia o projeto “Você é nota 10!”. A coordenadora apresentou e explicou como funcionaria o painel do farol do comportamento e as cartelas.

Foi enfatizado que, para o preenchimento das cartelas, contaria a realização de todas as atividades na escola e para casa, nos cadernos e nos livros e, para a fixação do nome na cor correspondente ao comportamento, contava o comportamento durante todo o período de aula e em todos os espaços da escola, o que seria averiguado também pelas câmeras espalhadas pela escola. A coordenadora encerrou sua apresentação chamando e entregando a cada criança o pregador com seu nome para que a criança afixasse na cor verde, simbolizando o voto de confiança ofertado para iniciar o projeto.

Nas duas turmas, as crianças demonstraram entusiasmo quando anunciado que ganhariam um prêmio ao final do mês e faziam muitos questionamentos e apontamentos sobre a premiação. Nas duas turmas, houve também a proposta de nomear as cores do painel do farol, provavelmente porque a animação de um rosto em cada cor trazia a ideia de uma personagem. Coincidentemente, após muitas sugestões das próprias crianças, tanto em uma turma quanto na outra, as crianças escolheram os mesmos nomes: o verde se chamaria “Nota 10”, o amarelo se chamaria “Nota 5” e o vermelho “Nota 0”.

Na turma de 1º ano da professora Vitória, o comportamento predominante das crianças foi de excitação. Normalmente levantando das carteiras e falando mais de um ao mesmo tempo, as crianças foram relatando várias situações que já haviam acontecido na escola entre elas. A coordenadora ia tentando controlar a ordem na fala das crianças e as mantendo sentadas nas carteiras ao mesmo tempo em que ia ponderando as situações apresentadas; dizendo o que era certo e errado; associando a proposta do farol e das cartelas; e, por fim, falando da importância do bom comportamento para o sucesso na vida adulta.

Ao contrário do que ocorreu na turma anteriormente descrita, as crianças do 2º ano apresentaram-se bem mais contidas. Mantinham-se sentadas e levantavam a mão para falar. As crianças dedicaram-se mais a tentar negociar as premiações e duas ideias foram apoiadas pelas crianças.

Um garoto sugeriu que quem não se comportasse fosse proibido de fazer Educação Física e a coordenadora informou que a educação física, assim como qualquer aula, era direito dos alunos e não poderiam ser excluídos. Outro garoto sugeriu que, se a sala se comportasse, fosse dado a eles o direito de usar o parque da escola<sup>29</sup>. Foi o momento em que a turma mais se agitou em euforia, fato que logo passou com a resposta da coordenadora de que a proibição do uso do parque era uma determinação da diretora e não havia o que discutir.

As crianças da turma do 2º ano também demonstraram assimilar melhor as relações que a coordenadora fazia do bom comportamento com a vida futura e algumas começaram a falar quais profissões queriam seguir, o que dava mais argumentos para a coordenadora associar a necessidade de concentrar-se nos estudos, ser disciplinado, respeitar os colegas e os adultos, andar sem correr e até os cuidados com a higiene.

Quando a coordenadora saiu da sala de aula do 1º ano V, a professora Vitória retomou com as crianças a atividade rotineira da aula, passando na lousa o cabeçalho para que as crianças copiassem, seguindo com a leitura de uma história e as outras atividades

---

<sup>29</sup> Como já informado, por determinação da diretora da escola, as turmas do 1º ano usam o parque de forma esporádica sob a alegação que o ensino fundamental tem pouco tempo efetivo de aula.

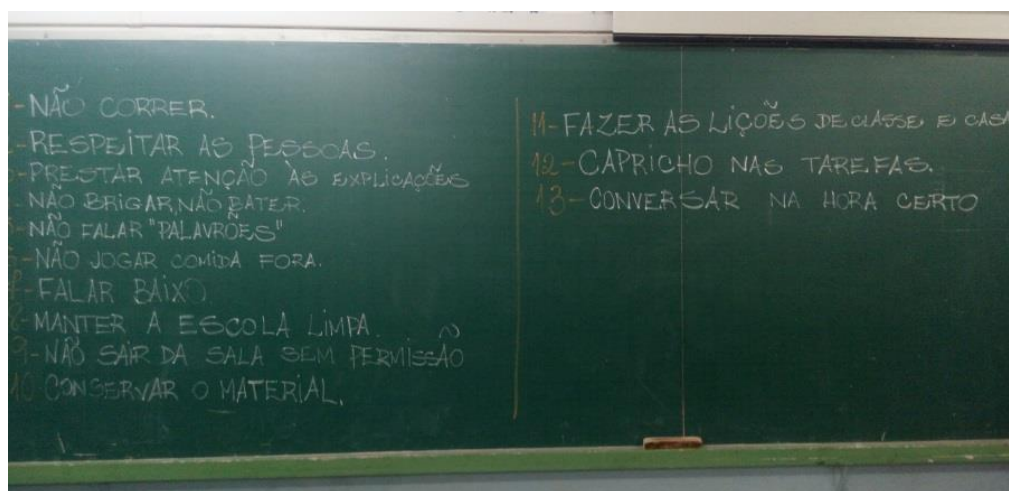
programadas para o dia. Ao longo do dia, a professora foi anotando na lousa o nome das crianças que não se comportavam bem e que iriam ficar com o nome no vermelho. Assim foi a metodologia de organização dos nomes de quem estava no vermelho ao longo do mês, sem necessariamente usar os pregadores.

Já com a turma do 2º ano, após a saída da coordenadora, a professora Sonhadora retomou as orientações da coordenadora de forma bastante pausada e didática, dando exemplos relacionados à vida escolar, social e futura. Sonhadora ressaltou a importância de compreender bem os critérios e combinados do projeto para que ninguém pudesse se queixar dos resultados depois. Em seguida, a professora começou a escrever na lousa os “combinados” que deveriam ser seguidos para que ficassem com o nome fixado na cor verde.

Os três primeiros itens (não correr, respeitar as pessoas e prestar atenção às explicações) foram indicados pela professora e o restante pelas crianças. A cada item, a professora explicava o significado e dava exemplos, sempre valorizando o que chamava de boa moral, bons costumes e respeito ao próximo e à escola.

Na maior parte dos exemplos que a professora dava, alguma criança citava o nome de um colega que havia feito algo relacionado ao que a professora estava falando, e, então, a professora Sonhadora repreendia pedindo que não fossem ditos os nomes para evitar constrangimentos e para que cada um pensasse em si e não no outro.

Figura 03 – Combinados do 2º ano S



Fonte: Patricia de Oliveira Antonio

Em um certo momento, a professora disse que haviam muitos “nãos” nos combinados e que depois ela faria um cartaz escrito de forma mais bonita e as crianças pediram para ajudar, no entanto, o cartaz não foi feito.



As crianças começaram a repetir e a professora Sonhadora pediu que prestassem mais atenção para não repetir o que alguém já havia dito a fim de eles conseguissem terminar a lista dos combinados antes da próxima refeição. Neste momento, uma criança disse em tom de queixa que eles ainda não haviam feito nenhuma lição. A professora respondeu que, embora eles não estivessem copiando no caderno, aquilo era lição também.

Então um garoto (o mesmo que sugeriu que a premiação fosse o uso do parque) respondeu que achava que eles não estavam perdendo tempo e sim aprendendo muitas coisas importantes para as suas vidas e foi apoiado com por outros colegas, sendo que alguns manifestaram que estavam gostando muito daquela conversa (de fato, as crianças estavam bastante participativas e atentas).

Essa conversa foi até a hora da refeição, e, quando retornaram para a sala de aula, a professora deu continuidade às atividades previstas e deixou que todos permanecessem no verde por ser o primeiro dia do projeto, reiterando o voto de confiança dado pela coordenadora.

A coordenadora e a professora Vitória, pareceram não se afetar com a presença da pesquisadora, tanto como a professora Sonhadora. Em alguns momentos, a professora Sonhadora parecia estar falando mais para a pesquisadora do que para a turma, pois fixava seu olhar na pesquisadora e usava alguns termos técnicos ou jargões pedagógicos.

As duas turmas foram acompanhadas durante todo o mês de abril, conforme previsto no cronograma da pesquisa, no entanto, a observação estendeu-se durante o mês seguinte dado o atraso na premiação. Durante esses dois meses, foi possível observar a turma do 1º ano V por vários dias, em todos os espaços da escola, inclusive na sala de aula. Em relação ao 2º ano S, a observação transcorreu nos espaços coletivos da escola, pois a pesquisadora percebeu certo desconforto da professora Sonhadora com a presença direta da pesquisadora, apesar de a professora ter se colocado inteiramente à disposição, ter sido solícita e ter disponibilizado suas aulas para que a pesquisadora frequentasse quando quisesse.

A pesquisadora percebeu que a professora Sonhadora buscava lhe dar explicações e justificativas das suas ações e condutas a todo o momento e avaliou que a sua presença direta, de alguma forma, tirava a naturalidade e trazia certa tensão à professora Sonhadora. Dessa forma, a observação da turma do 2º ano deu-se geralmente durante os momentos de refeição e nas aulas de educação física, já que, como já explicitado, as crianças, a partir do segundo ano, não podiam usar o parque da escola. Além disso, a professora não realizou nenhuma atividade externa com as crianças nos dias em que a pesquisadora estava na escola durante os dois meses de observação.

Conseqüentemente, a observação da negociação da professora com a turma foi prejudicada, haja vista que, apesar da coordenadora ter informado que as crianças estariam sendo observadas e avaliadas o tempo todo em todos os espaços da escola, nem o professor de educação física e nem as agentes escolares – que cuidam das crianças durante os momentos externos à sala de aula – estavam cientes do projeto e valiam-se das suas próprias regras para exigir disciplina. De qualquer forma, as crianças do 2º ano S eram disciplinadas no refeitório e nas aulas de educação física, não tendo sido observada nenhuma ocasião em que o professor ou as agentes escolares precisaram chamar a atenção das crianças ou mediar conflitos.

Em uma das aulas de educação física, o educando Pedro Daniel era uma das crianças que estavam sentadas à margem da quadra por não querer fazer a atividade física proposta, já que o professor não obrigava quem não queria, solicitando apenas que permanecessem sentadas quietas nas laterais da quadra. Pedro Daniel dirigiu-se à pesquisadora querendo saber quem ela era e o que fazia. Ele lhe disse que queria ser cantor de paródias quando crescesse e cantou algumas paródias de sua autoria.

Sobre o projeto, o educando disse não se importar muito com aquilo e que não se interessava pela premiação. Pedro Daniel era uma criança tida como diferente tanto pela professora que disse ainda não ter entendido o que acontecia com ele, quanto pela agente escolar Sara, que certa vez disse que não entendia “qual era a dele”. Pedro Daniel foi a única criança do 2º ano S que se aproximava da pesquisadora para conversar toda vez que a via, mas quando questionado sobre o projeto e a rotina da escola, ele demonstrava desinteresse e, na maior parte das vezes, respondia sacudindo os ombros ou dizendo que a escola e a turma estavam como sempre.

Em um dos momentos de refeição, a pesquisadora perguntou a Pedro Daniel se ele já havia conversado com o professor de artes sobre seu talento e ele disse que não. Então a pesquisadora levou Pedro Daniel até o professor de artes que estava no refeitório e fez com que ele e Pedro Daniel conversassem. O menino respondeu com um grande sorriso e sinal de positivo. Desde então, Pedro Daniel aproximou-se mais do professor que também lhe acolheu, dizendo serem grandes amigos.

Já as crianças da turma do 1º ano V aproximaram-se mais da pesquisadora. Isso ocorreu não só pela presença constante na sala, mas pela caracterização dessa presença. Além de permanecer sentada em uma das carteiras do fundo da sala, a professora Vitória sempre requisitava a pesquisadora para algumas tarefas como cuidar das crianças enquanto ela precisava por algum motivo se ausentar, ajudando a bater corda nas brincadeiras,

fotografando suas atividades e, até mesmo, tentando ajudar em uma tarefa uma educanda que era bastante infrequente, recusava-se a fazer qualquer tarefa e não conversava com os colegas.

De modo geral, as crianças do 1º ano V ainda estavam no início do seu processo de alfabetização, e a maior parte copiava as lições da lousa sem entender o sentido do que estavam fazendo. Provavelmente, esse era um dos motivos que fazia com que elas se dispersassem bastante e, a todo o momento, havia ao menos duas crianças circulando pela sala, isso quando a turma que estava circulando não era maior do que a turma que estava sentada. Vale destacar que “estar sentado” não significava necessariamente “estar realizando a tarefa”.

Todos os dias a professora Vitória iniciava sua aula colocando o cabeçalho na lousa para que as crianças copiassem. Nele constava dia da semana, dia/mês/ano, nome da professora, nome completo da professora, título do livro que seria lido para a turma. Em seguida, a professora realizava a leitura de um livro, momento em que era combinado que as crianças deveriam permanecer sentadas em suas carteiras, quietas e concentradas na história. Esse era o único momento em que a professora Vitória conseguia fazer com que as crianças permanecessem sentadas, com exceção de Pyetro que, durante todo o período de observação, não ficou nenhuma vez sentado em sua carteira por mais de 5 ou 10 minutos.

Embora estivessem sentadas, a turma não se mantinha quieta e, praticamente, a cada frase lida pela professora, alguma criança tinha um comentário ou pedido ou queixa ou denuncia a fazer, o que fazia a professora constantemente chamar a atenção pedindo silêncio e para que se concentrassem na história.

Pyetro, assim como outras crianças, sempre queria me mostrar sua lição e, por isso, foi possível perceber que estava se apropriando da leitura e da escrita mais do que a maior parte de seus colegas. No entanto, Pyetro não conseguia ficar quieto em seu lugar, o que era cobrado constantemente pela professora.

Após a contação de história, a professora Vitória desenvolvia as atividades previstas, entre as broncas que dava nas crianças. Ao longo da aula, a professora anotava alguns nomes na lousa e ameaçava as crianças de ficarem no vermelho, o que lhe garantia alguns poucos minutos com as crianças sentadas e em silêncio.

A premiação que estava prevista inicialmente para o final de abril, finalmente ocorreu no dia 08 de junho. O atraso decorreu, principalmente, porque a professora Vitória alegou muito trabalho para conseguir classificar as crianças de forma justa, analisando não só as cartelas como suas diversas anotações.

No dia da premiação, a professora Vitória dispunha dos seguintes instrumentos e anotações: (1) acertos português, matemática, caderno e sala; (2) lição de casa caderno; (3) tabulação das cartelas e lição; (4) individual amarelo e vermelho; (5) toda a sala amarelo e vermelho; (6) lição de casa matemática livros; (7) lição de casa português livro<sup>30</sup>.

A professora Vitória classificou e premiou todas as crianças do primeiro ao último lugar, dessa forma, todas as crianças ganharam um prêmio, e a vantagem de estar bem classificado era de poder ter mais opções de escolha. A professora fez um longo discurso de retomada da proposta do projeto e de justificativa das suas observações e anotações. A essas ponderações, as crianças visivelmente não estavam prestando atenção, pois estavam excitadas diante da grande premiação.

Antes de chamar cada criança, a professora Vitória fazia uma justificativa da classificação falando como a criança desempenhou-se em relação às lições e ao seu comportamento. Simultaneamente, as crianças ficavam tentando adivinhar quem era. A criança anunciada então ia até a mesa e escolhia o prêmio que queria enquanto os colegas ficavam na expectativa se seria o prêmio que estavam de olho. Contra as orientações da professora, as crianças já iam abrindo e brincando com os prêmios que haviam escolhido.

Figura 04 – Mesa de premiação 1º ano V



Fonte: Patricia de Oliveira Antonio

A coordenadora não pode participar da premiação da turma do 1º ano V, mas chegou a tempo para a premiação da turma do 2º ano S e fez a abertura afirmando que todos tiveram as

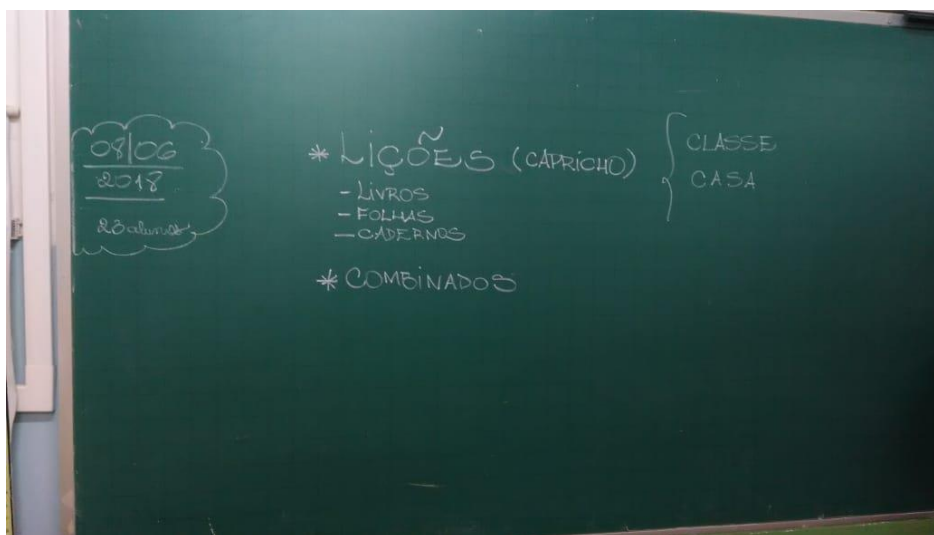
---

<sup>30</sup> A professora Vitória disponibilizou todos os seus registros e anotações e autorizou a reprodução fotográfica, porém os mesmos não foram anexados neste trabalho com o intuito de preservação da professora.

mesmas chances e condições. Afirmou ainda que quem tiver comportamento de estudante (ser bom amigo, respeitar todo mundo e a professora) sempre vai ganhar na vida.

Em seguida, a professora retomou os critérios de classificação e informou que a proposta inicial era premiar as primeiras três crianças, mas quatro crianças haviam alcançado o mesmo resultado conforme os critérios estabelecidos.

Figura 05 – critérios de classificação 2º ano S



Fonte: Patricia de Oliveira Antonio

Pelo fato de apenas quatro crianças terem sido premiadas, a atividade na turma do 2º ano foi bem mais rápida. Enquanto a atividade de premiação do 1º ano V durou cerca de uma hora, a premiação do 2º ano S não chegou a 20 minutos.

A realização desse projeto na escola permite observar formas de compreensão do amoldamento de condutas nessa instituição, revelando aspectos da cultura escolar os quais serão retomados nos próximos capítulos.

Destaca-se que a partir do acompanhamento e observação do desenvolvimento do projeto, foram selecionadas para a entrevista as professoras Vitória e Sonhadora e a estagiária que atua na turma da professora Vitória.

### 1.5.3 Conflitos ocorridos entre crianças do 3º ano

Durante a observação da rotina de uma turma de 3º ano, a pesquisadora acompanhou a aula de Educação Física, na qual as crianças foram divididas em vários times para revezarem-se em um jogo. No período em que aguardavam entre um jogo e outro, as crianças brincavam

entre si, e a pesquisadora observou que uma educanda, a Frozen, tentava se inserir nas brincadeiras que as meninas estavam fazendo paralelamente à aula, mas não era aceita.

Retornando para sala de aula, a educanda foi chamada pela coordenadora, a qual permitiu o acompanhamento da pesquisadora na observação da conversa. A coordenadora informou à Frozen, que havia recebido a queixa dos pais de duas crianças. Eles reclamaram que a educanda havia batido em suas filhas, Bibi e Álysha, por isso a coordenadora a indagou sobre o que havia acontecido.

Antes de Frozen finalizar sua primeira frase, a coordenadora interrompeu a garota afirmando que ela sempre tinha uma justificativa e que não sabia mais o que fazer para conter os pais insatisfeitos, e talvez um caminho fosse deixar que a própria Frozen contasse aos pais da Álysha e Bibi o que havia acontecido. Por fim, a coordenadora informou à Frozen que chamaria seus pais para uma conversa e combinou com a criança que ela não iria mais bater em ninguém.

A pesquisadora passou então a observar a Frozen durante a rotina escolar e vivenciou a cena 04 anteriormente descrita. Desde então percebeu que o desentendimento entre as crianças ia além da agressão sobre as quais o pai de Bibi e a mãe de Álysha haviam se queixado. Essas nuances podiam trazer revelações sobre as práticas de mediação de conflito e as relações na escola.

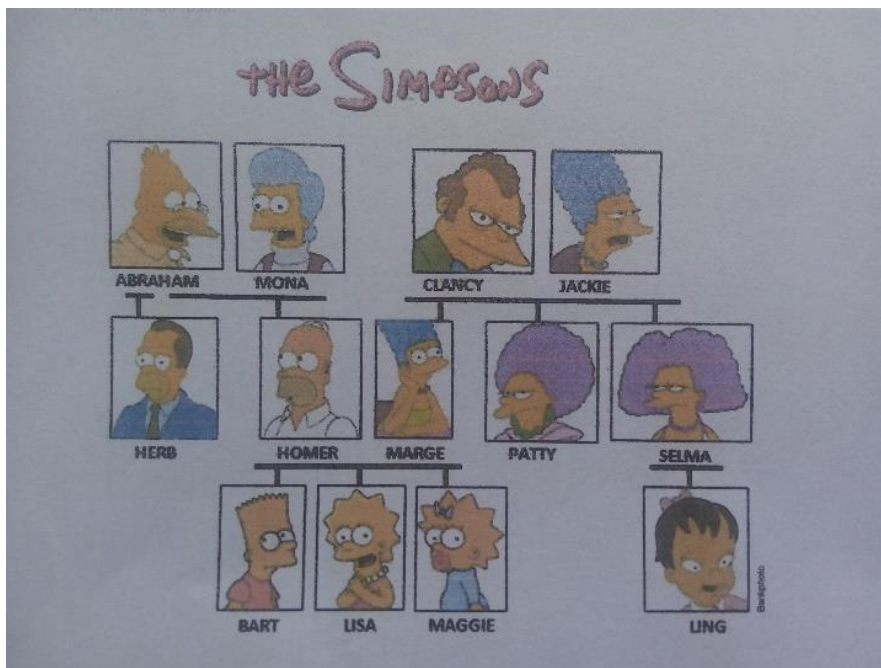
Com a autorização da professora da turma e da coordenadora, a pesquisadora aproximou-se das três meninas envolvidas na situação mediada pela coordenadora: Frozen, Álysha e Bibi. As três educandas aceitaram conversar com a pesquisadora e, após procedimentos de consentimento e autorização das mães das meninas, a pesquisadora realizou a entrevista individual com cada uma das educandas.

Embora as consideradas vítimas, Álysha e Bibi, tenham buscado reafirmar o que havia sido dito por seus pais, e a Frozen tenha buscado aliviar e justificar sua agressão, elas coincidiram no relato do ocorrido. Entre Bibi e Frozen, houve algo sutil, mas suficiente para acirrar os ânimos. Segundo Frozen, Bibi estava abaixada na sua carteira de modo que quando Frozen passou lhe deu um esbarrão “sem querer”, pois Bibi atrapalhava o caminho. Já Bibi alega que estava na sua carteira e “do nada” Frozen passou e deu lhe um soco na cabeça.

Álysha e Frozen estudam juntas desde o ano letivo anterior e já têm um histórico de uma relação conflituosa, mas sempre acabam por se reaproximarem, mesmo com a proibição da mãe de Álysha. Os relatos das duas educandas coincidem, pois esse último conflito ocorrido entre elas iniciou-se a partir de uma atividade da aula de inglês, a qual consistia em

nomear a relação de parentesco entre os personagens de um desenho animado, conforme figura abaixo, porém, os relatos se invertem ao descrever o ocorrido.

Figura 06 – Atividade da aula de inglês



Fonte: arquivos da professora de inglês

Frozen relata que Álysha teria dito que Frozen era a personagem Selma e Frozen respondeu que Álysha era a personagem Ling (bebê filha da personagem Selma). Posteriormente, Álysha teria xingado a, e Frozen revidou batendo lhe com uma blusa que acertou o rosto de Álysha, próximo ao olho.

No relato de Álysha, a situação é invertida. Frozen que teria iniciado a discussão comparando Álysha com a personagem Selma. Por sua vez, Álysha respondeu que Frozen era a personagem Ling e, na sequência, Frozen deu lhe uma “ziperzada” que, por sorte, não pegou no olho. A versão de Álysha e a de Bibi são as que são reproduzidas quando se questiona à professora, à coordenadora e às mães de Álysha e Bibi o que teria acontecido entre as educandas.

A partir desse conflito, foram selecionadas para a entrevista: Álysha e sua mãe, Valentina, Bibi e sua mãe Fernanda, e Frozen, cuja mãe não participou da entrevista por motivos apresentados no próximo item.

## 1.6 Entrevistas

Quase todas as entrevistas aconteceram em uma sala pequena considerada biblioteca da escola, a qual acomoda muitos livros, mesas, bancos e materiais de papelaria que ficam à disposição para uso das professoras. O local foi indicado pela coordenadora como um espaço de pouco acesso na escola e, de fato, as crianças não frequentam aquele espaço, apenas os adultos acessam aquela sala para pegar algum livro ou material, o que aconteceu durante algumas entrevistas. Fora esse espaço, as entrevistas com a estagiária e com uma das agentes escolares, assim como uma parte da entrevista com uma das professoras, aconteceram em alguma sala de aula que não estava sendo ocupada nas ocasiões.

As entrevistas com as mães das crianças envolvidas em conflito, com a coordenadora, com a estagiária e com uma das agentes escolares aconteceram em uma única etapa. Em geral, há o seguinte cenário: (1) a entrevista com as crianças aconteceu em duas etapas, considerando o tempo de concentração e demonstração de interesse das mesmas; (2) a entrevista com uma das agentes escolares aconteceu em duas etapas devido à emoção da entrevistada<sup>31</sup>; (3) a entrevista com as professoras ocorreu em três, quatro e seis etapas. Nos dois primeiros casos, justifica-se pela falta de tempo, e, no terceiro caso, pelo detalhamento, exemplificações e relações que a entrevistada fazia em cada questão.

Ao início de cada entrevista, a pesquisadora retomava que a intenção da pesquisa era investigar a representação dos sujeitos sobre conflito e justiça a fim de verificar o que se aprende na escola sobre relações de poder e justiça por meio da maneira que a escola faz a mediação e busca a resolução de conflitos. Após explicar que a entrevista era um espaço seguro e respeitoso, no qual a pessoa podia ficar à vontade inclusive para recusar-se a responder ou conversar sobre alguma questão, foi solicitada a autorização para gravar a conversa explicando que essa ação era importante para o momento de transcrição e análise das entrevistas.

Ademais, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Todas as entrevistadas concordaram e, em duas ocasiões, duas professoras pediram para parar de gravar a fim de que elas pudessem exemplificar o que estavam dizendo. Isso porque elas relataram situações em que havia nomes de forma negativa.

---

<sup>31</sup> Durante as questões relacionadas à trajetória pessoal e familiar a entrevistada, que trazia profundidade e riqueza de detalhes nas suas recordações e respostas, emocionou-se e foi preciso interromper os questionamentos para acolher a emoção e dilemas que a entrevistada começou a expor. Essa parte não foi transcrita, pois, por mais que trouxesse elementos significativos para a análise das suas representações, tratava-se de questões íntimas que foram preservadas em respeito à entrevistada.



Nessas duas ocasiões, as pessoas mencionadas eram hierarquicamente superiores às professoras.

Outro aspecto interessante da entrevista é que a pesquisadora, inicialmente, também esclarecia sobre a importância do anonimato da escola e das pessoas, além disso solicitava que a própria entrevistada dissesse por qual apelido gostaria de ser identificada. Algumas já diziam logo de cara e outras pensavam para dizer seus apelidos ao longo ou após o fim da entrevista. O que chama a atenção é o quanto esse processo favoreceu também a participação das entrevistadas e a relação com a pesquisadora, pois à medida que indicavam seu nome, apresentavam aspectos mais subjetivos da sua identidade, dialogando sobre o porquê da escolha daquele apelido bem como o sentido que aquilo fazia para elas.

Os motivos podiam ser dos mais singelos como os da estagiária Heloísa. Ela disse ser um nome que ela sempre gostou e queria ter. Madá escolheu esse apelido para homenagear alguém. Fernanda disse que era o nome que a mãe queria lhe dar e o pai trocou na hora de registrar. Durante essas explicações, a pesquisadora aproximou-se e compartilhou histórias de vida com as entrevistadas, fato que ajudava no estabelecimento da empatia e de relações mais estreitas, deixando o ambiente agradável e leve.

O compartilhamento de histórias, no início da entrevista, foi uma ação intencional da pesquisadora, dada sua contiguidade com a realização de círculos de construção de paz, bastante usado nas práticas de Justiça Restaurativa. Isso porque as histórias, que são elementos chave nos círculos restaurativos, possibilitam o reconhecimento da humanidade do outro, estabelecem conexões e identificações que transpõem as barreiras de proteção e distanciamento daquele que “eu” não conheço, além de levar a uma compreensão maior entre as pessoas (PRANIS, 2010, p. 56).

Algumas entrevistadas revelaram elementos mais subjetivos na escolha de seus nomes. Carla, por exemplo, gosta muito de uma música com esse nome e sente-se emocionalmente muito tocada quando a escuta. Sonhadora disse insistir em manter seus sonhos sobre a educação e a vida apesar de tantas adversidades da realidade. Já Vitória foi mais objetiva, dizendo que a sala de aula é uma luta árdua e será uma vitória que ela e as crianças da sua turma sobrevivam à essa luta.

As crianças também revelaram elementos do seu contexto ao escolherem seus apelidos. Álysha e Bibi escolheram nomes de *youtubers* que seguem e relataram os aspectos pelos quais admiram essas pessoas bem como os conteúdos dos seus vídeos.

Com Frozen, a pesquisadora precisou conter a emoção e não conseguiu avançar na história da escolha do seu apelido. A breve justificativa da menina revela que ela é alvo de

chacotas racistas. Ela queria ser chamada de Frozen, uma vez que a personagem “tem uma mão muito branquinha e no seu cabelo dá para fazer tranças”.

### **1.6.1 - Perfil das entrevistadas**

Com o intuito de sistematização do perfil das entrevistadas, foram elaborados quadros com as informações objetivas, sendo que as subjetividades e particularidades de cada uma das entrevistadas reveladas durante a entrevista constam nas análises dos capítulos seguintes.

Os Apêndices H, I, J e K apresentam os quadros resumos das entrevistas com a caracterização sobre as entrevistadas e sobre o conteúdo das entrevistas. Eles foram preenchidos a partir das informações coletadas durante as entrevistas, expressas nas falas, bem como de forma indireta, tais como aspectos indicados nos quadros de caracterização como “indícios”.

Exemplificando, Frozen não disse diretamente que os conflitos são mais recorrentes em sala de aula, mas as situações de conflito trazidas para explanação a essa questão aconteceram na sala de aula. Portanto, no quadro, há a expressão “indícios de que os conflitos acontecem na sala de aula”.

Por outro lado, as informações que não foram coletadas de forma direta ou indireta, como no exemplo retro, constam como “sem informações” ou “infere-se”, sendo que, neste último caso, foi possível à pesquisadora inferir o que se apresentou a partir da interpretação da linguagem corporal ou da observação e contato com a entrevistada durante a entrevista ou em outras situações fora da entrevista.

É interessante observar que algumas características e traços da personalidade das entrevistadas, bem como a relação estabelecida com a pesquisadora, também influenciaram o preenchimento dos quadros de caracterização. Bibi, que se mostrava tímida e ao mesmo tempo segura, ofereceu respostas curtas e objetivas estritamente ao que foi questionado, fazendo com que sua coluna no quadro tenha a maior parte de expressões literais apresentadas pela entrevistada.

Frozen mostrou-se mais descontraída e expressou-se através de histórias que ilustravam as indagações da pesquisadora. Dessa maneira, sua coluna, no quadro de caracterização, apresenta-se com muitos “indícios”.

Com Vitória, a relação da pesquisadora foi mais próxima, pelo acompanhamento sistemático da sua turma, conjuntura que possibilitou à pesquisadora realizar mais inferências e o que, por sua vez, revelou-se importante à proporção que Vitória contou longas histórias e fez diversas relações, algumas vezes distanciando-se e até mesmo esquecendo a questão que

foi apresentada. Sua entrevista foi a mais longa, tendo sido realizada em seis encontros totalizando 5h18min de áudio gravado.

Certas falas são bastante ilustrativas ou resumem a questão posta, e, por esse motivo, algumas são transcritas, aparecendo entre aspas e em itálico. Por exemplo, no caso de Carla, consta “*parece que sou minha mãe*” na linha em que é indicada a disciplinarização na família de origem e na família atual. Carla tinha um pai que ficava agressivo pelo consumo abusivo de álcool e sua mãe a educava ameaçando envolver ou direcionar ao pai as coisas que queria limitar ou que não queria permitir aos filhos. Atualmente Carla é casada com um militar de postura incisiva e reproduz a mesma estratégia de disciplinarização da sua mãe com a sua filha, envolvendo, ameaçando envolver ou direcionando ao marido quando sente a necessidade de um controle mais rígido em relação à conduta da filha.

A seguir, é apresentado um quadro sobre o perfil das entrevistadas com o propósito de que o leitor possa compreender a posição de cada uma e as motivações que as conduziram a ser sujeitos da pesquisa.

Quadro 02 – Perfil das entrevistadas

ENTREVISTADA	POSIÇÃO	IDADE	MOTIVO DA ENTREVISTA	
CRIANÇAS	Álysha	Educanda	08 anos	Considerada vítima na situação de conflito mediada pela coordenadora
	Bibi	Educanda	08 anos	Considerada vítima na situação de conflito mediada pela coordenadora
	Frozen	Educanda	08 anos	Considerada agressora na situação de conflito mediada pela coordenadora
MÃES	Fernanda	Pais / responsáveis	33 anos	Mãe de Bibi, educanda do 3º ano envolvida em situação de conflito e considerada vítima
	Valenttina	Pais / responsáveis	34 anos	Mãe de Álysha, educanda do 3º ano envolvida em situação de conflito e considerada vítima
EQUIPE ESCOLAR	Carla	Professora Coordenadora Pedagógica	37 anos	Mediadora do conflito entre as educandas / idealizadora do projeto de disciplinarização
	Heloísa	Estagiária	20 anos	Acompanha as crianças com deficiências inclusas na classe da professora Vitória
	Madá	Professora	33 anos	Professora da classe de 1º ano com práticas diferenciadas
	Sara	Agente Escolar	61 anos	Funcionária responsável por cuidar das crianças nos espaços fora da sala de aula
	Sonhadora	Professora	54 anos	Professora da classe de 2º ano em que o projeto foi implementado
	Vera	Agente Escolar	26 anos	Funcionária responsável por cuidar das crianças nos espaços fora da sala de aula
	Vitória	Professora	58 anos	Idealizadora do projeto de disciplinarização / professora da classe de 1º ano em que o projeto foi implementado

O quadro 2 sintetiza o perfil das entrevistadas e, como dito anteriormente, nos Apêndices H, I, J e K, encontram-se outros quadros com alguns indicativos que facilitam a análise e comparação das respostas obtidas com a realização das entrevistas.

A análise das manifestações será expressa nos capítulos seguintes, apresentando o que foi coletado através (1) das entrevistas, (2) da observação e (3) da análise dos registros de ocorrências. Pretende-se não apenas relacionar os dados e informações entre si, mas também mobilizar os conceitos e as discussões à luz do referencial que embasa a pesquisa.

## CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO: CAMPO DE LUTAS POR SENTIDOS E PROJETOS DE SOCIEDADE

*Eu quis fazer pedagogia, sei lá, todo mundo fala “porque gosta de criança” ((risos)) realmente foi por isso, mas depois que eu comecei a estudar mesmo, eu fui vendo que não é só isso, que educação é muito importante para todo mundo e eu fui entender que essa era a real questão de eu querer fazer pedagogia, pelo ensinar mesmo, porque esse mundo está bem complicado e eu acho que se não tiver educação, não tem mais nada*

*(Heloísa, estagiária de Pedagogia)*

É por meio da educação que uma sociedade transmite seus costumes e valores às gerações seguintes.

O processo educacional ocorreu de diferentes formas ao longo da história da humanidade e passou por diversas especializações. Com o advento da sociedade industrializada, na maior parte das sociedades modernas, a educação formal das novas gerações passou a ser responsabilidade do Estado, devendo acontecer prioritariamente na escola e emanando um sistema em que a escolarização fosse obrigatória para todos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esses atributos fazem da educação um campo de luta, no qual diferentes projetos de sociedade estão em disputa. Através deles, grupos dominantes buscam manter-se enquanto os grupos dominados buscam a libertação.

Embora a obrigatoriedade do ensino tenha democratizado o acesso à educação, a obrigatoriedade de oferta a toda a população não só não implicou melhoria da qualidade como também evidenciou ainda mais as desigualdades de acesso e oportunidades que distinguem as classes e grupos sociais. A história da educação brasileira não foge a essa lógica e, desde os jesuítas, a educação é permeada pelo sentido de controlar e civilizar a população.

Por isso o presente capítulo começa apresentando um pouco dessa história e coaduna com o olhar de Bernard Charlot para quem a educação tem um significado político de classe. O capítulo apresenta também que, no Brasil, a luta pela defesa da democratização da escola pública de qualidade permanece atual. Ainda que tenha havido muitos avanços no processo educacional brasileiro, e o acesso à educação básica tenha ampliado, permanece o que Gentili (2009, p. 1061) denomina como uma “exclusão includente”, tendo em vista que a ampliação e garantia da vaga na escola não implicou o sucesso escolar de todos e todas. Dessa forma o

processo de exclusão apresenta-se durante toda a escolarização, mantendo os excluídos no interior da escola (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015).

Portanto, dos diversos aspectos possíveis de discutir as disputas no campo educacional, o recorte e autores aqui escolhidos trazem a disputa por sentido entre as correntes conservadoras que buscam a manutenção da ordem social e as correntes progressistas relacionadas à defesa dos direitos humanos que veem na educação uma possibilidade de libertação e justiça social. Contudo há muitas tensões, contradições e variáveis entre esses polos, de modo que, na complexa dinâmica do ambiente escolar, coexistem as reproduções, permanências, resistências e transformações.

Nesse sentido, é fundante trazer à tona a discussão sobre a qualidade da educação e escola democrática na perspectiva da educação em direitos humanos a fim de refletir sobre como a escola lida com a diversidade que se faz presente em seu cotidiano. Isso porque o direito à educação advém principalmente pela garantia de vaga a todos e a todas.

Considerando que os sentidos e as possibilidades de manutenções, resistências e transformações revelam-se e concretizam-se nas práticas escolares, o currículo é elemento essencial nos discursos de todas as forças em disputa na educação. Por isso faz-se pertinente discuti-lo evidenciando não só o currículo explícito, mas especialmente o currículo oculto realizado nas práticas pedagógicas e sedimentado na cultura escolar.

Destacando a importância da prática pedagógica na reprodução ou superação das desigualdades sociais e na oferta de uma educação de qualidade, cabe também aprofundar o olhar sobre o trabalho docente e o fazer pedagógico. Considera-se que a professora é figura elementar no processo educacional, pois é na sua relação com o educando ou educanda que transcorre parte significativa das aprendizagens na socialização escolar, o que também é estudado na pesquisa apresentada.

O trabalho da professora e sua formação ganham centralidade, como apontado por Evangelista e Shiroma (2007), dentro da discussão sobre a efetivação de uma escola pública universal e democrática. Assim, apresenta-se que o controle da formação e atuação docente sempre foi pensado a serviço do Estado com o papel de disciplinar e civilizar a sociedade. Além disso, essa formação, na lógica das reformas, assume muitas vezes o aspecto de controle sobre o trabalho docente, entendido numa perspectiva técnica (MAUÉS, 2003).

Para fugir dessa armadilha e enfrentar os discursos que “culpabilizam” as professoras e professores, são trazidas as manifestações das servidoras da escola sobre as condições de trabalho, as quais, junto à discussão apresentada, favorecem uma análise mais estrutural e

sistêmica dessa situação em que a professora muitas vezes é impelida a fazer o que faz da forma que faz.

Essa discussão tornou-se ainda mais pertinente diante do atual cenário político nacional em que a atuação docente tem sido fortemente atacada e é preciso problematizar as condições históricas, sociais e políticas que o sistema oferece aos professores e professoras para o desenvolvimento de suas atribuições.

## **2.1 Educação, escola e as tensões entre reprodução e transformação**

A educação tem a função de socialização por meio do qual a espécie humana se organiza e compartilha seus conhecimentos com as novas gerações, e a função social da educação e da escola é determinada histórica, política e socialmente (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Logo a educação é um ponto estratégico e é frequentemente alvo das disputas de concepções e projetos de sociedade.

Bernard Charlot (2013) defende que toda a educação é política e destaca pelo menos quatro sentidos que se articulam entre si para definir o papel político da educação. O primeiro é que a educação transmite modelos sociais a partir dos quais a criança aprende as regras de conduta e os ideais que justificam essas condutas e, considerando que a sociedade não é homogênea, os modelos de comportamento vão variar conforme as especificidades, valores e comportamentos próprios de cada grupo e, sobretudo, conforme as concepções da classe social da qual a pessoa faz parte.

O segundo sentido é que a educação forma a personalidade à medida que as normas de conduta, valores dos grupos e classes sociais aos quais as pessoas pertencem vão sendo interiorizados. O terceiro sentido político da educação são as ideias políticas sobre a sociedade, as quais são por ela difundidas uma vez que compreendem explicações sobre diferentes conceitos, como o de justiça, por exemplo, ou mesmo sobre as relações e organização social.

O quarto sentido é que a educação procede, não só, mas principalmente por meio de escolas, que são instituições sociais marcadas pelas relações e forças sociais e políticas, em relação a seu funcionamento, organização, financiamento, gestão, controle, e recrutamento de professoras e estudantes.

Segundo Charlot (2013), o significado político da educação é conhecido desde sempre na história da humanidade. O autor frisa que desde os escribas egípcios e mesopotâmicos a escrita já estava a serviço do império. Da mesma forma, a lógica de classe que permeia o

significado político da educação é conhecida pelos pensadores que apontam esse aspecto ao longo de toda a história.

A educação está sempre nos discursos de todas as forças em disputa pelo controle político e social e, em especial, nos momentos de crises, emerge como ponto crucial na organização e avanço da sociedade. No Brasil, assim como no restante do mundo, nessa trajetória de mudanças, avanços e retrocessos na organização da educação, observa-se, em todos os períodos, a permanência do papel da educação no controle da conduta e moral da população, sobretudo, da população mais pobre.

No Brasil Colônia, a educação era o meio pelo qual os jesuítas civilizavam e controlavam a conduta da população nativa e outras populações dignas do processo educacional. No Brasil Império, a educação era proclamada como caminho para superação dos atrasos da colônia. Com a proclamação da república, em meio às batalhas ideológicas e políticas, as ideias da alta elite eram incutidas nas massas populares, pois “na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e moldar condutas” (CARVALHO, 1990, p. 10-11). Durante o Estado Novo, período da história do Brasil compreendido entre 1937 e 1945, a educação era, junto com a imprensa, um importante veículo de difusão de ideias e anseios do governo, por esse motivo, o processo educacional era voltado ao nacionalismo e à construção do “homem novo” (produtivo e saudável) para a nova sociedade.

É na transição para esse período da história do Brasil, conhecido como Estado Novo (1937 e 1945), que as críticas sobre a finalidade da educação e o papel da escola ganham corpo com o movimento da Escola Nova. Através dela, um grupo de intelectuais, sob a liderança de Fernando de Azevedo, publicou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

No referido documento, é proposto uma reconstrução educacional, com vistas à construção de uma democracia sólida no país. Para tanto, o Estado, em face da educação, deveria considerá-la como função pública e que, portanto, deveria ser para todas as pessoas da sociedade, pautando-se nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (AZEVEDO *et al*, 1932). Cabe destacar que, embora o movimento escolanovista represente um marco na discussão sobre a democratização da educação, a perspectiva técnico-pedagógica empregada à educação coadunava com os ideais liberais da classe dominante.

Dessa forma, a educação que até então atendia aos interesses da elite e tinha a escola como espaço de formação apenas da mocidade das camadas mais privilegiadas ou em



ascensão, transformou-se à proporção que cresciam e avançavam os movimentos de luta e defesa de uma educação universal que estruturasse uma sociedade mais justa.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), decorre de um período de grandes atrocidades vividas no mundo. Guerras eclodiam entre povos e nações, sendo a Segunda Guerra Mundial o grande estopim que exigiu respostas às barbáries que acometiam a humanidade. A DUDH é um esforço de comprometimento das nações com a paz e tornou-se um marco mundial de reconhecimento da educação como um direito humano de fundamental importância e meio pelo qual as nações subsequentes promoveriam o respeito aos direitos humanos.

A educação é um direito que dá sustento à consolidação de outros direitos essenciais para uma vida digna (GENTILI, 2009), haja vista o contido no preâmbulo da DUDH, ao informar que “[...] cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]” (ONU, 1948) evidenciando assim que a educação, mais que um direito humano essencial, é o direito em especial que dá condições de acesso e exercício de todos os outros direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Esses outros direitos, de forma interdependente, visam a garantir uma vida digna a qualquer ser humano dentro dos fundamentos de liberdade, justiça e paz mundial.

O relatório do Parecer CNE/CP nº 08/2012, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), prevê que a defesa dos direitos humanos no Brasil começou a ser evidenciada nos movimentos de oposição ao regime ditatorial que se instalava e avançava nas décadas de 1960 e 1970. Tal regime político atuava com forte repressão e censura aos seus opositores e opositoras, inclusive com prisão, desaparecimento e assassinato de milhares de pessoas que se opunham à ditadura. A partir da década de 1980, o processo de redemocratização ocorreu pela luta da sociedade civil organizada e por diversos movimentos sociais que buscavam ampliação e conquista dos direitos. Esse acontecimento foi de grande importância para a defesa e promoção dos direitos humanos (BRASIL, 2012).

As propostas de políticas educacionais voltadas aos direitos humanos começaram a surgir na década de 1990 e ganharam força nas décadas de 2000 e 2010, à medida que as correntes políticas progressistas começaram a ascender ao governo da nação. Nesse período, foram publicadas muitas legislações e regulamentações que promoveram a garantia, promoção e defesa dos direitos humanos. Através desse processo, vozes das correntes de luta

pela superação das injustiças sociais e pela promoção dos direitos humanos revelaram-se em meio à disputa com as correntes conservadoras neoliberais.

É nesse cenário de luta pela conquista de direitos que, em 1996, é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela traz como o primeiro dos princípios básicos, sob os quais o ensino será ministrado, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). É por meio da LDB que a universalização da educação básica, com a garantia de vagas a todas as crianças e jovens concretizou-se.

No entanto, o mesmo não acontece com o princípio de garantia de padrão de qualidade, isso porque a garantia da vaga não significa garantia da qualidade. É preciso avançar muito quando se foca nas condições e na garantia da qualidade da escola pública que passou a atender toda a população e a diversidade decorrente desse atendimento universalizado e, portanto, essa escola também precisa ser uma escola plural, justa e democrática.

A luta pelo direito à educação em uma escola universal, pública, laica, gratuita, obrigatória, faz-se necessária e atual, sobretudo, em favor das classes mais baixas da sociedade que, historicamente, são preteridas no processo educacional.

Bourdieu e Champagne (2015) apontam que o acesso à escola não é garantia de ascensão social e apresentam suas análises a partir das diferenças entre os liceus parisienses onde estudavam os filhos das famílias mais abastadas e os colégios de ensino técnico ofertados aos alunos pobres dos conjuntos habitacionais periféricos.

Os autores revelam que a partir da segunda metade do século XX, com a obrigatoriedade do ensino até os 16 anos, os mais pobres começaram a acessar níveis de ensino antes não alcançados e, progressivamente, começaram a compreender que o acesso à educação superior, às posições sociais e aos cargos de mais prestígio não se dava pelo mérito, mas pela lógica do sistema. Desse modo, a obrigatoriedade do estudo não eliminou a exclusão, ao contrário, fez com que

[...] o processo de eliminação foi deferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma [...] essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da “democratização”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 247)

Para ilustrar essa exclusão no interior das escolas, há a pesquisa realizada por Andrade (2014) que objetivava “[...] detectar e compreender aspectos da vida social e escolar de alunos que se mantem no interior da instituição escolar e terminam a escolarização básica sem ter se apropriado dos instrumentais básicos de inserção na sociedade letrada” (ANDRADE, 2014, p.

24). Os sujeitos da pesquisa foram quatro jovens que estavam concluindo ou concluíram o 9º ano sem domínio da leitura e escrita; e alguns agentes da gestão e coordenação das escolas desses jovens.

Entre os resultados, a autora identificou que esses estudantes eram oriundos de famílias de baixo capital econômico e cultural. Além disso, a trajetória escolar desses estudantes ocorreu de forma desqualificada. Por fim, a autora traz entre suas conclusões que a escola tem sim as portas abertas para o acesso dos estudantes, contudo é acometida por muitas precariedades e degradações que incidem na invisibilidade dos processos de exclusão que ocorrem no seu interior.

Uma análise convergente ao exposto e voltada à realidade brasileira é apresentada por Bernard Charlot no prefácio da edição mais recente no país da obra *A mistificação pedagógica* (2013). O autor aponta que um dos assuntos que merecem atenção, ainda mais no Brasil, é uma forma de cinismo social gerado e legitimado pela onda neoliberal das décadas de 1980 e 1990, na qual o discurso da qualidade da educação e da eficiência na aprendizagem colocou a educação no lugar de serviço prestado por um mercado e de um investimento a ser realizado pelas famílias, conforme a lei da oferta e da procura. Sendo assim, para que haja equilíbrio no mercado, os consumidores e consumidoras devem pagar pelo serviço conforme os recursos que dispõem, cabendo ao Estado garantir às pessoas pobres uma educação mínima nas escolas públicas. Conforme Charlot

Nessa lógica, a desigualdade educacional não é senão uma forma entre outras de uma desigualdade social mais geral, considerada benéfica em uma sociedade em que a concorrência é a fonte do progresso [...] Em outras palavras: a desigualdade social passou a ser legítima. (CHARLOT, 2013, p. 44)

Gentili (2009) discute o direito à educação e analisa as dinâmicas de exclusão na América Latina pelo viés do conceito de *exclusão includente*, o qual, segundo o autor

[...] pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis. (GENTILI, 2009, p. 1061)

Este autor aponta que, para que o direito à educação seja efetivamente uma oportunidade, é necessário reconhecer duas questões. A primeira diz respeito ao reconhecimento de que, atualmente, o direito à educação continua sendo negado à população historicamente excluída da escola. Isso advém da obrigatoriedade de permanência em um sistema escolar que não garante uma educação de qualidade e pela presença de fatores de

exclusão e desigualdade no interior da escola. A segunda questão é que a exclusão e a desigualdade são produzidas por condições econômicas, culturais, sociais e políticas. O autor acrescenta que a superação que ocorre de forma parcial dessas condições, não é suficiente para a inclusão integral e democrática dos excluídos.

Três tendências são apresentadas e consideradas por Gentili (2009) como meios de transformar a possibilidade de universalização do acesso à escola e a expansão do processo educacional em uma “universalização sem direitos” e em uma “expansão condicionada”<sup>32</sup>: (1) pobreza e desigualdade; (2) segmentação e diferenciação dos sistemas escolares; e (3) sentidos da educação.

A primeira tendência apresentada pelo autor estabelece que a pobreza e a exclusão associadas à desigualdade e à injustiça social inviabilizam o aspecto democratizante da expansão das vagas nas escolas, pois esses fatores afetam de forma prejudicial tanto a permanência no sistema educacional, como a possibilidade de que a passagem pela escola realmente seja uma oportunidade de efetivação do direito humano à educação.

Por meio de estudos realizados em países da América Latina e relatórios de organismos internacionais, o autor mostra que a oportunidade de estudo é limitada à população mais pobre. Sobretudo às pessoas pobres que são meninas e/ou jovens de origem indígena ou afro-latina. Ele destaca que o racismo educacional ocorre na discriminação curricular e pedagógica como evidência da desigualdade na qualidade e na quantidade de oportunidades educacionais oferecidas à população segregada.

Nesse sentido, toma-se a fala de uma das entrevistadas, Valentina, a mãe de Álysha, que é uma mulher negra. Ela relata a sua indignação com a falta de atenção ao abandonar os estudos, motivada pelo assédio de um professor:

((Valentina)) e aquilo foi me incomodando e eu não falava para ninguém porque eu achava assim, porque, não é que eu achava, não dava pra falar [...] os mais velhos têm sempre razão [...] Então eu não falava, ficava guardando. Aí chegou um dia comecei a cabular, cabular, até que teve um dia [...] cheguei e falei “não vou para a escola mais e ninguém vai me obrigar” [...] e ninguém perguntou assim “por que?”

---

<sup>32</sup> O autor entende “universalização sem direitos” como a garantia de acesso sem garantia de permanência e de sucesso, e “expansão condicionada” como o processo de expansão dos sistemas nacionais de educação segmentando e diferenciando as instituições, oferecendo assim oportunidades desiguais às pessoas que passam por tais instituições (GENTILI, 2009, p. 1064)

Na citação, é possível notar que Valenttina coloca-se como exemplo da naturalização e do descaso através do qual é tratada a falta de conclusão dos estudos da população segregada.

Dando continuidade às tendências, na segunda, o autor explana sobre como o direito de todos a uma educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão, torna-se um desafio diante da constituição de sistemas de educação diferenciados.

Esses sistemas oferecem oportunidades educacionais heterogêneas e desiguais, por meio de um aparelho institucional que proporciona às pessoas maior ou menor qualidade conforme suas características físicas, origem, gênero, religião, etc. Por essa razão, o sistema educacional reproduz as desigualdades enfrentadas em sociedade à proporção que vai “[...] condicionando as oportunidades e distribuindo os bens simbólicos de uma forma tão desigual quanto são distribuídos os bens econômicos” (GENTILI, 2009, p. 1070).

O sistema diferenciado entre escolas particulares e públicas ilustra a oferta de oportunidades desiguais, como observa-se na experiência da agente escolar Vera relatada durante a entrevista para esta pesquisa:

((Vera)) eu saí da escola particular daí fui para a pública, foi um choque descobrir que você não precisa estudar ((risos)) [...] Eu lembro que no meu primeiro dia de aula na escola pública do estado a minha professora perguntou “quantos livros vocês já leram?” e não era como é hoje em dia que eles não sabem ler, o pessoal até sabia ler. Eu falei “ah! o último que eu li foi Dom Quixote” aí a professora olhou para mim ((fez expressão de susto/admiração)) eu pensei “eu sou muito estranha aqui nesse lugar”, até assimilar que “gente, eu não preciso estudar!”

A terceira tendência diz respeito ao sentido atual das vantagens econômicas que a educação pode oferecer, contrariando, portanto, o sentido reafirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) sobre a possibilidade de construção de uma sociedade com justiça social através da educação. Para o autor, a dificuldade de efetivação do direito de todos e todas a uma educação de qualidade também é afetada pela luta de diferentes correntes políticas e econômicas sobre o sentido da educação e os motivos que a fundamentam. Por isso a luta pela defesa da educação como direito humano, faz parte da luta por uma sociedade democrática, solidária e justa.

Nesse sentido, Esteban (2007) discorre sobre a importância da escola pública como um espaço de disputa de projetos de sociedade. Ela defende que, nessa luta, a escola pública deve ser assumida como lugar de educação popular com qualidade. Charlot (2013) amplia a criticidade sobre essa questão ao pontuar que, anterior à concretização de uma educação pública popular, é a necessidade de popularização da luta pela educação pública popular, haja vista que a mudança depende também de que as camadas populares ganhem forças nessa disputa por uma educação de qualidade à população historicamente prejudicada.

Para o presente estudo, as reflexões apresentadas por Bourdieu (2015) Gentili (2009), Esteban (2007) e Charlot (2013) trazem aspectos significativos para discussão sobre justiça – ou a falta de – e seus reflexos nas relações e práticas do cotidiano escolar. Corroboram aqui as contribuições de Esteban (2007) que, além de também chamar a atenção para as políticas públicas de expansão de vagas, alerta para a

[...] ambivalência que atravessa a luta pela escola pública, pois a escola defendida como direito, por meio de uma histórica luta da classe trabalhadora, também vai se constituindo, como instituição socialmente produzida, em um espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas. [...] a dinâmica igualdade/diferença mostra-se especialmente relevante para indagar os processos de democratização da escola pública. (ESTEBAN, 2007, p. 12)

A autora discorre sobre a ambivalência da escola, indicando que a dinâmica escolar se caracteriza pela invisibilidade da tensão existente entre igualdade e diferença nas práticas cotidianas, como por exemplo, nas práticas de resolução de conflitos, ponto de interesse nesse estudo. Essa tensão configura-se nos discursos de igualdade que permeiam as relações no cotidiano da escola ao mesmo tempo em que a desigualdade de direitos é desconsiderada. Mais que isso, a autora afirma que, na complexidade das práticas escolares, o jogo entre igualdade e diferença faz parte dos artifícios sociais por meio dos quais os conhecimentos, sujeitos e práticas são incluídos ou excluídos.

Denuncia, pois, uma lógica que considera perversa, na qual o educando ou educanda diferente é colocada em situação de subordinação, visto que a diferença está associada à falta ou à deficiência. Por corolário o estudante diferente torna-se aquele que não aprende e é colocado, ainda que simbolicamente, em lugares desqualificados que determinarão seu percurso escolar.

Para o enfrentamento dessa lógica perversa e excludente, Esteban (2007) reafirma o papel da escola e da educação popular na produção de possibilidades de emancipação e a necessidade do reconhecimento da heterogeneidade e seus aspectos produtivos e criativos, os quais também estão presentes no cotidiano escolar.

Apesar de todas as contradições e da força dos organismos multilaterais na determinação das metas e políticas públicas na atualidade, as quais são pautadas pela ideologia neoliberal, existem muitos espaços e movimentos de resistência. Esses movimentos buscam a promoção e consolidação dos princípios defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como pode ser visto inclusive no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no qual a escola

[...] é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e a vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, é um local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007)

Da mesma forma que as forças em defesa do capital organizam-se, também existem organizações, movimentos internacionais e regionais lutando em defesa dos direitos humanos e contra os avanços da mercantilização da educação. Ademais lutam por uma escola pública de qualidade que realize a educação de forma integral e que não se volte apenas para o mercado de trabalho (MAUÉS, 2003).

A força dessas organizações e movimentos faz-se presente na disputa pelos sentidos da educação e é possível identificá-la nas políticas públicas relacionadas à defesa e promoção dos direitos humanos, como, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Essas Diretrizes definem que a finalidade da Educação em Direitos Humanos é “[...] a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural” (BRASIL, 2012, p. 10).

Parte significativa dos elementos necessários para que a escola prevaleça como espaço de emancipação está ligada à reorientação das práticas pedagógicas no sentido de que a escola, promotora dos direitos humanos, é incompatível com a exclusão, segregação, subordinação, autoritarismo e falta de diálogo e respeito. Por consequência, à medida que as práticas pedagógicas se voltam aos direitos humanos, o trabalho da escola vincula-se mais à função emancipadora.

A presente pesquisa analisa as relações estabelecidas no cotidiano escolar, mais especificamente, as práticas pedagógicas de mediação e resolução de conflitos. Acredita-se que nessas situações é possível observar a tensão entre diferença e igualdade – ampliando para a relação entre equidade e justiça, como se verá mais adiante. Para mais, essa pesquisa pode ser capaz de traçar novos caminhos que conduzam à consolidação de uma escola mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, opondo-se, por conseguinte, à reprodução das desigualdades e à manutenção das relações de poder opressoras.

Vale ressaltar que, neste trabalho, acredita-se que a educação democrática e com qualidade é elemento central na construção da sociedade mais justa, igualitária e pacífica. Todavia, para que isso se concretize, a educação em direitos humanos é essencial.

Anuente com a discussão até aqui apresentada, a qualidade da educação ofertada e a consolidação de uma escola democrática são preponderantes para o acesso e participação das

pessoas na vida social, cultural e econômica. Mas afinal, o que se entende por qualidade da educação e por escola democrática?

Faz-se necessário explicitar e compreender o sentido da palavra “qualidade” no contexto das políticas e dos discursos, haja vista que, assim como a função da educação e da escola, o conceito de qualidade é histórico e social, refletindo determinada sociedade, em determinado processo e período histórico (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). Da mesma forma, é válido explicitar o que se entende por escola democrática, considerando que democracia pode ter muitos significados e, inclusive, ser usada de forma a justificar as injustiças, sob a alegação de que na democracia vale o que quer a maioria. Portanto, a discussão sobre a democracia não pode ser descolada dos pressupostos mercadológicos que adentram a educação pública.

A qualidade da educação e a escola democrática são temas presentes e predominantes atualmente nas diretrizes, normatizações, literaturas e discursos sobre o processo educativo. Contudo, sendo a educação palco de disputas de diferentes correntes ideológicas, considerando as extremidades de visões da educação como direito humano *versus* educação como mercadoria, tanto a qualidade da educação quanto a escola democrática têm sentidos divergentes, conforme a perspectiva dos grupos e projetos em disputa. Se para um grupo a qualidade está relacionada à produtividade e à eficácia, para outro a qualidade está associada à justiça e bem-estar social.

Nessa perspectiva, educar com qualidade e formar para a democracia, dentre múltiplos significados hoje, também há a conotação do desenvolvimento de atitudes e valores apreciáveis ao mercado e ao convívio social. Por isso a educação pode também ser instrumentalizada para outros fins distanciados do ideal emancipatório que a própria democracia proclama (MELGUINHA, 2017).

Recorre-se ao estudo de Thatiane Coutinho Melguinha (2017) sobre democracia e inovação pedagógica, que se inicia apresentando uma ampla discussão sobre a democracia e seus sentidos, em especial, quando relacionada à educação e aos discursos sobre a escola democrática e inovadora.

A autora evidencia e constata que as ideias de nacionalismo e desenvolvimento econômico são elementos estruturantes dos conceitos de democracia e inovação pedagógica na educação brasileira, associando a democracia às questões de acesso e popularização da educação pública, laica e gratuita, como já visto anteriormente.

Além do acesso à educação, a autora identifica em sua pesquisa outros significados e mecanismos de democracia na educação, como por exemplo, a ampliação da participação e a



representatividade nas tomadas de decisão como base das relações e convívio na escola. Entre tantas contribuições, destaca-se relevante para este trabalho, o diálogo com diversos autores e autoras acerca de algumas experiências de escolas democráticas que possibilitam à autora o apontamento de que, por meio da educação para a autonomia, as escolas democráticas buscam “[...] a superação da sociedade heterônoma e a oposição a toda forma autoritária e hierárquica de organização social, o que permitiria alcançar a emancipação do indivíduo” (MELGUINHA, 2017, p. 73). No presente trabalho, essa busca é considerada característica essencial de uma escola pautada nos direitos humanos.

Sendo assim, defendendo a qualidade socialmente referenciada, a perspectiva adotada neste trabalho converge com Dourado e Oliveira (2009). Isso por que a qualidade da educação está associada à articulação de dimensões internas e extraescolares em prol da efetivação de políticas públicas educacionais que tenham como norte a dignidade humana e a justiça social.

Para tanto, com base nas reflexões propostas por Melguinha (2017), a escola democrática que se aclama no presente trabalho é aquela que se preocupa em efetivar uma educação com qualidade social, ampliando suas formas e espaços de gestão e participação com vistas à integração e comprometimento de cada pessoa e coletivamente.

Além disso, a escola democrática empenha-se para que as relações e práticas pedagógicas sejam democráticas no sentido de que aspirem à formação emancipadora das pessoas e não apenas minimize os efeitos das injustiças e desigualdades. Para isso, é preciso eliminar os próprios mecanismos geradores de exclusão. Não só realizar as articulações necessárias, como também enfrentar as condições e contradições internas e externas, objetivando, portanto, intervir nas estruturas sociais por meio da proposição e efetivação das políticas públicas.

A partir da reflexão sobre as disputas pelo sentido da educação, trazendo o recorte das tensões entre reprodução e transformação, é pertinente debruçar agora sobre o currículo. Além disso, observar-se-á parte dessas tensões ponderando sua relação com as possibilidades de construção de uma escola promotora dos direitos humanos.

## **2.2 Implicações do currículo na educação**

A escola é uma das principais instituições socializadoras na sociedade moderna. É a passagem obrigatória para a formação das novas gerações na maior parte das organizações sociais, considerando que é nela que muitas das formas de pensar e agir dos sujeitos são internalizadas (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Conclui-se a partir disso que o caminho rumo a uma sociedade mais justa, necessariamente, passa por uma escola democrática. Nessa escola, o processo educacional é um processo de socialização cultural pautado nos princípios da educação em direitos humanos: respeito à diversidade, solidariedade, justiça e paz social. É para isso que a investigação realizada pretende contribuir.

Cabe, por consequência, adentrar ao processo de socialização que transcorre na escola, o qual tem um caráter plural e complexo, atendendo a duas funções básicas sobre as quais as diferentes correntes de estudos sociológicos da educação e da escola chegam a um consenso: a incorporação dos estudantes ao mundo do trabalho e a formação cidadã para intervenção na vida pública (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14-15).

Nesse processo de socialização, segundo o autor, a escola promove aprendizagens não apenas relacionadas aos conteúdos escolares, tendo em vista que as aprendizagens decorrem mais das relações que se estabelecem na escola e na aula do que pela aquisição de conhecimentos propostos pelos conteúdos que compõem o currículo oficial.

De pouco ou nada serve restringir o estudo aos efeitos explícitos dos conteúdos também explícitos no currículo oficial. O que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo [...] os movimentos de socialização na escola se encontram no tipo de *estrutura de tarefa acadêmica* que se trabalha na aula e na forma que adquire a *estrutura de relações sociais* da escola e na aula. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 18, grifos do autor)

A presente pesquisa apresentada faz alusão a essas estruturas relacionais, entendendo que as relações e práticas estabelecidas na escola são fundamentais ao processo de formação dos sujeitos. As aprendizagens não ocorrem apenas a partir do projeto pedagógico elaborado e didaticamente executado no plano de ensino. São também oriundas e consequentes de tais relações e práticas que, de forma explícita ou implícita, delimitam, constituem e revelam a posição de cada sujeito ou grupo na escala hierárquica. Com isso, as relações e práticas também delimitam e definem diversas questões do cotidiano escolar e da vida social, como por exemplo, a organização dos tempos e dos espaços bem como as condutas e falas adequadas, entre outras práticas.

É dessa forma que as estruturas das relações sociais e acadêmicas fornecem as bases relevantes para a investigação das práticas de mediação e resolução de conflitos no espaço escolar. Essas estruturas trazem aspectos centrais para analisar o viés moralizador e disciplinador da socialização escolar, podendo, a partir da ampliação de sua compreensão, cultivar, em solo fértil, proposições de transformação e superação.

Dentre as práticas acadêmicas, o currículo ganha centralidade e pode ser analisado por diversos ângulos, visto que apresenta várias formas e atende a diferentes funções. Moreira e Tadeu (2013) afirmam que o currículo é uma arena política e não se limita ao papel de transmissor de uma cultura, trata-se do lugar de construção simbólica e cultural. Assim sendo, ainda que haja uma intenção oficial por trás do currículo, o resultado nunca será exclusivamente o intencionado, já que há uma significação ativa do que é recebido dentro de um contexto cultural.

Para este estudo, o currículo é considerado o espaço em que o caráter da escola e o papel da professora se efetivam, seja esse currículo oculto ou declarado. Entende-se, portanto, o currículo como prática viva dentro de um momento histórico e social, cujo significado acontece pelo contato com a cultura em que se insere (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

Segundo o autor, o currículo é uma práxis que não é estática e não se reduz ao explicitado no projeto da escola. É por meio dele que se estabelecem relações e se expressam práticas diversas, princípios e elementos técnicos que incidem sobre os diferentes sujeitos do processo ensino aprendizagem. Gimeno Sacristán (2017) entende que essa forma de conceber o currículo

[...] como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente [...] é o contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 16)

Gimeno Sacristán (2017) concorda que a escola desenvolve um projeto cultural e social que não é neutro. Ao contrário, o processo educacional serve a determinados interesses de determinados grupos sociais e esses interesses refletem e orientam todo o currículo. Por isso é o currículo que dá sentido à função e ao papel desenvolvidos pela escola e conseqüentemente à educação nela realizada. O currículo é peça fundamental dentre os mecanismos pelos quais a escola cumpre seu papel de seleção, classificação, distribuição dos conhecimentos e avaliação.

A escola, por consequência, assume um papel significativo no que tange ao estabelecimento das relações de poder e o controle social. Por essa razão, é imprescindível pensar o currículo como base de qualquer mudança que se queira propor para o avanço da qualidade social no trabalho desenvolvido pela escola.

Esse olhar é explicitado na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), ao trazer no seu artigo 3º que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010, sem paginação)

Tais diretrizes gerais para a educação básica definem ainda em seu artigo 13 que

O currículo, assumido como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (BRASIL, 2010, sem paginação)

Objetivando uma escola promotora dos direitos humanos que concretize uma educação de qualidade, é evidente a importância tanto do currículo e como da prática pedagógica que garantam o acesso crítico aos conhecimentos científicos e culturais produzidos e acumulados, favorecendo ainda ressignificações, novas conexões e construções de conhecimento.

Para tanto, como alerta Pérez Gómez (1998), é preciso extrapolar o currículo para além do currículo oficial e seus conteúdos explicitados. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Documentos de Identidade* (2015), afirma que Freire e Bourdieu, entre outros, são grandes representantes dos desafios colocados pelas teorizações críticas sobre a educação, que entre outras questões, preocupam-se em “(...) desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2015, p. 30).

Dentre os apontamentos que evidenciam o currículo na escola, destaca-se a noção de que o “currículo oculto”:

[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e *aprendizagens*. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto, são fundamentalmente atitudes, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. [...] Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade [...], do gênero, da sexualidade ou da raça [...]. (SILVA, 2015, p.78 e 79, grifos do autor)

O currículo oculto também é evidenciado por Gimeno Sacristán (2017), sendo que sua transmissão tem se tornado cada vez mais o papel principal das instituições educacionais. Para a pesquisa aqui apresentada, a noção de currículo oculto é fundante, em dois aspectos: o primeiro diz respeito à análise sob a perspectiva de que as relações e práticas são parte integrante do currículo, à proporção que implicam aprendizagens.

O segundo aspecto é pelo fato de que a mediação de conflitos, bem como seu papel e objetivos, não são discutidos na escola e não compõem o currículo explícito da escola, embora suas ações permeiem e norteiem as práticas e os projetos desenvolvidos, conforme constatado na pesquisa e apresentado adiante.

Entendendo que o currículo se cumpre e revela-se na prática desenvolvida na escola, considera-se que as práticas de mediação e resolução de conflitos compõem o currículo e estão impregnadas de conteúdos, independente da consciência que se tenha deles.

Dois destaques são relevantes entre as reflexões apresentadas por Moreira e Tadeu (2013). O primeiro diz respeito ao alerta que os autores fazem para a banalização do conceito de currículo oculto, tornando-o central nas análises sobre o papel do currículo na formação das pessoas. Para a análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, é preciso considerar tanto o currículo formal quanto o currículo oculto.

O segundo destaque é a necessidade de desnaturalizar e historicizar o currículo, reconhecendo que ele é marcado por relações de poder as quais precisam ser identificadas para desvelar, entre outras questões, os efeitos que o currículo produz na formação social das pessoas, o que é de interesse para este estudo.

Por isso o caminho escolhido na pesquisa implica a análise das práticas efetivadas na escola e encontra respaldo também na colocação de Gimeno Sacristán (2017):

Atualmente, prática é um dos eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas de melhora para as instituições escolares. O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 30)

Dada a importância da prática para compreensão do currículo e da realidade escolar, é importante trazer neste ponto algumas reflexões sobre o fazer docente, haja vista que o processo de socialização escolar, tal como estabelecido na sociedade atual, ocorre em torno da relação entre docentes, estudantes e conhecimento.

### **2.3 A docência entre conformações e rupturas**

A literatura sobre prática desenvolvida no ambiente escolar é vasta e comumente trata da prática pedagógica como a atividade desenvolvida pela professora na sua relação com o/a estudante durante o processo ensino aprendizagem, atividade primordialmente discutida em seu aspecto técnico ou social.

Para se compreender as formas como as professoras agem, é relevante atentar para a prática pedagógica como reveladora da cultura escolar, expressando rotinas, formas de fazer,

crenças compartilhadas entre as professoras. Penna (2011) afirma que os aspectos da cultura escolar se expressam nas práticas docentes e que

[...] os padrões de comportamento dos professores são apreendidos e reproduzidos em decorrência de finalidades implícitas e explícitas designadas à instituição escolar. A racionalidade que explica o funcionamento da escola não reside apenas na cabeça dos professores, mas em algo que é próprio à organização do sistema escolar e suas pautas de comportamento. (PENNA, 2011, p. 136)

A fim de um aprofundamento na questão do aspecto moralizador presente na formação e no trabalho docente – importante para o que se investigou nesta pesquisa – considera-se pertinente uma breve reflexão histórica da educação brasileira, focando na constituição do magistério e evidenciando, no recorte aqui escolhido, o controle do Estado sobre a formação docente<sup>33</sup>.

Entende-se que o trabalho docente se constitui marcado pela ideia de este ser um funcionário ou funcionária a serviço do Estado devendo, no que se refere à classe trabalhadora, promover a sua moralização e inserção subalterna no mercado de trabalho. Esse fator traz consequências para as representações sobre as relações de poder e de justiça na escola.

O resgate histórico proposto é iniciado com a hegemonia da pedagogia cristã de cunho católico que a Companhia de Jesus manteve entre 1549 até 1759. Durante esse período, em 1584 foi publicado o *Ratio Studiorum*, documento que compilava um conjunto de 467 regras, cuja maior parte determinava e controlava a conduta dos professores para sucesso na disciplinarização e civilização dos estudantes.

Com a reforma pombalina e a Constituição de 1824, o discurso da classe política compreendia a educação como o caminho para superação dos atrasos da corte, tornando competência exclusiva da Assembleia da Corte legislar sobre a instrução pública e o Estado, tomando para si “[...] a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores. O Estado controlaria as matérias a serem ensinadas” (BOTO, 2011, p. 113). Contudo a primeira lei de organização do ensino público e previsão de abertura de escolas normais foi promulgada apenas em 15 de outubro de 1927, o que reitera a afirmação de Sucupira (1996) de que:

---

<sup>33</sup> A autora publicou um artigo no qual reflete sobre o controle do estado na história da formação docente no Brasil, com destaque para a análise de dois manuais didáticos relevantes nessa história: *Curso normal para professores de primeiras letras ou direções relativas à educação physica, moral e intelectual nas escolas primárias* (1832) e *Didática Mínima* (1952). Para saber mais, vide ANTONIO, Patricia de Oliveira. Formação de professores no Brasil entre os séculos XIX e XX: manuais didáticos e discursos que formam para conformar. In: Congresso Internacional de Educação, II, 2018, Sorocaba, **Anais II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas**. Sorocaba, SP: UNISO, 2018, p. 502-519. Disponível em: <http://uniso.br/hs/II-congresso-internacional-de-educacao/anais.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 1996, p. 67)

O Ato Adicional de 1834 tornou a educação primária e a formação dos professores responsabilidade das províncias. Foram criados mecanismos de seleção, controle e vigilância da profissão, como concurso público e inspeção da atividade docente (VILLELA, 2000).

Em 1835, a inauguração da Escola Normal de Niterói marca o início da institucionalização da formação docente no Brasil. Em meio a um cenário político e social, no qual a classe dominante buscava um consenso ideológico, os discursos e ações evidentemente visavam à valorização da instrução pública como um caminho essencial “[...] para a difusão dos princípios de ‘ordem’ e ‘civilização’ que regiam o ideal conservador” (VILLELA, 2000, p. 105).

Era preciso, portanto, formar um professor capacitado para difundir as ideias da classe dominante, e a Escola Normal de Niterói tornou-se referência a outras províncias pela sua proposta organizativa e civilizatória. Disso decorre que a preocupação com a moral da pessoa candidata a exercer a função docente estava ligada às posições ideológicas daqueles que viriam a ser os responsáveis pela instrução pública e, principalmente, pela disciplinarização, controle e ordem do povo.

Tal preocupação explicita-se no Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835, que cria a Escola Normal na província do Rio de Janeiro. Entre os requisitos para candidatar-se a uma vaga como aluno, exigia “atestação de boa conducta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicílio” (PROVINCIA DO RIO DE JANEIRO, 1835). Posteriormente, para efetivação da matrícula de um candidato à vaga na Escola Normal, também passou a ser exigido o aval do pároco. Ademais o currículo da Escola Normal previa, para a formação do professor, os princípios da moral cristã e da religião do Estado, conforme consta no artigo 5º do decreto.

Sobre o currículo da formação do professor, cabe ainda destacar que em 1839, com o propósito principal de difusão dos ensinamentos morais em consonância com os interesses da autoridade, além de divulgação do método lancasteriano ou mútuo (o qual não representava avanços na aprendizagem dos estudantes, mas era eficaz no controle e disciplina), o governo provincial distribuiu para todos os alunos das escolas normais e para todos os professores da província o documento “*Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções*

*relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primárias*”<sup>34</sup>, escrito pelo francês Barão Degerando, que apresenta 16 conferências, através das quais, o autor

[...] se esforçou por persuadir os alunos mestres de que não deveriam ser simples professores de leitura, de escrita, de aritmética, uma vez que formariam a infância. Dessa forma, definiu a atividade dos professores não apenas como uma profissão, mas como um ministério moral. A ação moralizante do método mútuo, desenvolvida pelo trabalho dos professores, deveria alcançar também as famílias através das crianças; Deveria fazer desaparecer pouco a pouco o senso de ignorância e as funestas inclinações dos alunos. (CANSON, 2015, p. 188)

As escolas normais estavam consolidadas por todo o Brasil ao final do século XIX e, nessa trajetória, passaram por um processo de feminização, sobre o qual é possível identificar diversos estudos que tratam de diversas motivações. Dentre as motivações, importa para o presente trabalho destacar que no contexto histórico e social em que se deu tal processo de feminização, era atribuído “[...] às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade” (VILLELA, 2000, p. 120).

Na proclamação da república, assim como no período da história do Brasil conhecido como Estado Novo, a educação continuava sendo o meio privilegiado pelo qual o governo buscava construir um imaginário social que estivesse conforme com os princípios, valores e ideias que lhes eram caros e necessários para controle do povo, além da implementação de políticas e ideais.

Em meio às discussões educacionais desse período, ocorre a criação do curso de Pedagogia e a regulamentação dos cursos de formação de professores secundários e das escolas normais, por meio do Decreto 1.190, de 04 de abril de 1939. Esse decreto organizava a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo modelo de formação<sup>35</sup> perdurou inclusive após o golpe militar de 1964 e sofreu alteração somente em 11 de agosto de 1971. Nessa mesma data, houve a publicação da Lei nº 5692, que extinguiu as escolas normais e criou a habilitação em magistério no 2º grau<sup>36</sup>. Marca-se que tanto os cursos

---

<sup>34</sup> *Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual Nas Escolas Primárias – Pelo Barão Degerando – Impresso por ordem do Governo Provincial do Rio de Janeiro. Para uso dos Professores. Traduzido e acrescentado com um apêndice de Leis Gerais e Provinciais sobre escolas pelo Dr. João Candido de Deos e Silva. Nictheroy. Typographia Nictheroy de M.G. de S. Rego, Praça Municipal – 1839; 421 páginas. (apud CANSON, 2015) - o documento encontrava-se no setor de obras raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e, durante a elaboração deste trabalho, estava indisponível para consulta em razão das reformas no setor. Posteriormente, ainda durante a elaboração deste trabalho, a Biblioteca Nacional foi acometida por um incêndio e até a finalização desta dissertação não havia notícias sobre a preservação deste documento. O documento original está na Biblioteca Nacional da França.*

<sup>35</sup> A conclusão de três anos do curso de Pedagogia licenciava os professores e professoras para as várias disciplinas da escola secundária e o curso de mais um ano habilitava pedagogos e pedagogas para docência nas escolas normais, as quais, por sua vez, continuavam formando os professores e professoras do primário.

<sup>36</sup> A habilitação para o magistério no 2º grau formava professores e professoras de 1ª à 6ª série do 1º grau, enquanto o curso de Pedagogia em nível superior habilitava em licenciatura curta os professores e professoras para as séries finais do 1º e 2º graus e em licenciatura plena para especialistas em educação.



normais quanto a Pedagogia continuavam apresentando um currículo mais técnico a ser transmitido aos professores e às professoras em formação do que uma reflexão teórica e prática (SAVIANI, 2009).

É fundamental destacar que todos esses processos políticos que afetam diretamente o processo educacional quanto à formação de professores e professoras, tanto em suas organizações quanto em seus sentidos, não aconteceram sem contradições e resistências. Há a informação de que, desde a organização do ensino primário no século XIX, os professores e professoras iniciaram as primeiras reuniões e associações profissionais para reflexão das condições profissionais:

A emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, pois significa uma tomada de consciência dos professores de seus próprios interesses como grupo profissional e a criação dessas corporações está relacionada à existência prévia de um trabalho coletivo de constituição dos docentes em corpo solidário e da elaboração de uma mentalidade e uma ideologia comuns. (VILLELA, 2000, p. 127)

O movimento da Escola Nova que, como já dito, teve papel fundamental no avanço das disputas por uma escola pública, universal e laica, também pode ser identificado como um exemplo das resistências e contradições existentes. Vale frisar que no discurso dos escolanovistas – grupo constituído majoritariamente pela elite intelectual da classe dominante – também estava presente a ideia da educação como caminho para a reconstrução social pacífica e para estabilidade política, sobressaindo mais uma vez a disputa de projetos travada em torno do campo educacional.

Conforme se verifica, ao fazer uma retomada da constituição do exercício docente a partir de aspectos presentes em sua formação, tal exercício é marcado pela ideia da moralização e disciplinarização das crianças como aspecto central em sua atuação, sedimentando como cultura escolar. Esse fato pode ser ilustrado através do depoimento da professora Vitória que responde sobre como enxerga seu papel e função de professora:

((Vitória)) bom, sou professora mesmo, né? O próprio nome já tem toda uma concepção do que se faz. E eu, particularmente, eu tenho um olhar que é assim, eu preparo as crianças que passarem por mim com olhar que eles possam tirar 10 do portão da escola para lá, não necessariamente aqui, mas eu tenho esse olhar de preparar a criança para a vida tanto que todas as minhas leituras que eu faço tudo, tudo eu busco ler, busco escrever, busco relações, busco entendimento, conhecimento e etc, mas eu tenho um foco muito forte até trago isso da própria EJA mesmo e de tantos cursos que fiz, tanto como igreja, como profissionais e etc, muito assim da pessoa lá fora saber se virar, da pessoa ter autonomia, da pessoa ter respeito pelo outro e mais nesse foco, eu sei que aqui na escola o projeto da escola é que a criança aprenda a ler e a escrever e lererê larárá, mas o meu, eu tenho olhar que também vai depois na porta da escola do portão para lá é que eu quero que ele tire 10 aqui se fosse nota que eu também nem sou a favor de nota é:: se fosse ele poderia tirar 6, 7 e eu estaria por satisfeita ou até menos, mas se eu soubesse que ele tinha desenvoltura para lá fora ele ser um cidadão digno, responsável, autônomo de amor de tudo para mim eu já me consideraria 10.

Como já afirmado, a constituição da docência não se fez sem resistências, e a voz da categoria docente na política fortalece-se de fato a partir da década de 1980, com a redemocratização política sem, contudo, conseguir superar efetivamente a falta de investimento e a precarização da formação e das condições de trabalho do professor. Tal superação continua a ser um grande desafio, pois, nem mesmo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e suas alterações que foram feitas até então, a docência conquistou as condições minimamente adequadas de formação e trabalho.

Durante a realização das pesquisas, foi identificado que as condições de trabalho não são problematizadas e discutidas como tal entre a equipe escolar<sup>37</sup>. Cotidianamente há queixas sobre a falta de garantia do tempo de estudo, sobre as dificuldades profissionais e pessoais geradas pelo acúmulo de emprego, sobre a superlotação da sala, entre outras questões, porém a precariedade da formação e das condições de trabalho é naturalizada e trazida para o campo das relações entre as pessoas, descoladas das responsabilidades do Estado.

Como resultado, pode ser considerado o exemplo de que a professora é julgada como boa ou ruim sem serem considerados aspectos formativos e acúmulo em redes e com turmas diferentes; todas concordam que a hora atividade não dá conta da formação continuada e nem mesmo das questões cotidianas da escola sem fazer a crítica que isso é uma condição imposta pela política pública; quando mais uma criança é matriculada em uma sala superlotada, professora e assistente de gestão escola ficam discutindo entre si sem considerar as políticas públicas de construção de escola e criação de vagas.

Prevalece entre as professoras entrevistadas a compreensão de que condições de trabalho se referem ao acesso aos recursos físicos e materiais disponíveis para aplicação da aula e, nesse sentido, consideram que suas condições de trabalho são boas e não afetam, ou afetam de forma positiva a sua atuação. Apenas a Coordenadora Carla afirmou explicitamente que não consegue atuar como gostaria pela falta de condições de trabalho e pelo excesso de demandas da Secretaria de Educação e não pelos conhecimentos que possui.

---

<sup>37</sup> Vale esclarecer que é possível considerar a falta de discussão crítica sobre as condições de trabalho como um aspecto da cultura específica daquela escola, haja vista que em muitas escolas esse cenário pode ser diferente e, reconhecidamente, a categoria docente é atuante na luta pela educação de qualidade e por melhores condições de trabalho.

Na fala das outras educadoras, ficaram mais diluídas e implícitas as evidências de que a atuação desejada não se concretiza, em boa parte, por conta de outros aspectos significativos das condições de trabalho, tais como plano de carreira, superlotação das salas e organização dos tempos e espaços da escola.

Sampaio e Marin (2004) informam que a precarização do exercício docente sempre esteve presente no Brasil, acentuando-se na atualidade e trazendo consequências nas condições de trabalho do professor, as quais, por sua vez, são essenciais para o ensino. As condições de trabalho precisam ser analisadas nos diferentes aspectos e facetas que as compõem.

Destacam-se, de modo geral, as questões relacionadas (1) à formação inicial e continuada; (2) ao salário e plano de carreira; (3) à carga horária de trabalho; (4) ao acesso a materiais e recursos necessários para o ensino; e (5) à quantidade de estudantes por turma, entre outros.

Considerando tais aspectos, para dialogar com as manifestações das professoras entrevistadas na pesquisa aqui apresentada, recorre-se ao estudo realizado por Sampaio e Marin (2004) no qual as autoras expressam que, entre suas análises, as condições de trabalho docente são precárias e tornam o trabalho fraco e insuficiente, comprometendo assim a função cultural da escola.

A partir da análise de dados de pesquisas sobre o professor e o exercício docente, as autoras apontam que nem sempre os professores e professoras têm formação para atuarem com os anos e modalidades em que trabalham e aprendem na prática em parceria com seus colegas de trabalho.

As facetas dessa questão apareceram na fala das três professoras entrevistadas nesta pesquisa, como no caso da professora Vitória que atuou sempre na educação de jovens e adultos e hoje busca ajuda entre suas colegas para compreender o mundo infantil; ou no caso da professora Madá, a qual acredita que a formação entre os pares é um dos seus papéis a serem cumpridos na escola:

((Vitória)) olha como eu estou ingressando agora no mundo infantil. se eu falar que eu tenho muita autonomia com relação ao planejamento daqui do coletivo e etc, eu não tenho, por as meninas terem habilidades de anos [...] às vezes vou perguntar à uma outra que eu sei que tem uma relação mais parceira, porque tem gente que é parceira, tem gente que não é e faz parte eu não crítico nenhuma, mas aquele que eu sinto que é mais parceiro aí eu chego “mas como é que faz isso? Como é que faz aquilo? Como é que vocês estavam dizendo de não sei de quê?” porque pela habilidade delas, elas vão rápido e eu não vou. Às vezes eu digo “meninas, o que é que é isso aí? O que é que significa isso?” ((risos)) “olha Vitória é assim, assim” “ah, agora entendi”, mas eu estou construindo.

((Madá)) Acho que meu papel também não é só na sala de aula, acho que é com o grupo de professores. Quando eu estava estudando formação de professores isso ficou muito claro para mim que a formação acontece muito entre os pares, e essa é uma escola que eu dei muita sorte com esse ano que é um grupo muito bom de conversar [...] é um grupo muito aberto, que a gente consegue conversar, então eu não concordo com umas coisas que elas fazem, elas não concordam com algumas coisas que eu faço, mas isso não impede que a gente avance na discussão, no nosso trabalho a gente consegue caminhar bem consegue planejar e isso é muito bom. Acho que tem também uma coisa de formação entre todos os funcionários da escola, mas isso é um pouco mais difícil pensando na estrutura da escola [...]

Outro aspecto trazido pelas autoras é que a carga horária de trabalho nem sempre é suficiente ou adequadamente aproveitada em favor do ensino, ainda mais considerando que os baixos salários levam muitos professores a dobrarem suas jornadas em redes de ensino diferentes, acumulando os trabalhos a serem realizados em turmas diferentes e, comumente, superlotadas.

Na escola pesquisada, o único grupo de professoras em que nenhuma delas acumula cargos e empregos em outras redes de educação é o do período intermediário, cuja jornada de trabalho é das 10h às 15h, impossibilitando o acúmulo. Considerando apenas as professoras de educação básica, no período da manhã, três das cinco professoras acumulam; no período da tarde, quatro das cinco professoras acumulam.

Ao considerar o grupo de professores e professoras de educação básica especialistas nas áreas de inglês, educação física e artes que atuam na escola, a situação é ainda mais desafiadora, pois, a depender da sua jornada de trabalho – 30 ou 36h – o professor ou professora especialista atende, só na rede de Guarulhos, entre 20 e 25 turmas, podendo ter seu bloco de aulas composto por até cinco escolas e em dois períodos diferentes.<sup>38</sup> Para além disso, alguns professores e professoras especialistas ainda acumulam cargos e empregos com outras redes de ensino.

A fala da professora Sonhadora ilustra as consequências do acúmulo

((Sonhadora)) o acúmulo afeta o meu trabalho, com o acúmulo a falta de tempo para pesquisar mais, preparar umas coisas diferentes, fazer cursos para eu me atualizar eu sinto falta disso também [...] é condição de trabalho o não se alimentar direito, por exemplo, eu não almoço, eu venho direto e não consigo trazer comida, eu como só bugiganga e ganho o quê? Quilos, colesterol ((risos)) e cansaço. Em termos de escola eu acho que nós temos material

Outros dois fenômenos que afetam as condições de trabalho das professoras no Brasil são a rotatividade e a locomoção de docentes de um ano para outro ou até dentro do mesmo

---

<sup>38</sup> Anualmente, a Secretaria de Educação regulamenta os processos de remoção, escolha de sede, local de exercício, permuta e troca de período para docentes e gestores da rede pública municipal. No ano que a pesquisa foi realizada, estava em vigor a Portaria 92/2017-SECEL, publicada no Diário Oficial do Município em 29/09/2017.

ano letivo. Essas alterações são também agravadas pelas constantes mudanças nas orientações e determinações do sistema sobre o ensino, o currículo e a organização da escola<sup>39</sup>.

Essas, entre outras características das condições de trabalho, aparecem na fala da professora Sonhadora. Durante a entrevista, contou que em determinado período da sua carreira trabalhava apenas na rede municipal de Guarulhos, mas passou em um concurso na rede municipal de São Paulo e teve que pedir demissão na rede de Guarulhos, porque não conseguiu horário para acumular com o serviço na rede de São Paulo, o qual, por sua vez, oferecia plano de carreira mais vantajoso.

Após conseguir se estabilizar na rede de São Paulo, Sonhadora prestou novo concurso e ingressou novamente na rede de Guarulhos. Além das mudanças percebidas nas diretrizes educacionais na rede de Guarulhos, Sonhadora relata ter passado por diversas escolas até conseguir sede em uma escola próxima à sua residência.

A professora Sonhadora percebe seu trabalho de forma positiva quando pôde atuar mais tempo em uma única escola e sem acumular. Atualmente, ela acumula cargos como professora de creche na rede municipal de São Paulo e sente-se frustrada por trabalhar com o Ensino Fundamental I na rede de Guarulhos. Ela gostaria de atuar nos estágios da Educação Infantil, mas não conseguiu, dada a forma de atribuição de classes:

((Sonhadora)) [...] eu entrei em 2012 aí fui para o EPG 3, fui para o EPG 1 aí eu tive problema no braço, fiz cirurgia, fiquei afastada, então eu fui perdendo sede e aí passei pelo EPG 3, EPG 4, EPG 1, EPG 2 e agora aqui [...] a EPG 5 foi quando eu entrei ((pela primeira vez, antes de exonerar por não conseguir acumular)) [...] a escola rachou [...] nós fomos convidados a nos retirar e aguardar, ficamos vinte dias em casa até o prefeito arrumar. Arrumou onde era a ((nome de uma indústria instalada na cidade)) lá na ((nome da rua)) e nós ficamos no galpão, fizeram salas lá, era para ficar até o fim do ano, foi na época do desfile ainda, tinha desfile em setembro e nós ficamos mais. Aquilo foi uma beleza para a audição, para a garganta [...] Nós tínhamos tantos projetos, o pessoal era tão unido, a diretora era mente aberta, topava tudo e eu trabalhava só aqui, então parece que eu rendia mais, tinha projetos [...] esse ano para mim está tão complicado porque eu pensei “esse ano eu vou começar bem, estou perto da minha casa” na verdade o que eu queria era pegar estágio e eu cheguei estava mais ou menos já predestinado a cada um “não, esse é seu, esse é seu: 2º ano” eu olhei com tristeza porque eu não queria [...] eu pensei em pegar estágio e aí de repente 2º ano falei “estou perdida” [...] resumindo eu queria fazer mais e estou me sentindo frustrada por não conseguir fazer mais sinceramente em termos de 2º ano.

Considerando que essas condições de trabalho ocorrem em decorrência da incisiva e crescente interferência dos organismos internacionais de financiamento desde as décadas de 1980 e 1990 (SAMPAIO; MARIN, 2004), é certo que a precarização do trabalho docente na atualidade necessita ser compreendida em consonância com o cenário reformista internacional.

---

<sup>39</sup> Penna (2017) fez uma análise sobre alguns aspectos das condições de trabalho docente nas escolas municipais de Guarulhos que muito contribuirá adiante, dialogando com a discussão desta pesquisa.

Esse cenário reformista estipula planos, recomendações, diretrizes e tratados oriundos das grandes organizações e potências do capital, a partir dos quais, especificamente, em 1995, foi dado início à reforma gerencial do Estado de cunho neoliberal no Brasil. Ademais, dentre os aspectos dessa precarização, destaca-se a fragilização e o controle sobre a formação docente.

Maués (2003), ao analisar a atuação das reformas internacionais da educação na formação docente, afirma que a centralidade da formação ocorre nas políticas educacionais devido à importância do papel docente na conformação dos princípios que regem as mudanças econômicas impostas pela globalização. Assim, o professor precisa

[...] contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico [...] por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação. (MAUÉS, 2003, p. 108)

Como exemplo da influência que os organismos multilaterais passaram a ter na definição de metas e políticas educacionais, buscando também definir condutas e moldar o imaginário social, toma-se o movimento “Todos pela Educação” que, entre outras produções, organizou o documento *Todos pela Educação: rumo à 2022*<sup>40</sup>, o qual propõe uma hegemonia pedagógica e, não só revela claramente a agenda do empresariado para a educação, como

[...] também oferece novas referências discursivas que redefinem a chamada “sociedade civil” no campo educacional [...] visando criar uma “nova consciência” e uma “nova sensibilidade social” com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 227)

O *Todos pela Educação* traz dez mensagens nas quais é (1) valorizado o comportamento dos pais de escolas privadas; (2) os diretores são convocados à exercer uma administração escolar gerencial, vendo família e alunos como clientes; (3) ao professor é pregada a revalorização e a solidariedade da sociedade para que ele recupere sua autoestima, ofereça menos resistência corporativa e ideológica às reformas, programas, planos e projetos do governo e possa ensinar seus alunos alcançando as metas de desempenho estipuladas pelo governo central e averiguadas nas avaliações externas (*Todos pela Educação*, 2006).

O Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ele apresenta, entre seus

---

<sup>40</sup> Em Shiroma, Garcia e Campos (2011), o movimento “Todos pela educação” e o documento “Todos pela educação” são analisados em seus nexos com as orientações dos organismos multilaterais, os quais organizaram e financiaram eventos locais e internacionais que subsidiaram a consolidação do movimento e suas ações.

princípios, a consonância com os interesses da classe empresarial, expressos no já citado documento *Todos pela Educação*.

O decreto explicita (1) a centralização das tomadas de decisão com relação às políticas e programas de formação ao governo federal; (2) amplia o olhar a todos os profissionais da educação mais como uma forma de controle; e (3) evidencia mais a responsabilidade do professor sobre a aprendizagem dos alunos do que as condições para que essa aprendizagem aconteça. Ademais trata, evidentemente, das questões curriculares, considerando que hoje não há mais dúvidas do currículo como um importante meio de controle e manutenção da ordem social, como discutido no item anterior do capítulo.

Evangelista e Shiroma (2007) contribuem para compreensão da ordem gerencialista e profissionalizante predominantes nas políticas de formação docente na contemporaneidade, apontando que a centralidade da formação docente nos debates transcorre em decorrência da disputa pelo controle da formação dos trabalhadores das novas gerações.

Defendem ainda que o professor tem sido visto como o maior obstáculo à reforma educacional e do Estado, sendo um dos motivos para isto o fato de comporem a maior e mais organizada categoria do funcionalismo público na maior parte dos países. Ao mesmo tempo, a categoria é colocada como solução dos problemas educacionais e, portanto, faz-se necessário seu controle e a construção de alegorias que componham o imaginário social a respeito dessa categoria, por meio da difusão de “[...] uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho [...]” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Por outro lado, observa-se que a responsabilidade pela construção de uma cultura de direitos humanos, em especial por meio da educação em direitos humanos, deve ser compartilhada por todos e todas profissionais da educação, conforme explicitado em documentos de referência nacional e com força legal como o PNE (BRASIL, 2007), o Parecer CNE/CP nº 08/2012 (BRASIL, 2012) e a Resolução CNE/CEB nº 01/2012, os quais fazem menção a todos os profissionais da educação<sup>41</sup>.

Importa, para este trabalho, destacar o professor e a professora, entre esses profissionais, para dizer que sua formação e capacitação em direitos humanos estão previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), no qual há o indicativo de que

---

<sup>41</sup> O PNE faz referência a profissionais das áreas a que se dirige (educação formal e não formal, ensino superior, mídia, sistema de justiça e segurança), assim, trata de agentes sociais públicos e privados, com destaque para profissionais da área da educação e educadores sociais.

o tema dos direitos humanos faça parte do currículo de formação inicial e continuada de professores e demais agentes sociais públicos e privados.

No relatório do Parecer CNE/CP nº 08/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), a formação e a valorização de profissionais da educação em direitos humanos são colocados como o primeiro e o segundo dos sete desafios apresentados para que se alcance o objetivo de efetivação de uma cultura de direitos humanos, os quais valem ser apresentados na íntegra:

O primeiro deles é a formação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, de todos/as os/as profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós-graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA, FERREIRA, 2010, p. 89). Sendo assim, compreende-se que a formação destes/as profissionais deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem e identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos.

O segundo desafio diz respeito à valorização desses/as profissionais que deverão ser compreendidos/as e tratados/as como sujeitos de direitos, o que implica, por parte dos entes federados responsáveis pelas políticas educacionais, garantir condições dignas de trabalho que atendam às necessidades básicas e do exercício profissional. Tal situação requer o efetivo cumprimento das políticas de profissionalização, assegurando garantias instituídas nos diversos planos de carreira de todos/as os/as trabalhadores/as da educação. (BRASIL, 2012, p. 17)

O mais próximo da formação em direitos humanos entre as entrevistadas, foi visto na fala da professora Madá, que disse já ter iniciado, sem concluir, um curso ofertado pela Secretaria de Educação sobre o papel da escola diante das violências e violações de direitos das crianças.

Nenhuma outra entrevistada informou ter realizado algum tipo de curso ou formação sobre direitos humanos ou educação em direitos humanos. Todas as entrevistadas afirmaram que nunca estudaram sobre conflitos e mediações de conflitos. A fala da professora Sonhadora, apresentada anteriormente sobre o acúmulo, também exemplifica a manifestação das professoras sobre a falta de tempo para investimento na formação continuada.

Em relação à formação ofertada pela prefeitura, identificam que ela não tem afetado positivamente as práticas em sala de aula. Para as professoras entrevistadas, a prática é mais afetada pelas trocas que fazem entre si compartilhando seus saberes e experiências. Isso porque a hora atividade é tomada por uma série de demandas que não possibilita que esse espaço seja efetivamente de formação.

As formações ofertadas pela Secretaria de Educação têm sido escassas e/ou de pouca ou nenhuma relevância para a atuação das professoras e coordenadora entrevistadas. Anuente com a discussão apresentada sobre a influência do empresariado na formação docente e o



processo educacional, vale informar que a Fundação Lemann, envolvida no movimento Todos Pela Educação, desde os seus primórdios, assessora a Secretaria de Educação em seus processos formativos e revisão curricular.

Sobre a autonomia na atuação docente, a professora Sonhadora disse ter bastante autonomia para fazer o que acha que deve ser feito em sua sala de aula. Já a coordenadora Carla e a professora Madá consideraram ter uma autonomia relativa, dado o perfil da gestão, enquanto Vitória considerou que sua autonomia é condicionada ao auxílio das colegas, haja vista que não tem familiaridade com a educação de crianças pequenas e não dispõe do mesmo ritmo e conhecimento que as colegas. Observa-se que, assim como o que acontece com a reflexão sobre as condições de trabalho, a reflexão sobre autonomia recai mais nas relações e é apartada das responsabilidades do poder público.

O horário de trabalho coletivo na escola deveria garantir a formação continuada da equipe docente e, com isso, favorecer a construção e fortalecimento da autonomia das professoras para além da sala de aula, mas a concretização desse espaço oferece uma série de desafios, como tem sido apresentado.

Vânia Marques Cardoso (2015) realizou sua pesquisa de mestrado investigando “[...] o significado e os sentidos atribuídos por docentes ao horário de trabalho coletivo na escola” (CARDOSO, 2015, p. 10). Entre seus resultados, a pesquisadora identificou que:

As reflexões dos professores entrevistados, marcadas por visões contraditórias do significado social do horário de trabalho coletivo, atribuem sentidos diferentes à esse tempo, demonstram, de forma geral, uma frágil autodeterminação. A ação que projetam para si próprios, visando tornar esse espaço mais produtivo é fragmentada, sem dimensão universal, situada intramuros da escola, talvez intramuros da sala dos professores. Em raros momentos esse espaço aparece como discussão das políticas públicas (no máximo como informação sobre), participação em decisões conjuntas com órgãos representativos da escola, contribuindo para afastar o trabalho escolar da sua finalidade social, significando-a como espaço didático neutro. (CARDOSO, 2015, p. 141).

Esse olhar de Cardoso (2015) dialoga com a manifestação das professoras entrevistadas e com a observação realizada na pesquisa que aqui se apresenta, inclusive com relação às possibilidades de ressignificação da hora atividade, já que Cardoso (2015) afirma que:

O horário de trabalho coletivo na escola, embora gere mais adaptação do que autonomia, traz incomodo aos docentes e os impele a propor alterações que refletem, mesmo indiretamente, a necessidade da ampliação dessa autonomia potencializadora de colaboração (CARDOSO, 2015, p. 141)

Porém, apesar dos esforços na ressignificação da formação e papel docente, em especial, dentro de uma perspectiva de direitos humanos, acredita-se que o resultado de séculos de inculcação, controle e construção do imaginário social sobre o trabalho e a função

docentes fazem prevalecer a naturalização e introjeção do papel moralizador, disciplinarizador e civilizatório da educação e do docente, necessário para atender aos interesses econômicos em diferentes momentos da história. Tal consequência sedimenta-se na cultura escolar.

Sobre esse aspecto, pode-se mencionar os resultados da pesquisa realizada e apresentada por Penna (2011), por meio da qual o autor identifica que as professoras participantes da pesquisa, “[...] consideram que a principal tarefa a ser desenvolvida pelos professores na escola relaciona-se à educação dessas crianças indisciplinadas [...]” (PENNA, 2011, p. 264).

Essa disciplinarização das crianças, de acordo com Penna (2011), ocorre a partir da perspectiva de classe da professora. É possível, portanto, inferir que a tarefa disciplinarizadora está implícita na prática pedagógica que, por sua vez, precisa ser explicitada para ser melhor compreendida.

Penna (2017) faz alguns apontamentos sobre a relação professor, aluno e conhecimento na escola e afirma, em consonância com os estudos já apresentados de Sampaio e Marim (2004), que o docente adquire saberes na sua experiência de vida, nos processos de formação e na relação com os colegas de trabalho. Esses saberes são mobilizados no desenvolvimento de sua prática pedagógica, a qual é conduzida não só a partir da sua personalidade, mas também por estruturas coletivas produzidas no contexto das especificidades da socialização escolar.

A entrevista realizada buscou informações sobre a experiência de vida das professoras, seus processos de formação e a relação com os colegas de trabalho, em especial, em relação às práticas de disciplinarização e de mediações e resoluções de conflito. Porém, considerando que boa parte da prática pedagógica é reprodução de esquemas enraizados na cultura escolar, opta-se, nesse momento, discutir os saberes docentes que se constituem com base nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Falar da prática pedagógica é igualmente falar da cultura escolar e, por isso, é pertinente que se adentre densamente nas reflexões sobre alguns aspectos sedimentados na cultura escolar que afetam a prática pedagógica. Em especial, com relação às práticas de mediação e resolução de conflitos, considerando que essas situações são privilegiadas para mobilizar a discussão não só sobre as representações e as relações de poder, bem como justiça no processo de socialização escolar.

### CAPÍTULO 3. ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR

*De verdade, não consigo toda hora ter uma grande conversa com as crianças, às vezes tem que ser um pouco mais rápido porque eu tenho pouquíssimo tempo, eu tenho muitas crianças, então nem sempre consigo sentar conversar com calma, como eu gostaria [...]. Sempre que olho para uma mediação de conflitos, eu fico pensando nisso, mas não consigo ter essa conversa respeitando a criança enquanto sujeito. Acho que é olhar para a identidade dela. Acho que autonomia não é só ir ao banheiro sozinha. Autonomia é olhar pro meus sentimentos e saber, e aprender a lidar com isso, que é difícil.*

*(Madá, professora do 1º ano M)*

Faria Filho et al. (2004) afirmam que “a noção de cultura escolar tem significado, sem dúvidas, um refinamento metodológico e analítico em nossas pesquisas [...]” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 153), contudo os autores alertam sobre o cuidado que se deve ter para que a pesquisa não apresente culturas escolares prescritas em relação ao objeto em vez de identificar as culturas escolares praticadas de fato no cotidiano escolar.

É com esse cuidado que se recorre às contribuições de autores, tais como Juliá (2001) Viñao Frago (1996, 2005, 2007) e Vicente, Lahire e Thin (2001), para que a noção de cultura escolar auxilie a enxergar e compreender as práticas dos sujeitos com relação aos conflitos e à indisciplina, tal qual como se dão de fato no contexto escolar.

De certo, tais práticas são mobilizadas por esquemas de pensamentos construídos individual e coletivamente, nos diferentes espaços de socialização e sobretudo para este trabalho, na escola. Há que se considerar a especificidade da forma escolar, em que a socialização ocorre em determinado lugar (escola), dentro de um tempo específico para cada ação da rotina (tempo escolar), obedecendo às regras impessoais às quais professores e estudantes estão submetidos (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Os dados da pesquisa referentes a essas especificidades da socialização escolar são apresentados e analisados à luz da discussão sobre cultura e forma escolar, evidenciando aspectos da cultura escolar identificados na escola pesquisada. Refere-se aos seguintes elementos da forma escolar de socialização: (1) ao espaço, (2) ao tempo, (3) à escrituração, (4) à destinação a todos e todas, (5) à civildade e (6) aos saberes objetivados.

Falar sobre cultura escolar e práticas pedagógicas, inevitavelmente, passa pela relação docente/estudante. É nessa relação poderosa que o sentido da educação e os seus objetivos se materializam em aprendizagens, seja por meio do currículo oficial ou oculto.

Por um lado, identifica-se que as práticas pedagógicas mediadas pela cultura escolar que ocorrem dentro de determinadas condições objetivas de trabalho tendem a reproduzir a lógica de dominação. Por outro lado, observa-se que as práticas pedagógicas se efetivam na relação entre as pessoas e apresentam tensões de resistência e transformação que, igualmente, constituem-se na cultura escolar.

### 3.1 Identificando elementos da cultura e da forma escolar

Bourdieu (1989) afirma que tanto nas sociedades com escola, quanto nas sociedades sem escola, as diversas e mais vitais formas de pensamento e ação são transmitidas pela prática e no contato duradouro e direto entre quem ensina e quem aprende. Ao tratar de escolas, é importante superar a ideia de que esta apenas reproduz uma cultura ou uma ideologia que lhe são exteriores, muitas vezes de forma inconsciente.

É possível dizer que na escola, a prática e contato duradouro revelam aspectos específicos do processo de socialização escolar que constituem uma cultura escolar própria, com formas específicas de organização do tempo, do espaço e das relações. Há alguns jeitos de fazer, pensar, certas práticas e organizações que são características da escola e, portanto, fazem parte da cultura escolar, aqui definida como:

[...] conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias. [...] A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87)

Outra referência importante para pensar a cultura escolar é Dominique Juliá, para quem cultura escolar

[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIÁ, 2001, p. 10, grifos do autor)

Importa, para este estudo, um destaque sobre a construção conceitual de cultura escolar dos dois autores aqui expostos. Ao propor o debate sobre as aproximações e distanciamentos de alguns autores sobre o conceito de cultura escolar, Faria Filho et al. (2004) apontam que Viñao Frago e Juliá, em suas obras, partem de percepções semelhantes para falarem da cultura escolar, como a sua constituição histórica e seu princípio estruturante de espaço e tempo.

Porém há especificidades que diferenciam o olhar desses dois autores. Entre estas especificidades, destaca-se que, para Viñao Frago, a cultura escolar é mais rígida, pouco permeável às transformações e os professores estão mais submissos às normas estabelecidas. Juliá acolhe as rupturas da cultura escolar, ainda que pequenas, e observa mais as possibilidades de resistência e criatividade do professor ainda que, sobretudo, respeitem as normas estabelecidas.

Na escola pesquisada, foi observado que esses dois aspectos convivem no cotidiano. Se por um lado foi identificado que a comunidade escolar se rende às normas estabelecidas, principalmente com relação aos usos dos tempos e espaços, por outro lado, foi observado também algumas rupturas nas práticas cotidianas.

Exemplo disso, pode ser considerado a reorganização de alguns dias da hora atividade realizada pelas professoras do período intermediário. O tempo previsto inicialmente para atender algumas demandas da Secretaria de Educação que não faziam sentido para as professoras foi reivindicado e conquistado para que elas pudessem realizar uma oficina para aprender a fazer slimes<sup>42</sup> e, posteriormente, inseriram essa atividade no planejamento de aula com as crianças.

Além da reorganização da hora atividade, as professoras também introduziram uma atividade mais lúdica e significativa do que as que estavam previstas para trabalhar determinados conteúdos estipulados pela Secretaria de Educação para determinado período letivo. Ainda que pequena, a ação foi um ato de ruptura e resistência às determinações da Secretaria de Educação. Logo, cotidianamente, pequenas ações se configuram na rotina escolar.

Barroso (2013) contribui identificando três tipos de abordagens nos estudos sobre cultura escolar:

---

<sup>42</sup> Slime é uma espécie de massa de modelar que faz grande sucesso como brinquedo entre as crianças

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 2013, sem paginação)

O presente estudo não pretende diferenciar tais abordagens e sim pensá-las de forma integrada, utilizando os contributos de cada uma e considerando ainda que a escola não é só isso ou aquilo, mas uma complexidade que se constitui pela interação de diferentes pessoas igualmente complexas em determinado contexto social e político.

De fato, observa-se que a escola transmite uma cultura geral. As manifestações das mães entrevistadas revelam a valorização da escola como espaço de acesso a essa cultura geral e, por isso, participam da vida escolar de suas filhas, acompanham e exigem rendimento escolar.

Ao mesmo tempo, professoras, mães, estudantes e demais profissionais assimilam certos jeitos de fazer e de se comportar no ambiente escolar, que são transmitidos de geração em geração por meio da forma escolar de socialização. Em diversas entrevistas, foi manifestada a diferença de comportamento na escola e em casa: Frozen contou que a professora brigava com um colega da turma porque ele falava na hora errada, enquanto a professora explica a lição, e criticou o comportamento de alguns colegas que colocavam o pé nas cadeiras como se estivessem em casa; Valentina disse que a filha, Álysha, sabe como se comportar na escola, mas em casa é outra criança; Carla considera que o aluno nota 10 é aquele que assimila o “comportamento de estudante”. Essas afirmações são exemplos de que é assimilada uma forma própria da socialização escolar.

Ainda sobre a assimilação dos jeitos de fazer e comportar-se no ambiente escolar, merece destaque as evidências trazidas em diferentes momentos da entrevista da estagiária de pedagogia Heloísa. Durante a entrevista, Heloísa não respondeu algumas questões sobre conflito, condições de trabalho e os registros de ocorrências, alegando que ainda não havia aprendido sobre aquilo na faculdade e nem na relação com as professoras na escola.

Heloísa disse ainda que, na faculdade, percebeu a importância da educação para a sociedade, mas foi na escola, durante o estágio, que aprendeu o que é educação de fato. Por esse motivo valoriza muito a aprendizagem na prática cotidiana da escola. Ao refletir sobre a relação que via entre suas aprendizagens na escola e na faculdade, bem como sobre suas expectativas com relação à profissão, Heloísa manifestou o que segue:

((Heloísa)) eu acho um pouco contraditório ((risos)) porque teoria é bem diferente da prática e assim que eu entrei eu percebi [...] Eu espero ser uma boa profissional porque quem trabalha em escola sabe que tem profissionais e profissionais, que tem exemplos que a gente quer seguir e exemplos que a gente não quer muito. Então eu pretendo ser uma boa profissional tanto que estágio é muito bom para a gente ver o que realmente acontece na sala de aula, em uma escola, principalmente na rede da prefeitura, escola particular eu não sei como é, mas na prefeitura tem bastante professor que eu vejo como exemplo muito bom a ser seguido.<sup>43</sup>

O olhar apurado para cada escola pode captar as marcas de uma cultura própria produzida pela relação de determinadas pessoas em determinado contexto e comunidade. Acredita-se que, nessa perspectiva mais ampla, também é possível analisar as possibilidades de mobilização e resistência das pessoas, que mesmo dentro das regras do jogo, subvertem e vão para além do que está estabelecido.

Na escola pesquisada, foram observados alguns modos e jeitos de relacionamento próprios daquela instituição. Como descrito na cena 5, no capítulo 1, alimentar-se da comida servida na merenda é um aspecto agregador do grupo, haja vista que a pesquisadora precisou cumprir esse ritual para ser aceita como parte da equipe após a alegação de uma das cozinheiras de que *naquela escola todos da equipe* podiam servir-se da merenda junto com as crianças.

Considera-se que o espaço e o tempo merecem destaque por serem dois elementos marcantes na discussão sobre cultura escolar, como defendido por Viñao Frago:

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos y ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que em este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, em el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a lo que he dedicado alguna atención em los últimos años: el espacio y el tempo escolares. (VIÑAO FRAGO apud FARIA FILHO et al., 2004, p. 147)<sup>44</sup>

<sup>43</sup> A manifestação de Heloísa, uma estagiária do curso de graduação em pedagogia, sobre a relação teoria e prática provoca uma discussão de fundamental importância sobre a formação docente. Porém vale esclarecer que, neste momento, o intuito é destacar apenas a incorporação da prática pedagógica por meio da cultura escolar.

<sup>44</sup> [...] a cultura escolar é toda a vida da escola: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, decidir e fazer. O que acontece é que nesse conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes do que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a constituem e definem. Dentre eles, Elegi dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: os espaços e tempos escolares. (VIÑAO FRAGO apud FARIA FILHO et al., 2004, p. 147, tradução da autora)

Importa, para as análises dos resultados da pesquisa realizada, a noção de forma escolar discutida aqui a partir dos estudos de Vicent, Lahire e Thin (2001). Os autores identificam alguns elementos específicos da forma de socialização escolar que surgem a partir do século XVII e, no Brasil, em especial a partir do século XX.

De modo geral, a socialização escolar acontece desde então em um determinado espaço (escola, sala de aula, entre outros), dentro de um tempo específico (ano letivo, bimestre, horário de aula, etc.), é escriturada (regras e normas, livros, lições, materiais didáticos) e acontece por meio de regras caracterizadas como impessoais (direcionadas a professoras, estudantes e demais pessoas).

À medida que a socialização escolar se amplia, ela passa a ter um caráter público e é destinada a todas as crianças e jovens (inclusive aos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada). Ela orienta para a civilidade (comportar-se na sociedade) por meio da objetivação dos saberes (disciplinas e práticas para ensinar determinados saberes). Assim, a forma escolar se caracteriza por elementos próprios ligados (1) ao espaço, (2) ao tempo, (3) à escrituração, (4) à destinação a todas as pessoas, (5) à civilidade e (6) aos saberes objetivados.

Passa-se agora a análise de cada um desses elementos na escola pesquisada.

### **3.1.1 O espaço escolar**

Leite (2016), em sua pesquisa de doutorado, na qual discute a dimensão espacial da escola sob as diferentes representações de professores e alunos acerca dos espaços escolares, define o conceito de espaço se valendo também de Viñao Frago (1996), para quem o espaço é uma realidade psicológica viva, construído pela ação das pessoas que o ocupam.

Viñao Frago (2005) trata o conceito de espaço nas dimensões de território e lugar. Os espaços arquitetonicamente idênticos podem constituir-se como territórios e lugares diferentes diante da intervenção humana. Assim território e lugar são construções sociais de um espaço, e compõem-se conforme a situação cultural, social, econômica e emocional das pessoas que habitam aquele espaço. Nesse sentido, o espaço escolar revela-se como um elemento chave da cultura escolar a ser analisado segundo sua estrutura, funções, uso, organização e relações.

As estruturas espaciais da escola analisada são muito boas e organizadas. O prédio possui mais de 40 anos e está bem mantido e conservado. A escola é limpa, com jardins e plantas completando a paisagem. Cada espaço tem sua função definida e acessos restritos.

A sala das professoras é para uso exclusivo do corpo docente e coordenação. As salas de aulas e quadra são destinadas apenas para as aulas de cada turma. A secretaria tem acesso restrito à equipe administrativa, sendo o acesso de professoras e demais funcionárias limitado



ao registro do ponto biométrico e às solicitações de materiais guardados em salas fechadas à chave como o almoxarifado e as salas onde ficam os materiais de educação física, jogos, brinquedos e livros.

Há ainda o refeitório das funcionárias distinto do refeitório das crianças. No pátio da escola há dois cantos com bancos em que estagiárias e agentes escolares costumam permanecer, sendo que um desses cantos tem um mural com livros usados para momentos de espera, seja de alguém da comunidade aguardando atendimento ou de crianças que sairão antecipadamente ou estão aguardando a retirada atrasada. O parque tem a função apenas recreativa e por isso tem o uso bastante limitado.

É notório o excelente trabalho da gestão com a manutenção e organização do prédio da escola. Há uma boa gestão das verbas públicas, tendo em vista que a escola não costuma desenvolver atividades para arrecadação de verba própria, como vendas de fotos, festas ou passeios com fins lucrativos.

Todavia é certo que essa manutenção e organização também são garantidas pelo rígido controle do uso de cada um dos espaços. Foi possível identificar que, embora não haja demarcações físicas, a circulação pela escola é bem demarcada. À comunidade é permitida a circulação até a secretaria, que fica logo na entrada da escola, e o acesso às salas de aula é permitido somente para retirada das crianças no horário de saída de cada período.

O trânsito das crianças em grupo é sempre para acesso ao refeitório ou à quadra e é organizado por meio de filas, mesmo o trajeto sendo tão curto entre os espaços. Criança andando sozinha pela escola geralmente é para solicitar algo na secretaria ou para a coordenadora. Até mesmo o uso dos banheiros e o consumo de água são restritos, pois as crianças devem portar suas garrafinhas de água e o uso do banheiro deve ser realizado após os momentos de refeição. Sendo assim, a circulação para ida ao banheiro durante o período de aula é considerada uma excepcionalidade a ser evitada.

As agentes escolares acompanham toda a movimentação na escola dos seus lugares estratégicos que permitem a visão de todo o pátio e refeitório. Basta que uma criança acelere o passo para que o grito de alerta ecoe “an-dan-do!”. Da mesma forma, alguém da comunidade circulando pela escola é gentilmente abordado e direcionado à secretaria.

Conforme a visão e imposição da diretora da escola, o parque não é lugar de aprendizagem, por isso não deve ser usado pelas classes a partir do 2º ano. Lugar de aprender naquela escola é a sala de aula e, por isso, raramente as turmas são vistas fora da sala de aula e as crianças são sempre abordadas desviando o caminho entre os locais de circulação e acesso permitido.

Durante a observação, houve dias em que única atividade observada fora da sala de aula foram as refeições e nenhuma criança foi vista circulando pela escola, salvo no caso de algumas crianças com deficiência que não conseguem permanecer muito tempo em sala de aula e são acompanhadas pelas estagiárias para realizarem suas atividades isoladamente no refeitório ou no pátio.

Os momentos em que o pátio foi ocupado pelas turmas, as ocupações foram controladas para realização de algum tipo de aula – música ou artes – ou para ensaios. Exceto essas condições, apenas três turmas desenvolveram atividades no pátio, durante todo o período de observação. Uma turma de primeiro ano ficou cerca de 20 minutos no pátio, sentadas em semicírculos contando e recontando histórias conforme comandos da professora.

Em meio ao cenário que se desenhava de espaços marcados por contenções e interações totalmente controladas, uma cena inusitada destacou-se. A professora Madá estava sentada com as crianças próximo ao portão da escola para contar uma história. As crianças dispuseram-se ao redor da professora, sem lugares demarcados, ouviam atentas, faziam seus comentários e questionamentos e logo começaram a falar da praça em frente e de vivências fora da escola.

A professora ia tecendo comentários e questionamentos, associando algumas falas ao conteúdo da história lida e, em muitos momentos, deixava as crianças conversarem livremente entre elas, apenas observando. As conversas paralelas eram permitidas e quando as falas começavam a ficar muito tumultuadas, sem alterar o tom de voz, a professora perguntava se todas estavam conseguindo se ouvir e as crianças voltavam a falar de forma mais organizada.

Essa foi a única atividade observada na escola em que as crianças ficaram totalmente atentas, sem necessidade de nenhum comando de contenção e interagindo livremente entre elas e com a professoras. O retorno para a sala de aula ocorreu a partir da fala da professora que era preciso preparar-se para a refeição e então, calmamente, as crianças levantaram e encaminharam-se para a sala de aula andando em volta da professora, sem fazer fila.

Essa situação destoou muito do que estava sendo observado na escola até então e, por esse motivo, houve o interesse da pesquisadora em observar essa turma e entrevistar a professora Máda.

Bem diferente, foi a atividade desenvolvida no pátio com a professora Vitória que levou a turma para pular corda. Organizadas em filas, as crianças iam uma de cada vez pular a corda, mas poucas crianças sabiam pular corda e cada uma que ia até a corda demorava até conseguir pular uma vez que seja. Com um longo tempo de espera, as crianças começaram a

ocuparem-se de outras coisas e, a todo o momento, a professora estava chamando a atenção, pedindo silêncio e colocando as crianças no lugar onde deveriam permanecer.

As poucas crianças que sabiam pular corda foram destacadas em outro grupo para que elas mesmas batessem e pulassem a corda, mas logo estavam realizando outras brincadeiras com a corda ou explorando outros lugares, e a professora mandava que se juntassem e realizassem a tarefa que ela havia determinado, da forma que ela havia orientado. Depois de um tempo tentando – sem sucesso – manter a ordem e o controle das crianças, a professora resolveu voltar para a sala de aula dizendo que naquele dia ninguém ficaria com o nome na cor verde do farol.

Os espaços que não são legitimados pela direção como lugar de aprendizagem têm uso restrito ou inviabilizado, como é o caso do parque e da brinquedoteca que fica trancada, ocupada como local de estoque de materiais diversos. Até mesmo a biblioteca não foi vista em uso nenhuma vez durante a pesquisa, tanto que foi indicada como local para realização das entrevistas e as únicas interferências sofridas durante as entrevistas era para acesso aos materiais de escritório que ficam armazenados em um armário.

A discussão da professora Madá com a diretora pelo direito de uso do parque já foi relatado como exemplo de enfrentamento, mas outras ações de resistências também foram observadas. A equipe docente manifesta, sempre que possível em hora atividade, comentando os mais diferentes temas, que a aprendizagem também se dá por meios lúdicos e que alguns momentos de descanso são necessários tanto para as professoras quanto para as crianças, marcando assim seu posicionamento e discordância da diretora a todo o momento. Logo na apresentação da pesquisadora, houve a provocação da equipe docente do período intermediário, como relatado na cena 01 do capítulo 1.

A permanência preponderante em sala de aula pode configurar se também como resistência à medida que, de portas fechadas, a professora pode garantir o espaço do lazer, descanso ou ócio sem ser vigiada. Muitas professoras têm entre seus materiais jogos, brinquedos e livros que disponibilizam para as crianças em alguns momentos em sala de aula. Também é possível ver algumas professoras solicitar a chave da brinquedoteca para pegar alguns jogos e brinquedos e levá-los para a sala de aula.

Evidencia-se assim que todos os espaços da escola pesquisada devem ser ocupados em atividades dirigidas voltados para a aprendizagem de conteúdos da aula e para isso são fortemente controlados e vigiados. Por consequência os espaços da escola se configuram como dito por Vincent, Lahire e Thin (2001) como lugares estrategicamente pensados para que se cumpra a função educativa da escola. Por outro lado, as relações estabelecidas entre as

peças podem ressignificar o uso dos espaços e encontrar meios de resistência à ordem imposta, garantindo o que as professoras consideram importante e necessário para uma relação e aprendizagem mais significativa e humanizada.

### 3.1.2 O tempo escolar

O tempo é um elemento em torno do qual a escola se organiza. Seja os tempos do calendário que delimita os dias letivos em que a escola organizará suas aulas, festas e eventos, reuniões, planejamentos; ou os tempos da rotina escolar destinados à aula, ao recreio, à alimentação e à higiene; e até mesmo os tempos da própria aula e de cada ação dentro da rotina escolar em que começa, desenvolve-se e termina uma determinada atividade. O uso racional dos tempos emerge da forma escolar e sugere o sucesso da relação com a aprendizagem na socialização escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

A coordenadora compreende o tempo como um elemento das suas condições de trabalho que afeta sua atuação na formação das professoras.

((Carla)) às vezes eu quero fazer uma atividade com as professoras e aí não tem o material necessário ou o tempo, acho que o tempo peca muito. Essa uma hora atividade quebrada todo dia parece que não dá uma continuidade ao assunto [...] parece que a gente chega já está na hora, elas chegam e já têm que ir para a sala então parece que eu não consigo dar essa continuidade [...] acho que o tempo, mais do que o material físico em si, acho que mais o tempo.

Para organizar-se dentro do tempo que dispõe de hora atividade com as professoras, a coordenadora faz um planejamento racional mensal das suas atividades e tarefas como demonstra os calendários de hora atividade dos meses de abril e maio (Anexos A e B), porém confessa que nem sempre é possível cumprir o planejado:

((Carla)) É igual a sala de aula. A gente chega para a hora atividade e sente-se vai rolar, aí a gente vai, mas não vai rolar, aconteceu alguma coisa, a professora tem que se colocar, desabafar então a gente para tudo, escuta o conflito dela, a gente tenta conversar, mediar e aí a gente passa essa hora atividade para frente. E vai no planejamento também tentando sentir a proposta das meninas. Igual, agora a gente estava fazendo o estudo da Base<sup>45</sup>, elas já estavam suando, falei “vamos parar porque eu acho que se for para estudar assim, também não quero que seja aquela coisa de qualquer jeito, então vamos dar um tempo, vamos respirar. Vamos fazer, ver outras coisas. O quê que a gente precisa fazer?” “ah, eu quero um tempo para fazer relatório” já estava para fechar o semestre, “ah, eu preciso organizar o meu diário” então aí você vai abrindo também para outras coisas porque não adianta eu forçar que também não sai uma coisa com qualidade e não é essa a proposta

O tempo tomado pelas demandas administrativas e externas também é elemento preponderante quando a coordenadora relata sobre sua preparação e satisfação com sua atuação.

<sup>45</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

((Carla)) Olha, sou muito feliz, mas eu acho que eu poderia mais. [...] Acabo deixando as questões do infantil mais de lado e foco no fundamental [...] acho que eu poderia ajudar mais, estar mais presente ali na sala de aula, nas dificuldades das crianças, que é o foco do coordenador pedagógico, mas às vezes essa questão administrativa, essa demanda externa de papel, de cobranças é maior do que o tempo que eu tenho para estar ali junto com elas.

Vitória também percebe que as discussões importantes à escola as quais dariam suporte a sua atuação não se esgotam em função do tempo e das demandas externas que tomam o momento de estudos na hora atividade:((Vitória)) quando a gente está pensando aqui aí já vem outra, já vem outra, já vem outra, da própria Secretaria mesmo [...] Nós estamos fazendo um paralelo entre o QSN e a BNCC eu acho que é um momento muito importante [...] e que são coisas muito complexas, às vezes na discussão um tem um entendimento, outro tem outro e pega por esse viés, porque eu sempre acho que cada um vê de onde está, com a sua concepção, com sua bagagem, suas ideias e aí é uma discussão que requer muito mais estudos não só um bate papo assim de 30 ou 40 minutos.

Vitória traz em sua fala questões muito significativas em relação ao tempo na escola quando convidada a refletir sobre o trabalho coletivo:

((Vitória)) [...] como as meninas ((outras professoras)) estão aí há muito tempo, têm mais desenvoltura, elas andam com muito mais velocidade do que eu, muito mais, até porque eu tenho uma preocupação com os que menos sabem não e isso trava um pouco porque [...] não quero deixar cinco para trás. Eu sei também que cada um de nós temos nosso tempo de aprendizado [...] mas eu tenho uma certa preocupação com aqueles que parece que têm uma trava que não vai para cima, aí tem a família que não colabora, que não traz a criança para escola e tu tens um monte de entraves. E aí eu não quero esquecê-los. Eu quero que eles também avancem. Claro que a gente termina, às vezes, em algum momento, correndo e deixando eles um pouco para trás, às vezes têm momentos que a coisa está indo tão bem que aqueles que entenderem do processo vão puxando e a gente vai junto. Eu tenho uma preocupação “ah, mas é só um”, mas é um, o bom é que seja zero.

[...]

Por as meninas ((as professoras)) terem habilidades de anos aí e etc., elas já vão [...] e eu não, já sou mais morosa, vou no meu tempo e elas aceleram muito mais, se deixar passam por cima e vão embora. Eu não sou mais morosa

O primeiro destaque é para a consideração de que as professoras com mais tempo de experiência no Ensino Fundamental têm o tempo escolar mais incorporado às suas práticas e modos de fazer, enquanto Vitória, que sempre atuou na educação de jovens e adultos, sente-se mais “morosa” em relação às colegas.

O segundo destaque é para o tempo dos sujeitos em confronto com o tempo da organização escolar. Vitória, enquanto individualidade, pode de fato ter um tempo diferente das outras colegas, assim como afirmado por ela mesma, cada criança tem seu tempo. Considerando que o objetivo principal é a aprendizagem de todas as crianças, Vitória subverte a lógica do tempo escolar quando procura dar a cada criança a atenção necessária para que avance em sua aprendizagem.

O limite dessa subversão ocorreu em virtude de outros tempos escolares como, por exemplo, de cumprimento do programa dentro do bimestre. No fechamento do bimestre, foi

observado em hora atividade que todas as professoras deviam entregar seus diários de classe em ordem, com o cumprimento do planejado para o bimestre. Por corolário alguns registros de avaliações verificados e conversas acompanhadas durante a hora atividade avaliam as crianças que não alcançaram os objetivos sem considerar a preocupação exposta por Vitória de que “cada um tem seu tempo”.

Assim evidenciou-se que o tempo escolar é organizado em função do adulto e da realização sistemáticas das tarefas. O tempo escolar é homogeneizador e não permite que cada professora ou criança tenha seu tempo e ritmos próprios.

Embora haja manifestações de queixas com relação à falta de tempo, o tempo escolar é tão naturalizado, que não há problematização sobre as possibilidades de reorganização dos tempos, mas sim, há grande empenho para que todas as professoras e crianças adequem-se aos diferentes tempos: tempo de cumprimento do programa, tempos de estudo, de cada aula, das refeições, das necessidades fisiológicas, de início e término de uma atividade, de explicação, de dúvidas, etc.

### **3.1.3 A escrituração**

Embora seja o conjunto de elementos que caracterizam a forma escolar de socialização, destaca-se que tão importante quanto o espaço e o tempo, a escrituração é elemento chave na socialização escolar, pois é por meio da escrita que os saberes e regras são objetivados, sistematizados e organizados para que a aprendizagem se dê de forma satisfatória. É a escrituração que vai organizar os conhecimentos por meio das disciplinas a serem dadas em cada etapa da escolarização e também vai definir as regras a serem seguidas pelas professoras, estudantes, funcionárias e comunidade.

Por meio da escrituração previamente analisada e estabelecida, as relações e regras, na escola, passam a ser impessoais e naturalizadas. Por exemplo, tanto as professoras quanto as crianças precisam cumprir horários e o programa de ensino para cada ano. Esses horários e programa estão previamente estabelecidos nos contratos de trabalho, regimentos, propostas curriculares, livros didáticos, etc.

A Prefeitura e a Secretaria de Educação determinam uma série de documentos e instrumentos de normatização do vínculo empregatício e do funcionamento administrativo e pedagógico da escola. Alguns registros e documentos, provavelmente os mais importantes, constam no Comunicado 02/2015-DTSE-SE, emitido pela Divisão Técnica de Supervisão

Escolar em 29 de janeiro de 2015<sup>46</sup>. Por meio do referido comunicado, é possível conjecturar quão grande é a demanda de registros que a escola precisa dar conta cotidianamente.

Para além desses instrumentos de controle, a equipe da escola pesquisada também cria seus próprios regulamentos. Tanto para subsidiar o preenchimento dos instrumentos determinados pela Secretaria de Educação, como também para atender às necessidades internas da escola de organização e realização do trabalho.

Durante a observação, foi possível identificar que boa parte da hora atividade é tomada por registros de instrumentos diversos, que tomam parte preciosa do tempo, como já apresentado em trechos das entrevistas da coordenadora Carla e da professora Vitória.

Dentre os tantos registros que fazem parte da rotina da escola e elucidam a escrituração como um elemento estruturante da cultura escolar, importa para esse estudo os registros das normas de conduta e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

O PPP foi destacado por ser considerado um instrumento construído democraticamente no qual constam o diagnóstico, os princípios, ações e metas da escola, em consonância com o projeto político-pedagógico da rede que, por sua vez,

[...] aponta para um projeto societário que repensa, criticamente, as bases sociais, econômicas e políticas de nossa sociedade, visando à construção de uma realidade em que se possibilite concretamente o direito à vida, à educação e aos direitos fundamentais dos sujeitos históricos. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS, 2009, p. 15)

Por essa razão, o projeto político-pedagógico é um grande norteador das ações da escola, porém, quando questionada sobre o PPP da unidade escolar, a coordenadora Carla informou que o documento estava em processo de revisão, mas ainda não havia sido possível reorganizá-lo e, assim que possível, o mesmo seria disponibilizado.

Aconteceu que ao término da pesquisa em campo, o documento não estava disponível. Mais que isso, durante toda a pesquisa e nas entrevistas, ficou evidente que o documento não é de conhecimento da equipe escolar e, por isso, não é efetivamente um norteador do trabalho.

Segundo Mello (2017), é comum que as pessoas da escola não valorizem e até desconheçam o PPP da escola, dada a falta de um sentido crítico do documento, que acaba por ser considerado um instrumento formal e burocrático exigido pelo poder público. Porém o autor afirma que o PPP da escola tem relação direta com os direitos humanos e a efetivação de uma educação em direitos humanos. Isso porque o PPP deve ser uma construção democrática a partir da discussão de toda a comunidade escolar sobre o sentido da educação e assim

---

<sup>46</sup> Disponível para consulta no Anexo E

expressar valores e princípios que norteiam o trabalho da escola, além dos objetivos educacionais almejados.

Nesse sentido, o PPP é um documento de suma importância por ser uma forma de exercício da democracia, que combate as investidas de políticas neoliberais por parte de órgãos externos e do poder central na educação pública, pois a elaboração do PPP pode assegurar à escola

[...] uma possibilidade de recuperar um certo grau de autonomia e, principalmente, enunciar e se comprometer eticamente com princípios, e valores educativos, propor uma avaliação circunstanciada de sua realidade e obrigar-se a ter objetivos e metas para o seu trabalho pedagógico. [...] O PPP traduziria o pacto educativo do coletivo da escola, seu compromisso com a comunidade, com sua função social, que vai além da transmissão de conhecimentos e certificação da aprendizagem. (MELLO, 2017, p. 121)

Observa-se que não há a escrituração de um norteador das ações e condutas na escola pesquisada, o que pode torná-la mais suscetível reprodução de práticas excludentes e que não favorecem uma educação emancipadora, por mais que esse seja o objetivo anunciado.

É o que acontece com o projeto “Você é nota 10!”, por exemplo. Não há registro da proposta do projeto, que não foi pensado e elaborado coletivamente, resultando em contradições entre o que as professoras anunciam como ideal de educação e o que o projeto significa na prática. Pois, se é certo que todas as entrevistadas desejam uma educação humanizada que forme cidadãos autônomos e críticos, também é certo que a proposta nada mais era do que uma “barganha”, como disse a professora Vitória, a qual reforça mais o autoritarismo e a meritocracia, do que a valorização da escola e do estudo.

O regimento interno é um dos documentos que comumente compõem o PPP e trata das normas de conduta e convivência. A escola também não dispõe desse documento e a professora Vitória descreveu parte do processo de implementação do regimento nas escolas da prefeitura de Guarulhos revelando o enfrentamento que culminou na mobilização e rejeição da rede à imposição da Secretaria de Educação<sup>47</sup>. Isso evidencia, mais uma vez, que as resistências se fazem presentes e até mesmo aos comandos do poder público.

((Vitória)) quando veio o regimento que a gente começou a ler discutir, eu disse “gente, esse regimento é desastroso, nós vamos colocar nossas crianças aonde com uma coisa dessa?”, tanto que eu fui uma das que disse “olha, eu não assino não, acho que precisa de uma discussão muito mais pontual, o negócio é serio e não é assim queima roupa não”. Um documento desse que vem de um dia para o outro? Você está penalizando todas as crianças da escola ninguém está pensando aqui nelas. É um control c control v do estado e aí eu disse “não”. Ainda bem que muita gente se pronunciou e foi suspenso esse regimento.

<sup>47</sup> Poucos antes do início na pesquisa na escola, a Secretaria de Educação enviou uma proposta de regimento interno comum às escolas. O documento causou grande mal estar na rede como um todo. Houve uma rejeição contra todo o seu conteúdo. Em razão disso, a Secretaria de Educação retirou a proposta do documento.



A escrituração das regras é realizada no cotidiano das turmas com os chamados “combinados” que as professoras fazem com as crianças e ficam registradas nas lousas e/ou paredes das salas de aula, tal como apresentado na Figura 03 – Combinados do 2º ano S (p. 63).

Os combinados, assim como o livro de ocorrências, foram identificados como práticas de disciplinarização e, portanto, serão discutidos mais adiante nesse capítulo. Porém, importa nesse momento, o destaque para o sentido normativo e organizador que a escrituração tem na cultura escolar, conforme identificado na escola pesquisada.

As servidoras da escola<sup>48</sup> manifestaram que os registros de ocorrências servem para (1) respaldar a escola, a professora e a criança; (2) para garantir a memória do que aconteceu; e (3) para mostrar à família que a escola fez o que estava ao seu alcance.

Retomando os dados apresentados sobre os registros de ocorrências apresentados no capítulo 1 dessa dissertação, é possível afirmar que, de fato os registros de ocorrências servem para respaldar a escola e a professora, porém, em relação à criança, não é possível dizer o mesmo.

A categorização e tabulação dos registros de ocorrências relacionados aos conflitos mostrou que é a pessoa adulta quem realiza os registros de forma unilateral, pois é só a sua voz que dá a versão dos fatos. O comportamento inadequado somado às agressões físicas entre as crianças resulta em 15 do total de 20 registros. Se por um lado não consta a mediação realizada pela escola, na maior parte dos registros, por outro, os encaminhamentos e as resoluções das situações de conflito consistem em buscar a intervenção da família e falar com a mãe da criança, de forma que a família é chamada para responsabilização e resolução do comportamento que a escola repreende.

Os dados apresentados vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Tsukamoto (2015) que identificou que

Os Livros de Ocorrências das escolas pesquisadas vêm sendo um instrumento de controle e proteção por parte da escola, no sentido de ter algo documentado em relação aos comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula, registrando acontecimentos que embaraçam o funcionamento da escola. (TSUKAMOTO, 2015, p. 58)

Vale destacar o registro que a professora Madá apresentou sobre o conflito havido entre ela e a diretora em virtude do uso do parque. Embora não caiba aqui a análise do

---

<sup>48</sup> Vale dois esclarecimentos: 1) as questões sobre os registros de ocorrências não foram apresentadas às crianças e às mães; 2) nessa questão, excetua-se das servidoras a estagiária Heloísa que respondeu não saber para que servem os registros de ocorrências, pois ainda não haviam conversado sobre isso com ela.

conteúdo do registro, é pertinente trazer que os mesmos aspectos da escrituração discutidos até aqui também estão presentes no registro realizado pela professora.

Porém, nessa ocasião, ele pode ser considerado mais como um instrumento de resistência do que de controle, haja vista tratar do posicionamento e enfrentamento da conduta considerada violenta e autoritária dada a posição da diretora. Da mesma forma, registros displicentes ou atrasos na entrega das tarefas podem ser ações de resistências presentes no dia a dia da escola, tanto por parte de profissionais da escola quanto por parte de estudantes.

### **3.1.4 A destinação a todas as pessoas**

Barroso (2013) afirma que a organização da escola e dos estudos a partir de classes, em que tudo é ensinado a todos ao mesmo tempo, é expressão do princípio da homogeneidade que, por sua vez, é a característica principal de distinção da cultura escolar. O autor expõe ainda que a manutenção da forma escolar homogeneizadora, de estruturação e organização do trabalho pedagógico “[...] é responsável por muitos fenômenos de exclusão de alunos e professores, e de uma tensão permanente nas relações que estabelecem entre si” (BARROSO, 2013, sem paginação).

Nesse sentido é ilustrativa a fala da coordenadora Carla ao dizer sobre os resultados esperados no projeto “Você é nota 10!”. Ela aborda, principalmente, o comportamento das crianças na escola:

((Carla)) eu até conversei bastante com as duas ((professoras Sonhadora e Vitória)) na questão de colocar para criança um comportamento de estudante, onde colocam-se os momentos “agora é o momento da atividade, então todos na atividade, é o momento da roda de leitura então todos na roda de leitura, se é o momento de brincar no pátio, então é o momento da brincadeira no pátio” para que eles conseguissem respeitar esses momentos. A partir da disciplina, a aprendizagem iria acontecer, ela ia fluir de forma satisfatória. Mas acho que o principal objetivo, que eu passei para elas era esse comportamento da criança na escola e a relação que ela tem que ter com a escola. A escola não é um lugar onde eu faço o que eu quero, quando eu quero tem que respeitar os momentos, a rotina que a professora coloca.

É possível dizer que, para a coordenadora, o comportamento de estudante, implica assimilação da homogeneidade da forma escolar em colocar todos ao mesmo tempo para fazer as mesmas atividades de forma passiva, disciplinada e obediente.

Na observação da rotina escolar, foi constatado que, a todo o momento, as crianças estão sendo contidas para estarem ao mesmo tempo, no mesmo lugar, fazendo a mesma tarefa. Ainda mais nos espaços externos à sala de aula em que o controle se faz mais rigoroso.

Dessa forma, as diferenças e diversidade são invisibilizadas na rotina escolar como mostram também alguns dados da pesquisa com relação à percepção das servidoras

entrevistadas sobre a relação entre os conflitos e a diversidade, considerando as diferenças de gênero, raça e etnia, sociais e econômicas.

A coordenadora Carla disse que não percebe relação entre conflitos e as diferenças de raça e etnia; a professora Vitória disse perceber que algumas crianças não querem se aproximar de outras ou que se chamam de “baiano” em tom pejorativo, mas tenta contornar essas situações sem falar diretamente sobre preconceito, apenas afirmando que todos são iguais e ninguém é melhor do que ninguém; a professora Sonhadora disse que deu aula em uma escola particular em que estudava apenas um aluno negro e posicionou-se em sua defesa quando o mesmo foi vítima de preconceito; a professora Madá afirmou já ter presenciado ofensas entre as crianças por causa da cor da pele e disse que diante da questão apresentada, percebia que as crianças negras são as mais envolvidas em conflitos; a estagiária Heloísa disse que presenciou uma criança chamando a outra de macaco e a agente escolar teria ido resolver, mas a escola não trata desses assuntos; a agente escolar Vera disse que naquela escola não via essa relação. Já a agente escolar Sara, contraditoriamente, disse que essas questões de raça e etnia sempre estavam por trás dos conflitos e logo em seguida disse que não:

((Sara)) ai eu acho que sempre tem, mesmo debaixo dos panos sempre tem, apesar, que eles aqui [...] são quase tudo meio igual. Já teve um casinho ou outro de chamar o outro de sei lá o quê que eu nem me lembro mais, mas hoje em dia não, é difícil ter isso. As briguinhas são normais entre eles “porque ele me xingou, xingou minha mãe”, essas briguinhas de moleque mesmo, normal.

Sara continua relacionado os conflitos à educação da família e às questões socioeconômicas:

((Sara)) não é por raça nada não [...] dá para perceber que muitas mães fazem coisas com os filhos que não são apropriadas. [...] Tem mãe aí que fala para o aluno, que eu estou sabendo, “olha, se te bater, você bate também”. Na escola você não pode chegar e conversar com uma mãe dessa porque já vai dar problema, então eu evito arrumar problema. [...] Família que falta cultura [...], agora até deu uma parada porque a gente ficou dando em cima, mas tinha muito negócio de funk. E elas também eu acho que não ajudam muito as crianças no caso de lição de casa [...] a mãe não olha na mochila, não olha na agenda do aluno, não olha se tem lição [...]

((Pesquisadora)) isso você também acha que está relacionada à situação socioeconômica? Quais famílias fazem mais isso?

((Sara)) eu acho que são as famílias mais pobres e às vezes nem é porque trabalha, às vezes é porque o pessoal daí de cima pelo que eu sei eles largam os filhos na rua.

As falas das servidoras entrevistadas trazem diversos pontos a serem problematizados, mas de forma ampla e ao mesmo tempo sintética. A manifestação da agente escolar Sara pode ilustrar os indícios de que a rigidez da forma escolar sustenta a lógica que Esteban (2007) considera perversa, em que a diferença é associada à falta ou à deficiência, conforme apresentado no capítulo 2.

Ainda nesse sentido de colocar a diferença em lugar desqualificado, é possível trazer para reflexão a análise da coordenadora Carla sobre o conflito ocorrido entre as educandas do 3º ano. Carla, que diz não perceber a relação entre conflito e as diferenças de raça e etnia, em outro ponto da sua entrevista, reitera essa falta de percepção e traz nitidez à invisibilidade da tensão existente entre igualdade e diferença na escola anunciada por Estaban (2007).

((Carla)) hum as diferenças entre elas? Posso estar errada, mas eu acho que a Frozen, ela tende a se fazer de vítima. Em algumas situações “ai porque me chamou de piolhenta, ai porque me chamou de..., ai porque...” e acho que às vezes ela usa isso para se resguardar nas coisas que ela quer fazer porque às vezes ela tem, não sei, acho que inveja é até uma palavra forte, porque a Álysha vem de cabelinho arrumadinho, porque a Álysha vem ajeitadinha, o materialzinho dela é mais organizado e tal. Então em vez dela se espelhar, ela entra nessa questão de “vou te empurrar porque ela gosta mais de você” e aí ela “ah, eu fiz isso porque ela me chamou de” [...] acho que é um pouco da autoestima, ela também tem capacidade, ela também pode, ela também consegue. Então acho que ela observa muito e age pouco. A Frozen, em vez de falar “eu vou fazer, eu quero, eu posso, eu consigo” é “não, mas aí” e aí é difícil atingir a autoestima dela

((Pesquisadora)) e você acha que dá para lidar com essa diferença na mediação ou, ou não, essas diferenças não foram consideradas?

((Carla)) ah, na minha conversa eu não considerei. Eu olhei para o foco mesmo da agressão ali no momento para a Frozen parar de ser o foco da reclamação, então eu não olhei essa questão

((Pesquisadora)) nessa questão específica entre as três meninas, você vê alguma coisa relacionada a questões de gênero ou de raça e etnia?

((Carla)) não

A menina negra de oito anos, que é xingada pelas outras crianças de “piolhenta” e de “lixo”, entre outros, precisa buscar formas de superar essa situação e colocar se em igualdade com as outras crianças que não passam pela mesma situação e têm origens diferentes, com mais apoio e cuidado da família.

Essa é a lógica da meritocracia, na qual o sistema se exime das diferenças e legitima as desigualdades sociais. Para Dubet (2008), as desigualdades promovidas pela escola não são intencionais, como na fala de Carla, que deseja o melhor para Frozen, mas a escola não consegue fugir aos mecanismos da desigualdade social.

Outra desigualdade social bem marcada nas manifestações das entrevistadas é a de gênero. Essa questão revela-se também na análise do livro de ocorrências conforme Tabela 05 – Sexo das crianças no registro (p. 47) que indica que os meninos e as mães dos meninos estão muito mais presentes nos registros dos que as meninas e suas mães.

Neves (2008) discute a questão de gênero e sexo em sua dissertação de mestrado, cujo título *“As meninas de hoje estão piores que os meninos”* reproduz a fala da coordenadora de uma escola. O autor apresenta a dificuldade da equipe escolar em lidar com garotas que enfrentam e respondem à violência, ao mesmo tempo em que a agressividade entre os

meninos é tratada com naturalidade, reiterando alguns dos estereótipos de masculinidade e feminilidade. A fala de Sara transcrita acima revela a naturalização da agressividade masculina ao dizer que os conflitos entre os meninos são “essas briguinhas de moleque mesmo, normal”.

Neves (2008) identifica em sua pesquisa que há múltiplas dimensões que envolvem o conflito entre meninas na escola. Dentre elas, importante para este estudo, está que a briga entre meninas pode ser considerada uma resistência às relações de gênero à medida que rompem com o lugar de passividade, invisibilidade e delicadeza para o qual são educadas.

Interessante observar que, na pesquisa de Neves (2008), a qual investiga a violência praticada por garotas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), prevalece a percepção de que as meninas estão piores do que os meninos pelo espanto que causa o conflito e a agressão entre as meninas. Já aqui na pesquisa apresentada, realizada com o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), a percepção das servidoras entrevistadas é de desqualificação dos conflitos entre meninas, considerados bobos, decorrente de fofocas e futilidades na visão das entrevistadas.

A percepção das entrevistadas sobre a diferença na disciplinarização e nos conflitos entre meninas e meninos, foi manifestada nos seguintes termos: a coordenadora Carla afirmou que as meninas são mais passivas e sentimentais, enquanto os meninos são mais agressivos; a professora Vitória, as agentes escolares Sara e Vera e a etagiária Heloísa concordam que os meninos são mais agressivos e bagunceiros; Sara, Vera e Heloísa acrescentam que as meninas brigam por motivos bobos, fúteis e fofocas.

Entre as crianças, Bibi não soube falar sobre essa questão; Álysha percebe que a professora é mais tolerante com os meninos e logo castiga as meninas; Frozen dá indícios que os meninos brigam mais do que as meninas e, por isso, a professora gosta mais das meninas.

As entrevistadas perceberam a diferenciação na disciplinarização de meninos e meninas tanto no ambiente escolar, quanto familiar. No ambiente familiar, algumas entrevistadas perceberam a diferenciação com a qual eram tratadas em relação aos irmãos, como também perceberam a diferenciação com que tratam hoje os filhos. Como exemplo, segue as falas da professora Sonhadora e da agente escolar Vera.

((Sonhadora)) meus pais sempre acharam que eu tinha um parafuso a menos, eu sei que fui diferente, a ovelha negra era eu. Na época, tinha aquela história que o homem podia tudo, mulher não podia nada. O maior conflito que eu tinha era esse de que meu irmão podia tudo, eu não podia.

((Vera)) [...] ela ((filha de três anos)) é pequena, mas ela entende, ela entende mais do que ele ((filho de cinco anos)) às vezes. Eu sei que não ((risos)), mas tem uma coisinha da mãe proteger o filho, o que é muito feio, minha irmã falou “para com isso porque é assim que a gente cria homem machista”.

Os efeitos do machismo e a resistência a ele também estão presente na casa de Fernanda, mãe de Bibi que relata sua divergência com o marido na criação dos filhos

((Fernanda)) ele é menino, ele pode mais do que a menina. Eu particularmente eu não faço mais assim porque acho isso ridículo. Tem que ter igualdade. Eu luto pela igualdade, só que o meu marido já fala “não, ele é menino”, mas o meu filho vai lavar louça, vai fazer e ele faz as coisas, não tem essa se é menino ou menina, não. Hoje foi o dia dela, amanhã é o seu e pronto! É igualdade tem que ser igual! E aí ele ((o marido)) fala “para com isso você já está virando aquelas mulheres lá”. Não! Eu falei direitos iguais.

Vera e a professora Madá manifestaram sobre a formação social de estereótipos de feminilidade e masculinidade:

((Vera)) O homem na sociedade hoje é mais frágil. Não é que ele é mais frágil, para ele as coisas são mais maleáveis “ah, porque ele demora mais tempo para crescer. Ah, porque a mulher é mais madura”. Não, gente! Não é mais madura, a vida faz a gente amadurecer mais rápido.

((Madá)) as meninas têm uma coisa de entender os combinados muito mais fácil do que os meninos, mas também entendo que as meninas, nós mulheres, somos muito mais cobradas do que os meninos “senta direito porque você é uma mocinha, você não pode fazer bagunça porque você é mocinha”

Ao mesmo tempo em que as diferenças são reconhecidas e criticadas, elas também são negadas e naturalizadas. Entre essas contradições, prevalece que a igualdade de oportunidades que a escola promove oferecendo tudo a todos no mesmo tempo, na verdade, não passa de uma competição na qual quem tem mais mérito vence. No entanto ela torna se cruel e destrutiva quando não se preocupa com a origem, desigualdade social e futuro dos vencidos (DUBET, 2008).

Por outro lado, quando a professora Madá manifesta que, a partir da provocação sentida na questão apresentada pela pesquisadora, ela pode perceber que as crianças negras estão mais envolvidas em conflito, ela dá pistas de que a reflexão é necessária para desnaturalizar certas situações e elementos da cultura escolar. Da mesma forma, o currículo oculto também pode ser evidenciado com a partilha e reflexão coletiva, pois na questão em tela, perceber que as crianças negras são as mais envolvidas em conflitos é só o início da discussão, haja vista que essa também é uma construção social a ser problematizada, desnaturalizada e superada, conforme prevê a educação em direitos humanos.

### 3.1.5 A civilidade

A discussão apresentada no capítulo 2, explorou densamente o sentido civilizador da educação e do papel do docente. Essa marca da cultura escolar, desde os primórdios da história da educação, persiste fortemente até os dias de hoje, como exemplifica a fala da

professora Vitória, ao dizer que seu papel e sua função na escola é cuidar para que as crianças tirem 10 do portão da escola para fora, conforme trecho transcrito no capítulo 2 (p. 95).

Em um espaço de disputa de projetos de sociedade, como é a escola, para as forças dominantes é fundamental que seus agentes exerçam o papel de moldar condutas em torno da civilidade. Neves (2008) alerta sobre os perigos da incivilidade para a ordem social estabelecida, pois o processo de incivilidade pode significar uma redução da adesão voluntária e da fidelidade à ideia de nação como uma comunidade com fins e ideais em comum.

Isso porque, segundo o autor, neoliberalismo e a globalização do capital trazem certa frouxidão à independência jurídica e formação identitária do Estado, prejudicando a construção do imaginário de civilização como a adesão e a fidelidade a um bem comum da nação. Na atualidade, portanto, a escola e a atuação docente continuam sendo essenciais para o processo civilizatório.

As práticas na escola são impregnadas de intenções moralizadoras, como no projeto “Você é nota 10!”, o qual, como dito pela professora Sonhadora ao longo do projeto e pela coordenadora na premiação da turma do 2º ano, era um exemplo de que quem se comporta bem em sociedade sempre ganha na vida. A questão levantada desse contexto é que essa intenção civilizatória é imposta pela autoridade e perspectiva de classe da professora, marcada por moral, valores e condutas que nem sempre condizem com a realidade objetiva das crianças e suas famílias, como foi apontado por Penna (2011).

Vale esclarecer que a intenção moralizadora na relação entre docente e estudante é a mais evidente e mais estudada, provavelmente pela intensidade e relevância dessa relação para o processo ensino-aprendizagem. Todavia o papel moralizador da escola constitui a representação e a ação de diferentes sujeitos, como é possível observar na manifestação da agente escolar Vera sobre os objetivos de uma situação de mediação de conflitos:

((Vera)) eu acho que é porque é de criança que a gente aprende e daí, se deixar, daqui a pouco você vai encontrar aquele aluno, essa criança um adulto, super intolerante no trânsito, na vida, em qualquer coisa e aí você vai falar “nossa! Por quê? Eu podia ter feito alguma coisa!”. [...] Eu acho que a gente tem que mostrar que a gente tem que ter respeito com o outro, que a nossa liberdade vai até onde o outro deixar [...] você mostrar que o mundo não é do jeito que a gente acha, do nosso jeito, da nossa maneira

Em contraponto, Setton (1999) apresenta a reflexão sobre a resignificação dos conceitos de autoridade e autonomia, propondo uma autoridade legitimada por sujeitos autônomos e reflexivos. Sendo a escola um espaço destinado à reflexão e à construção de conhecimentos, seria ela um lugar propício para a socialização a partir de uma moral social

reflexiva, em que as normas e condutas são discutidas, definidas e respeitadas coletivamente, por meio da autonomia e autoridade das pessoas em prol do bem comum.

### **3.1.6 Os saberes objetivados**

Na socialização escolar, os saberes são objetivados por meio das disciplinas e práticas escolares que selecionam os conteúdos a serem aprendidos em cada ano.

As marcas mais latentes da objetivação dos saberes na escola pesquisada estão relacionadas ao empenho em cumprir o programa e atender às diretrizes e tarefas da Secretaria de Educação. É assim que o poder público se faz mais presente na escola, segundo a manifestação da coordenadora e das professoras: distribuído tarefas para que os saberes sejam objetivados conforme organização das turmas e dos anos a partir dos descritores de aprendizagem selecionados pelas avaliações padronizadas do sistema federal e municipal.

Dessa forma a cultura escolar valoriza determinados saberes e disciplinas escolares em detrimento às outras. Por corolário gramática e matemática ganham mais espaço no currículo do que artes e educação física; ou professoras que dão muitas lições no caderno são mais reconhecidas do que professoras que usam estratégias mais lúdicas.

Foi possível identificar que as famílias que investem e valorizam o processo educacional reconhecem a objetivação dos saberes de forma mais tradicional como a forma mais eficaz de construir conhecimento e garantir o sucesso na aprendizagem. Mais habituadas a essa forma escolar de objetivação dos saberes, as mães entrevistadas conseguem acompanhar a aprendizagem das crianças, avaliando o trabalho da professora. É possível ainda que essa valorização e reconhecimento da forma escolar de objetivação dos saberes seja o motivo pelo qual não foi observada oposição das mães entrevistadas à restrição ao uso do parque.

Outro exemplo da incorporação desse elemento da forma escolar é trazido na descrição da apresentação do projeto “Você é nota 10!” para a turma de 2º ano da professora Sonhadora (p. 63). Uma criança não reconheceu a prática da professora Sonhadora e os conteúdos da conversa. Queixou-se de estar perdendo o tempo da aula sem fazer lição, ao que a professora respondeu que, mesmo não escrevendo no caderno, aquela discussão era lição. A discussão mais aprofunda com a participação das crianças sobre os combinados que estavam sendo firmados não se assemelhava às práticas e conteúdos comumente presentes na rotina escolar, por isso causaram estranhamento.

A partir disso percebe-se que a objetivação dos saberes por meio de disciplinas e didáticas específicas também delimitam e definem diversas questões do cotidiano escolar,



como por exemplo, a organização dos tempos e dos espaços, condutas e falas adequadas, entre outras. Entretanto a escola é um espaço de diversidade e criatividade.

É nesse sentido que as professoras entrevistadas valorizaram os espaços de interação, trocas e diálogos entre a equipe docente como possibilidade de pensar outros saberes necessários para a formação das crianças, bem como outras formas de atuação e organização do trabalho pedagógico que valorize as diferentes áreas do conhecimento. Exemplo disso são os contratos firmados em sala de aula entre professoras e crianças, oficinas de atividades entre as professoras e organização de atividades diferenciadas que exigem reorganização dos tempos e espaços.

Mesmo sendo a forma de socialização escolar a forma dominante de socialização, isso não significa que ela se apresenta identicamente em todos os lugares e circunstâncias. Menos ainda, que não exista o espaço de resistências dos sujeitos submetidos a essa forma de socialização, conforme alertam Vincent, Lahire e Thin (2001).

Os autores refletem que hoje a escola é tomada por diversas e crescentes críticas, as quais são direcionadas também aos docentes. Entre as críticas, os autores, destacam a necessidade de abertura da escola à realidade e contexto em que se insere. Os autores sustentam que essa abertura é proclamada e possível, justamente pela força e estabilidade da forma escolar, inabalável às ações e interferências externas. Isso porque as diferentes pessoas externas que buscam intervir na escola são pessoas com longa trajetória de escolarização nos diferentes níveis de estudo.

De acordo com Barroso (2013), as críticas à escola estão implícitas nas reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, que tentam responder à crise da escola contemporânea, porém sem sucesso. Segundo o autor, as reformas educacionais, em alguns casos, conseguem até alterar os discursos de dirigentes políticos ou mesmo realizar algumas alterações nos currículos, mas de modo geral, possuem pouco sucesso, visto que não afetam a sala de aula. Decorre o fato de que as reformas educacionais são implementadas do exterior para o interior da escola e não alterarem a forma escolar de socialização, cuja estrutura nuclear seria a classe como referência para organização da escola.

Compreende-se a defesa do autor de que os problemas enfrentados pela escola contemporânea têm como gênese comum a cultura da homogeneidade alimentada pela forma escolar de organização pedagógica. A superação de tais problemas, necessariamente, passa pela alteração das estruturas. A alteração radical das estruturas não deve ocorrer por meio de reformas, mas ser construída no cotidiano escolar, com mudanças nas relações que lá se estabelecem. Essas alterações devem ser capazes de provocar mudanças na organização do

trabalho pedagógico e, conseqüentemente, transformações na cultura escolar (BARROSO, 2013).

Reitera-se, por conseguinte, como visto anteriormente, que tanto as proposições de cunho neoliberal, quanto as proposições da educação em direitos humanos estão presentes e tencionam-se entre avanços e retrocessos nas relações estabelecidas cotidianamente entre as pessoas, mediadas pela cultura escolar e pela forma escolar de socialização.

Por essa obliquidade, é possível pensar que a cultura afeta da mesma forma outras pessoas que atuam na escola, moldando formas de pensar e atuar, conforme disposições, posições e condições de trabalho e espaços de participação. Nesse sentido, a cultura escolar, como categoria de análise, pode permitir ampliar a visão de prática pedagógica como a prática desenvolvida também por outras servidoras da escola, como coordenadora pedagógica, estagiária e agentes escolares, que são sujeitos na pesquisa realizada.

Somando-se a esses sujeitos, também foram investigados nesta pesquisa as estudantes e as mães dos estudantes, buscando evidenciar se facetas da cultura escolar também manifestam-se nas representações que possuem sobre conflitos na escola. Buscou-se, dessa forma, contemplar a visão de pessoas que ocupam diferentes posições e estão em constante relação na escola, de forma a abranger todas as pessoas tidas como um dos elementos da cultura escolar.

Conforme Vinão Frago (2007, p. 88), os sujeitos que compõem a cultura escolar são: professores, pais, estudantes e demais funcionários da escola. Assim, a cultura escolar é uma lente importante para estudar as relações que sucedem no espaço escolar, em especial, as relações de poder. Elas revelam-se nas representações das pessoas sobre o conflito e nas práticas de mediação e resolução de conflitos, como será visto adiante, por meio da discussão sobre as práticas de disciplinarização das crianças.

A seguir, apresentar-se-á reflexão sobre as relações entre as condições de trabalho e as práticas de mediação e resolução de conflitos considerando que (1) a forma e a cultura escolar indicam posições, lugares e discursos entre as pessoas na escola; (2) que tanto as normas, quanto as práticas, pelo viés da cultura escolar, “[...] não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores [...]” (JULIÁ, 2001, p 10-11); e (3) que “as práticas expressam aspectos da cultura escolar, uma vez que os professores compartilham condutas, crenças, formas de compreensão, emoções, valores” (PENNA, 2011, p. 136).

## CAPÍTULO 4. MEDIAÇÕES DE CONFLITOS E AS CONTRADIÇÕES EM BUSCA DO JUSTO

*Eu bati nela porque ela fica me xingando, depois a professora fala “ah, você está falando da Frozen?” “não prô, nós estamos falando de outra coisa” [...] só para elas não perderem ponto [...] aí todo mundo ficou me olhando só porque a professora fica gritando para todo mundo ouvir aí eu fico com ciúme [...] fico deitada só escutando a prô falar e ninguém vem falar comigo [...] ela falou que iria falar para a minha mãe, mas não falou [...] porque se meu pai chegar aqui vai arrumar confusão [...] a professora não separa elas porque elas são educadas e fazem todas as lições, o caderno delas é caprichado [...] a professora nem briga ou fala “Alysha, Bibi fiquem quietas”*

*(Frozen, educanda do 3º ano)*

O presente capítulo pretende refletir sobre elementos sedimentados na cultura escolar relacionados às práticas pedagógicas que dizem respeito às relações de poder e justiça a partir das situações de conflitos. Busca-se compreender as possibilidades e entraves que se colocam por meio dessa temática diante da efetivação da educação em direitos humanos. Ao mesmo tempo, os dados da pesquisa são apresentados e analisados à luz do referencial teórico.

A reflexão aqui proposta pretende não só evidenciar alguns dos desafios que estão postos, como também as possibilidades para a construção de uma escola mais democrática e justa, ou menos injusta, como pondera François Dubet (2008). Nesse sentido, autores como François Dubet e Flávia Schilling são exemplos de estudiosos que persistem em refletir as possibilidades de construção de uma escola justa e caracterizam-se como indispensáveis nessa discussão.

No intuito de refletir de forma mais específica sobre como questões relacionadas ao conflito, indisciplina e violência apresentam-se, estabelecem-se, legitimam-se e sedimentam-se na cultura escolar, atentando-se também às contradições, tensões e resistências, o conflito é apresentado como inerente à relação humana.

Schilling e Angelucci (2016) afirmam que a escola é um lugar de conflitos e informam que os conflitos presentes na escola são tão múltiplos e complexos quanto os que estão na sociedade em que a escola se insere. Exemplificando, as disputas e debates podem ocorrer em

torno (1) do sentido e papel da escola; (2) do que e como ensinar; (3) da relação da escola com a comunidade; (4) da relação professor aluno; (5) demais sujeitos da escola; (6) da estrutura física e burocrática da escola, entre outros. Assim é preciso compreender como se lida com o conflito e como as formas de lidar com o conflito na escola podem implicar atitudes, individuais e coletivas, de indisciplina e violência.

Compreendendo que as relações de poder e justiça permeiam as situações de conflito, a análise das práticas de mediação e resolução de conflitos na escola é um passo necessário em direção ao anunciado por Pierre Bourdieu, de que não basta apenas falar sobre a relação da escola com as desigualdades e injustiças, mas também investigar e delinear “[...] os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Sabendo que a família e escola são “[...] dois espaços de socialização tradicionalmente vistos como produtores de valores morais que sedimentam e estruturam as relações sociais [...]” (SETTON, 1999, p. 71), é importante discutir a relação entre esses dois espaços. Essa relação aqui é considerada em dois aspectos: (1) a forma como se dá e os papéis atribuídos na mediação de conflitos; e (2) pela possibilidade de ressignificação da relação estabelecida entre escola e família.

Discutem-se as práticas de resolução de conflito associadas à reflexão sobre como as noções de igualdade, diferença e justiça constituem-se e legitimam-se na socialização escolar, permeadas pelas relações de poder, buscando assim superações necessárias para que a educação em direitos humanos efetive-se no fortalecimento do sentido democrático da educação, assim como o potencial transformador e libertador da escola.

#### **4.1 Algumas perspectivas sobre conflito, violência e indisciplina**

Tratar sobre conflito, indisciplina e violência na escola não pode estar apartado das reproduções das situações de conflito e violência vividas na sociedade, considerando que, se por um lado a escola é espaço de reprodução das violências vividas pela cultura social, por outro ela também é um espaço que cria sua própria cultura e, por consequência, as suas próprias violências. Além disso, a escola como lugar vivo de jogos complexos de relações também cria mecanismos de enfrentamento e resistências às violências.

A escola é um espaço de conflitos, seja em torno de um sentido, na relação entre diferentes sujeitos que, naquele espaço, convivem ou mesmo pela influência de conflitos externos que se manifestam no seu interior.

A pesquisa identificou a percepção das entrevistadas sobre os conflitos na escola, com exceção das mães Valentina e Fernanda, que discutiram o conflito ocorrido entre as crianças e não conflito na escola de forma mais ampliada.

Para as crianças Álysha, Bibi e Frozen, o conflito está relacionado ao desrespeito das crianças aos adultos ou entre si, como brigas, provocações, agressão física e verbal. As três meninas são da mesma opinião que a sala de aula é o lugar onde os conflitos mais acontecem.

Entre as funcionárias, Heloísa acha que os conflitos entre as crianças estão relacionados ao preconceito e às ofensas e acontecem mais no refeitório, enquanto Vera acha que o conflito entre as crianças são apenas “briguinhas” para chamar a atenção e essas brigas acontecem mais na sala de aula, que é onde as crianças passam maior parte do tempo. Vera e Sara consideraram o conflito entre adultos como o resultado de fofocas, disputa de poder, falta de empatia e desconhecimento das diferentes atribuições.

A professora Vitória, disse que o conflito na escola é a agressão mais grave entre as crianças e considera que elas manifestam na escola a agressividade com a qual convivem na família, por isso olha com naturalidade o comportamento das crianças. Já a professora Madá manifestou que, pela sua experiência como formadora que possibilitou o acompanhamento de várias equipes, o conflito na escola está relacionado principalmente ao autoritarismo da gestão.

A coordenadora Carla disse perceber que os conflitos na escola se dão entre adultos do mesmo segmento (entre cozinheiras, entre docentes e entre funcionárias da limpeza, etc.), já entre as crianças, Carla considera que são causados por motivos pessoais, como pegar o lápis ou xingar<sup>49</sup>. Ela percebe que os conflitos ocorrem mais no refeitório, por ser um ambiente mais aberto, sem a presença da professora e por ser local onde ocorre o contato com crianças de outras turmas.

Apenas Vitória relacionou, em partes, os conflitos na escola com fatores externos (a família). Madá e Sara trouxeram o autoritarismo e as relações de poder permeando os conflitos. Para todas as entrevistadas, o conflito, na escola, fica no campo das relações interpessoais entre os pares de um mesmo segmento. Nenhuma entrevistada considerou o conflito da escola com a comunidade ou o conflito na relação entre diferentes segmentos, como entre professoras e crianças ou entre professoras e gestoras, por exemplo, embora em outras questões tenham trazido exemplos nos quais esses conflitos estão presentes.

---

<sup>49</sup> Por lapso entre uma etapa de entrevista e outra, a pesquisadora não tratou com a professora Sonhadora sobre o bloco de questões do eixo “conflito e justiça na estrutura escolar”, conforme Apêndice F – Roteiro de entrevistas

Essas informações revelam limites na percepção das entrevistadas sobre os conflitos, o que é um dado importante da pesquisa apresentada, considerando o apontamento de que há na escola “[...] a existência de conflitos em suas várias dimensões e como, quando ocultos, podem gerar situações de injustiça e violência.” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 697).

Por conseguinte a mediação intencional dos conflitos dentro de uma perspectiva democrática que considere o contexto fica prejudicada, até mesmo pela invisibilidade do próprio conflito. Dessa forma, as aprendizagens ficam rendidas ao currículo oculto e, dado o perfil mais autoritário e tradicional da escola pesquisada, as práticas de mediação tendem a reproduzir relações injustas de dominação.

Entende-se que o conflito pode ser convertido em aprendizagens positivas quando mediado intencionalmente para esse caminho, complementando Tsukamoto (2015) ao pontuar, em sua dissertação de mestrado, que “[...] os conflitos são comuns nos mais diversos contextos, portanto não podem ser generalizados e caracterizados como algo negativo, podendo gerar violência, não sendo ele a própria violência” (TSUKAMOTO, 2015, p. 31).

Sobre violência, Charlot (2002) fala que esse fenômeno não é novo, pois sempre esteve presente na história da escola, contudo assume novas formas que geram uma angústia social maior na atualidade, como a presença de situações mais graves como (1) homicídios; (2) a manifestação violenta nas pessoas cada vez mais jovens; (3) a presença súbita e constante de pessoas externas à escola para resolver possíveis injustiças ocorridas dentro e fora da escola; (4) a tensão vivida em escolas inseridas em bairros mais violentos. Para o autor, essas novas formas de violência maculam a imagem da escola como um lugar protegido e geram uma angústia social que incide também em discursos exorbitantes na mídia que, por sua vez, funde violências de natureza muito diferentes entre si.

Frente a essa situação, Charlot (2002) considera fundamental organizar as categorias dos fenômenos genericamente tratados como violência na escola. Assim, o autor distingue (1) a violência que acontece na escola, (2) a violência da escola e (3) a violência à escola da seguinte forma:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...] A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...] Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]. (CHARLOT, 2002, p. 434-435, grifos do autor)

Nessa perspectiva, conforme apresentado, a equipe escolar percebe o conflito mais relacionado aos aspectos da violência *na* escola, como se no ambiente escolar houvesse apenas a manifestação da violência produzida fora da escola, sem associar os conflitos diretamente às relações que se estabelecem a partir de elementos próprios da cultura escolar.

A violência *à* escola não é percebida pelas professoras e também não foi observada durante a pesquisa, pois, como dito, a escola é bem cuidada pela equipe e pela comunidade. Já os aspectos de violência *da* escola, pode-se dizer que foram percebidos: (1) diretamente por Sara e Madá, que relataram as relações de poder e autoritarismo que permeiam os conflitos; (2) indiretamente pelas entrevistadas que, em alguma medida, perceberam condições objetivas que afetam a atuação e as relações como a organização dos tempos e espaços e as condições de trabalho; (3) por meio da observação da rotina escolar, que identificou nuances das práticas e das relações, além das apresentadas como percepção direta e indireta das entrevistadas.

Atentando-se aos aspectos da violência da escola, para a análise das nuances da prática e das relações observadas pela pesquisadora, importa ainda o conceito de violência simbólica na perspectiva da discussão proposta por Pierre Bourdieu (CATANI et al. 2017). Pode-se dizer que a violência simbólica é uma violência que opera principalmente na e pela linguagem e na e pela representação, ocorrendo sempre de forma oculta, uma vez que não se reconhece a violência executada e sim os princípios em nome dos quais a violência foi executada, engendrou e opera. Dessa forma, ocorre que a violência simbólica contribui na construção do sentido que o dominado dá ao mundo social e à sua posição nesse mundo.

De acordo com Catani et al. (2017), Bourdieu trata do conceito de violência simbólica ao longo de sua obra em duas vertentes. No primeiro momento, o sociólogo discute o aspecto da pedagogia explícita e da aprendizagem consciente que levam a pessoa dominada a consentir e até mesmo justificar sua dominação, percebendo essa relação de dominação como natural. O segundo aspecto da violência simbólica que Bourdieu discute em sua obra é o da pedagogia implícita e da aprendizagem pela incorporação de disposições que fogem e independem da consciência e da vontade das pessoas (CATANI et al., 2017, p. 359-361).

A vinculação do conceito de violência simbólica à percepção das professoras e às observações da pesquisadora sobre a violência da escola, mostra que a violência simbólica permeia as relações e as representações das pessoas sobre conflito. As professoras que detêm o poder da linguagem na relação com as crianças, realizam as mediações dos conflitos denominando o que é grave ou não, certo ou errado, sem perceberem aspectos da violência simbólica contidos na linguagem utilizada na mediação. Com isso, é construída, na maior parte das entrevistadas, a representação da posição de superioridade das professoras e dos

conflitos como algo que sucede na relação entre as crianças, nada tendo a ver com a violência da escola contida nas relações, inclusive entre professores e estudantes.

Nesse sentido, é possível retomar, como por exemplo, a mediação do conflito entre as educandas do 3º ano, relatada no item 1.5.3 do capítulo 1 (p. 68). Conforme consta, Frozen foi silenciada pela coordenadora logo que iniciou sua justificativa e foi sujeita a uma fala ameaçadora que deixou a menina visivelmente amedrontada diante da possibilidade de ter que tratar com os pais das outras meninas. Durante a entrevista, Frozen relata a mediação realizada pela professora no dia que agrediu Álysha.

((Frozen)) [...] e eu fui para a sala dos professores ficar com professora 17 [...] aí voltei para a sala e ela resolveu falar assim “quem gosta de bater, gosta de apanhar, você quer que a Álysha te bate?” eu falei “não” [...]

((Pesquisadora)) você acha que esse jeito que a professora 17 resolveu foi um jeito certo?

((Frozen)) foi, mas ela falou assim que a próxima vez que eu fizer isso ela vai pedir para a Álysha me bater

((Pesquisadora)) e o que você sentiu quando ela falou isso?

((Frozen)) nada

((Pesquisadora)) e você acha que poderia ter sido resolvido de outro jeito, sem ser assim como a professora 17 resolveu?

((Frozen)) não [...]

É evidente a violência da escola sobre Frozen operando por meio da linguagem. Há indícios de que o tratamento destinado à educanda é repleto de violência simbólica e ocorre por ameaças e constrangimentos constantes. Assim observa-se que os aspectos da violência simbólica operam na constituição da representação sobre as posições da professora, da coordenadora e de Frozen. Eles dão sentido à relação de dominação sobre a criança. Essa relação já está naturalizada ou incorporada de tal forma, que a coordenadora não percebe a violência com que tratou a educanda e Frozen legitima a forma da professora resolver o conflito e disciplinarizar sua conduta.

A forma escolar que persiste exige um controle rígido da disciplina para que se possa ensinar tudo a todos ao mesmo tempo e o professor precisa manter a ordem e sufocar as diferenças e subjetividades. Todavia essa forma escolar disciplinar deixa de ser tão eficaz a partir do momento em que a educação passa a ser um direito universal, isto é, garantido a todos, impossibilitando os mecanismos de seleção explícitos usados pela escola em tempos anteriores.

A escola não pode mais expulsar aqueles que não aprendem ou que se rebelam contra a organização e disciplina homogênea imposta. Ao contrário, a escola passa a ser o lugar onde as diferenças precisam ser acolhidas, vivenciadas, valorizadas e respeitadas. A violência



simbólica faz se presente nas relações, em especial, na relação entre professoras e estudantes, contribuindo para a situação dos excluídos do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015) e para a inclusão excludente (GENTILI, 2009), que afeta primordialmente as crianças tidas como indisciplinadas.

Essa questão é de grande relevância ainda mais quando observado que Penna (2017, p. 206) identificou que a maioria dos professores de Guarulhos (55,05%) considera que seu trabalho é afetado negativamente pela indisciplina dos estudantes. Esse dado vai ao encontro da afirmação de Júlio Groppa Aquino (1996) de que a indisciplina é o grande problema enfrentado pelo professor na atualidade e analisa a questão sob dois pontos de vista: (1) o olhar sócio-histórico em que a indisciplina pode revelar se como uma força legítima de resistência às imposições disciplinares e culturais e (2) o olhar psicológico no qual a indisciplina é uma manifestação de carência psíquica infraestrutural.

Importa, para esse estudo, o viés sócio-histórico, por meio do qual o autor aponta que o conflito de geração entre professores e estudantes é marcado pelas grandes mudanças sociais ocorridas e sobre as quais a escola não se atualizou. À medida que as novas gerações estão se formando em um cenário de suposta democratização política, no qual as relações estão menos militarizadas, a escola mantém-se como um espaço disciplinar e pouco democrático. Essa situação coloca professores e estudantes em papéis que se confrontam, à proporção que o professor continua no papel de autoridade disciplinarizadora e o estudante não reconhece, não legitima e afronta esse papel.

Angelucci e Schilling (2016) propõem a reflexão a partir da diferenciação que Henry Giroux (1986)<sup>50</sup> faz entre o comportamento de oposição e o comportamento de resistência. Os autores apontam que “[...] todos os conflitos existentes na relação de sala de aula têm sido nomeados como indisciplina, incivilidade ou violência. Outras formas de nomeá-los auxiliam a pensar sob outra perspectiva o que nos preocupa” (SCHILLING; ANGELLUCCI, 2016, p. 701).

As autoras explicam que o comportamento de oposição é marcado pelos diversos tipos de “nãos” presentes nas relações na escola, no entanto, alguns tipos de “nãos” podem reproduzir a lógica dominante, enquanto outros podem ser o ponto de partida para a crítica e o diálogo sobre a lógica dominante e outros podem ainda ser ambíguos. A resistência compõe os comportamentos de oposição que apresentam potencial para a transformação, uma vez que oferece subsídios teóricos e racionais para a autoemancipação e para a emancipação social.

---

<sup>50</sup> GIROUX, Henry. **Teoria, crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Nesse sentido, é possível retomar o diálogo entre as crianças que valorizam a ida à diretoria, a resposta agressiva de Frozen às ofensas sofridas e a inquietação do educando Pyetro do 1º ano V que, mesmo cumprindo todas as tarefas escolares ficou em último lugar no projeto “Você é nota 10!”. A análise crítica e diferenciação desses comportamentos, todos generalizados como indisciplina, podem subsidiar a reflexão sobre aspectos do conflito sedimentados na cultura escolar.

Dessa forma, a indisciplina é também ato de resistência que gera conflitos, e nessa perspectiva, os conflitos podem ser compreendidos como movimentos das crianças excluídas do interior e de seus corpos contra as imposições da cultura escolar e em busca de sentido para a socialização escolar (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 251).

As perspectivas pelas quais são direcionadas os olhares das pessoas sobre o conflito afetam as práticas de mediação e resolução de conflito, por isso o destaque às práticas que se apresentam a seguir é fundamental e visa a propor uma reflexão que incida em práticas de mediação e resolução de conflitos que supere a reprodução das desigualdades e injustiças.

#### **4.2 Práticas de mediação de conflitos e disciplinarização**

A potencialidade do conflito também está nas práticas de mediação e resolução de conflitos. Acredita-se que o conflito pode ter desdobramentos negativos quando incide em confrontos e violência e quando a sua mediação ocorre dentro de uma lógica punitiva que favorece a exclusão e o autoritarismo, alimentando sentimentos e atitudes voltadas ao ódio, vingança e reprodução das injustiças sociais.

Por outro lado, o conflito também pode ter potencial positivo quando incide em compreensão, aprendizagem e ampliação da visão de mundo; quando sua mediação advém dentro de uma lógica de restauração das relações e respeito às diferenças e à dignidade humana, despertando sentimentos e atitudes voltadas a uma cultura de paz e à construção de uma sociedade mais justa.

As entrevistadas identificaram algumas práticas de mediação de conflitos e disciplinarização das crianças, conforme tabela a seguir:

Tabela 09 – Práticas de mediação e resolução de conflitos e disciplinarização

PRÁTICAS	INCIDÊNCIA	ENTREVISTADAS QUE MANIFESTARAM
Chamar os pais	06	- Crianças: Álysha, Bibi, Frozen - Mães: Valentina, Fernanda - Funcionárias: Vera
Conversar com as crianças	04	- Crianças: Bibi, Fernanda - Funcionária: Sara, Heloísa
Gritar com as crianças	03	- Coordenadora e professoras: Madá, Carla - Funcionária: Heloísa
Levar para / chamar a diretora	02	- Crianças: Frozen, Vera
Colocar no cantinho	02	- Funcionárias: Sara, Heloísa
Chamar a coordenadora	01	- Coordenadora e professoras: Carla

Fonte: dados da autora

Interessante observar que as professoras tiveram mais dificuldades em dizer claramente sobre as práticas de mediação de conflitos e disciplinarização. Todas as crianças reconhecem que a escola chama os pais para resolver os conflitos mais sérios.

Entre as crianças, vale o destaque para o fato de Frozen, considerada agressora no conflito analisado, não reconhecer o diálogo como uma prática da escola na mediação dos conflitos, ao contrário de Bibi, que é uma educanda em situação privilegiada por corresponder às expectativas da escola com relação ao comportamento e aos estudos.

As práticas relatadas pelas entrevistadas foram integradas às práticas observadas pela pesquisadora, que as analisou conforme os tópicos a seguir.

- Combinados

Para organizar a rotina e definir as regras de convivência e comportamento em sala de aula e na escola, as professoras e professores fazem “combinados” com as crianças.

- Registros de ocorrências

Como discutido neste trabalho, os registros de ocorrências são usados como instrumentos de controle e disciplinarização, não só das crianças como também de suas famílias

- Ameaças, chantagens e barganhas

O projeto “Você é nota 10!” é o exemplo mais evidente de que a disciplinarização das crianças ocorre também por meio das ameaças, chantagens e barganhas, mas esses modos de disciplinar o comportamento foram observados em diversos momentos da rotina escolar. Em

diversas situações, são oferecidas vantagens ou recompensas às crianças por se comportarem bem ou realizarem a atividade solicitada.

- Projetos e prática pontuais de disciplinarização

Mais uma vez, o projeto “Você é nota 10!” apresenta-se como exemplo de ações mais estruturadas e intencionais colocadas em prática com o objetivo de disciplinarizar o comportamento das crianças.

É possível supor que outras práticas seriam identificadas se a observação acontecesse em outras turmas. Isso porque, acompanhando um dia de aula na turma das educandas Álysha, Bibi e Frozen, foi percebido que a professora tinha uma folha fixada ao lado da porta com o nome de todas as crianças. Pela observação e entrevista de Frozen, foi identificado que as crianças que não se comportam da forma adequada têm uma marcação no seu nome e perdem pontos. Não foi possível captar as consequências para quem tem mais ou menos pontos.

- Diálogo e responsabilização

Durante a Hora Atividade, as equipes de todos os períodos afirmaram que buscam o diálogo para compreender e mediar os conflitos entre as crianças. Esse diálogo acontece dentro de certas condições e contradições.

- Conversa com as famílias

A escola chama a família para conversar a respeito do comportamento das crianças sempre que as mesmas não correspondem às tentativas da escola de disciplinarização ou em casos que a equipe julga mais sério. A conversa com os pais também é usada como ameaça às crianças no cotidiano.

A equipe escolar diz prezar pelo diálogo na tratativa com as crianças e essa prática é buscada dentro das condições objetivas que se tem. Os elementos da forma e cultura escolar são os delimitadores dessas condições.

Considerando que o tempo está a serviço do cumprimento dos saberes objetivados na rotina escolar, ele é um grande influente das condições em que o diálogo acontece. Ofertar tudo a todas as crianças ao mesmo tempo é uma saída para racionalização do tempo que não pode ser desperdiçado, sob risco do não cumprimento das funções educativas da escola. É nesse sentido que a equipe usa estratégias como os combinados, para definir regras de conduta que disciplinam e organizam as crianças de forma que, no momento de uma mediação, basta

apontar às crianças as normas combinadas que foram descumpridas, para que o alerta seja feito ou para que a penalidade se justifique.

A expressão “combinado” traz a ideia de que as regras foram discutidas e acordadas com as crianças democraticamente. Um exemplo de combinado é apresentado na figura 03 (p. 63) quando a professora Sonhadora retomou com as crianças os combinados que foram considerados no projeto “Você é nota 10!”. Como já relatado, na ocasião, foi observado um diálogo aprofundado com as crianças sobre o sentido de cada um dos combinados.

Esse diálogo reflexivo, em que todos, de forma igualitária, tenham garantia de participação efetiva, é essencial na construção da autonomia e autodisciplina das crianças, pois “não se aprova uma ação ou prática, não se obedece a uma autoridade porque ela é tradicional, mas sim pelo conhecimento de suas razoabilidades” (SETTON, 1999, p. 81).

Porém, não é possível que esse diálogo ocorra a todo o momento pelo tempo que toma, como algumas professoras afirmaram nas entrevistas. O estranhamento de algumas crianças à prática apresentada pela professora naquele momento e a atenção da professora à presença da pesquisadora, também dão indícios de que aquela prática não é rotineira.

Por vezes, o que a equipe considera como diálogo é uma conversa unilateral, marcada pelas relações de poder, na qual quem tem mais força naquela relação detém todo o poder de fala, julgamento e sentenciamento. Nesse tipo de conversa, foram observadas as práticas de ameaças, chantagens e barganhas.

Entre as professoras, foram observadas mais situações de chantagens e barganhas durante as aulas. É comum, no início de uma atividade, a professora dizer que os brinquedos serão disponibilizados para quem fizer toda a lição, ou durante um momento tumultuado ser dito que, se a turma não se comportar, não poderão usufruir de um momento que gostam. Como por exemplo, o dia do vídeo, que faz parte da rotina da semana. Importa frisar que essas práticas não favorecem a reflexividade, o aumento da autonomia e da responsabilidade das crianças diante de suas escolhas (SETTON, 1999).

Entre as agentes escolares, as ameaças são mais presentes nos gritos pronunciados no refeitório para controlar as crianças. As ameaças mais comuns são registrar no livro de ocorrências, levar a criança para a diretoria e chamar os pais para conversar. Isso não só reitera o papel disciplinador do livro de ocorrências, como também revela a representação da diretoria como um lugar de punição e a presença da família na escola de forma negativa.

Considerando que o livro de ocorrências já tem sido bastante discutido ao longo desse trabalho, destaca-se nesse momento a representação negativa que essas práticas constroem sobre a diretoria e a participação da família na escola.

Mandar as crianças para a diretoria pode ser um ato punitivo ou uma ação restauradora das relações, a depender da intencionalidade desse ato. Acredita-se que seria mais saudável, para a construção de uma cultura de direitos humanos, se a diretoria fosse considerada um espaço de neutralidade, propício para o aconselhamento e intermediação dos conflitos.

Dessa forma, a obediência passiva ao autoritarismo poderia ser superada pela construção da noção de autoridade pela reflexividade e fazendo uso da sua autonomia, legítima uma força que se coloca em favor do bem comum. Essa força está constantemente sujeita às revisões, críticas e alterações (SETTON, 1999).

A relação da escola com a família será discutida adiante, no entanto cabe aqui destacar que, com essas práticas, também pode ser perdida a oportunidade de construção de uma representação positiva para criança sobre a presença da família na escola, ainda mais para as crianças mais carentes dos cuidados da família.

Embora essas práticas de disciplinarização funcionem com a maior parte das crianças, muitas outras crianças não correspondem a essas práticas. Geralmente, essas crianças não se rendem às chantagens, não se importam com as ameaças e nem mesmo se interessam pelas recompensas. Algumas crianças não se abalam nem mesmo com a presença da família.

A professora Vitória e a estagiária Heloísa relataram que algumas crianças não se importavam em ficar no vermelho e outras demonstravam até certa satisfação. Essa situação remete também à cena 03 (p. 55), que relata a conversa entre algumas crianças tidas como indisciplinadas que disputam entre si quem já foi mais para a diretoria.

Por meio desses dados, é possível afirmar que as crianças que são colocadas em posição desqualificada na escola criam suas próprias normas e valores para obter prestígio, ao menos entre os pares na mesma situação.

Verifica-se, portanto, que as práticas de disciplinarização homogeneizadoras não alcançam todas as crianças e essas, que em outros tempos eram expelidas do processo educacional, hoje têm garantido o seu direito à permanência.

Esse cenário traz instabilidade à equipe escolar, que nem sempre sabe como lidar com essa situação e não dispõe dessa discussão em seus espaços coletivos. Resultado disso é a permanência desqualificada dessas crianças, que aprendem a criar estratégias para permanecer na escola sem, contudo, avançar no seu processo de escolarização.

A permanência desqualificada foi objeto da pesquisa de doutoramento de Andrade (2014) que apresenta, entre as estratégias dos estudantes em situação de desvantagem, a criação de personagens e critérios de distinção como forma de autoproteção, como pode ser o

caso de Marcos que, na descrição da cena 03 (p. 55), assume o papel de indisciplinado e considera-se superior aos outros indisciplinados por ter ido mais vezes para a diretoria.

Práticas mais democráticas, voltadas aos princípios da educação em direitos humanos e da cultura de paz, são pertinentes e necessárias para que a inclusão e o respeito às diferenças tornem a socialização escolar um espaço de mais justo e de ressignificação da autonomia e da autoridade em favor do bem comum.

Algo mais próximo de uma prática democrática foi observado na turma da professora Madá com a proposta de metas individuais e coletivas. Madá apresenta uma prática diferenciada de disciplinarização das crianças, que preza pelo diálogo, autonomia e responsabilização. O trecho a seguir é longo, mas vale sua transcrição na íntegra pela riqueza de elementos sobre a discussão até aqui apresentada.

((Pesquisadora)) e os pais devem ser chamados, em que situações?

((Madá)) eu demoro muito para chamar os pais [...] quando as crianças são agredidas e foi uma agressão muito, muito forte, então eu mando um bilhetinho contando o que aconteceu [...] quando eu vejo que está muito preocupante, que vai ser difícil para os pais entenderem sozinhos, aí eu mando, mas mais assim para trabalhar junto com os pais, são poucas crianças eu faço isso [...] na reunião de pais sempre falo isso para eles, as crianças precisam aprender [...] a se resolver, a gente não vai estar ali sempre com eles, é sempre nesse sentido mais de conversar pontualmente. Na reunião de pais, eu falei as metas de cada criança, as crianças sabem as metas delas [...] porque tem criança que não sabe esperar, não sabe brincar, só ela quer falar, só ela quer falar ou ela está na roda ou ela quer fala, a meta de algumas crianças é saber a hora de falar e ouvir, então os pais sabem disso e a gente vai conversando dessa maneira.

((Pesquisadora)) você organiza as crianças assim por metas de comportamento, é isso?

((Madá)) não, cada criança tem uma meta que nem sempre é de comportamento então são metas que vão ajudar eles a estudarem melhor. A meta da Maria Joana é aprender saber a hora que ela tem que falar e a hora que não porque na hora que eu estou fazendo uma leitura e o que vem na cabeça dela ela quer falar [...]((risos)) aí eu falo “não pode falar agora porque você está atrapalhando a história. Já pensou se todo mundo falar o que está pensando? Não dá, né?”. Aí a Ana Luz e a Kátia, elas têm a meta de acreditarem mais nelas, é muito subjetivo para as crianças, mas é que elas são crianças supercompetentes, a Ana Luz já mais alfabética do que a Kátia e elas travam, estão fazendo e “não consigo, não sei fazer”

((Pesquisadora)) e isso você negociou com cada um deles ou você sugeriu e eles sabem o quê que é?

((Madá)) sim, sim, eu falei para eles, a gente fez uma roda, porque não são metas que expõem as crianças, são metas que são importantes eles saberem, eu falei “olha, eu vou falar para todo mundo e é importante que vocês saibam porque um pode ajudar o outro” e é bonitinho mesmo “Mikael, a sua meta é se organizar melhor e olha lá o seu lápis no chão” [...]e tem a meta da sala inteira que é se concentrar mais, porque eles são primeiro ano, né? Então na hora que eu estou fazendo uma explicação de uma atividade, tem meia dúzia aqui, meia dúzia aqui ((risos))

A fala de Madá evidencia como a relação de parceria com a família pode ser ressignificada e ser construída. A família e escola podem atuar juntas em prol da oferta das melhores condições a fim de que o estudo se efetive. Madá também revela um olhar para as individualidades e para o coletivo e vai buscando construir com as crianças um bem comum.

A disciplina é observada com respeito ao tempo da vida, considera-se que são crianças de 1º ano, que ainda estão desenvolvendo sua adaptação à socialização escolar e busca-se que essa adaptação seja feita de forma autônoma e com reflexão. Nesse sentido, as crianças são estimuladas à estabelecerem relações mais solidárias para alcance das metas individuais e coletivas, e não pela competitividade, abandonando os vencidos à própria sorte, conforme denuncia Dubet (2008).

Por tudo quanto exposto, é importante reconhecer e valorizar o grande empenho que há por de trás da prática desenvolvida pela professora Madá para resistir e enfrentar os elementos da forma e da cultura escolar, ainda mais em uma escola com perfil tradicional e disciplinarizador.

Exemplo dessa luta constante por sentido diante de uma cultura escolar fortemente disciplinarizadora que molda lugares e condutas é a professora Vitória. Ela é uma educadora preocupada com a função social da escola, com longa e rica experiência profissional na educação de jovens e adultos. Ela atuou na formação de professores e professoras, na coordenação do MOVA, com políticas públicas para a EJA, além de militar na igreja, em partido político com ideologia de esquerda e em movimentos sociais.

Porém, ao ser obrigada a atuar com crianças de primeiro ano, dadas as regras administrativas para atribuição de classes aos professores e professoras da prefeitura de Guarulhos, a professora sente rendida à cultura escolar própria de uma escola de Ensino Fundamental regular.

Embora já tenha incorporado uma cultura geral sobre o que é ser professora, como ela mesma diz durante a entrevista, e que haja especificidades pedagógicas no trabalho com crianças pequenas a serem consideradas, durante a observação, fica claro que a professora não domina ainda o tempo da aula e das crianças, a organização da ocupação dos espaços, a objetivação dos saberes para o ano, entre outras questões.

Por isso, Vitória, que está nesse processo de assimilação da cultura própria do nível de ensino em que atua agora, precisava de uma proposta pedagógica que a auxiliasse a dominar melhor esses elementos e, como relata na entrevista, o projeto “Você é nota 10!” era o que se tinha à mão.



Mais uma vez, a definição de um projeto político-pedagógico e a garantia do trabalho coletivo poderiam contribuir para diminuir a contradição entre as premissas educacionais da professora e a prática desenvolvida, favorecendo uma proposta educacional voltada a uma cultura de direitos humanos, que é no que a professora acredita. Dentro de um espaço mais democrático de reflexão sobre as práticas pedagógicas, a diversidade de olhares poderia trazer perspectivas mais ricas para o projeto de socialização e para o processo ensino aprendizagem.

A educação em direitos humanos preocupa-se em afirmar a escola como um espaço privilegiado para que os conflitos sejam mediados em uma perspectiva democrática e dialógica. Através dessa abordagem, os sujeitos envolvidos podem vivenciar formas de lidar com o conflito, garantindo a dignidade humana e o respeito dentro de uma cultura de paz.

#### **4.2.1 A relação entre família e escola no processo educacional e nas mediações de conflitos**

Os autores (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) estabelecem relações entre a socialização na escola e as outras formas de socialização. Eles verificaram que os elementos e traços da forma escolar têm se ampliado cada vez mais, tornando-se o modo dominante de socialização nos diversos espaços da sociedade, como família, igrejas, empresas, sindicatos, etc. Sendo assim, a forma de socialização escolar converteu-se num modo de socialização atualmente legitimado e reconhecido pela população. Até mesmo na relação da escola com as famílias, a forma escolar predomina e “[...] é frequentemente examinada a necessidade de atuar junto aos pais ‘para educa-los’, propondo-lhe estágios e reuniões de formação [...]” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p 42).

Quanto à abertura da escola para as famílias, Vicent, Lahire e Thin (2001) afirmam que as famílias mais participativas e com acúmulo de capital cultural, de modo geral, não contestam a forma escolar, ao contrário, a valorizam e legitimam. Já para as famílias tidas como problemáticas e em condições mais precárias, a escola abre-se com o intuito de educá-las para oferecerem menos resistência e corresponderem mais às expectativas da escola.

Tais afirmações evidenciaram-se durante a realização da pesquisa. As mães que consentiram em serem entrevistadas eram consideradas mães participativas de crianças exemplares e reiteraram sua acomodação às regras da escola.

Por um lado, Fernanda, orgulhava-se pelo fato de nunca ter sido chamada na escola para tratar da aprendizagem ou do comportamento de seu filho e suas filhas. Ela acreditava que era porque estava fazendo certo. Enquanto Valentina, que mesmo tendo abandonado os

estudos e afirmando não gostar da escola, exigia da filha disciplina em relação às normas da escola.

Valenttina manifestou sua gratidão à professora da filha no ano anterior por “pegar no pé e ser bem rígida com relação às lições e ao comportamento”. Fernanda também manifestou que acompanha os estudos de suas filhas e seu filho exigindo o cumprimento de todas as atividades.

Dessa forma, as crianças com mais apoio, investimento e valorização familiar adaptam-se com mais facilidade aos elementos da cultura e da forma escolar, até mesmo porque, mães como Valenttina e Fernanda cobram disciplina no comportamento e nos estudos das filhas.

Para Aquino (1996) a socialização escolar não pode ser apartada da familiar. Essas duas dimensões que compõem a educação em sentido amplo precisam articular-se e complementar-se (AQUINO, 1996, p. 46).

A relação e interdependência das atribuições da escola e da família podem ser ilustradas com a manifestação de algumas das entrevistadas ao serem questionadas sobre o papel da família nas situações de mediação de conflitos:

((Carla)) [...] são as duas salas que eu tenho mais problemas de indisciplina, mas eu acho assim que a indisciplina vem da falta de limite das crianças, acho que já vem um pouco da questão família que as crianças trazem, porque quando eu chamo uma mãe para conversar vem com aquela “ai-eu-não-sei-mais-o-quê-fazer” então, a criança faz o que quer na casa dela e vem com isso “faço o que eu quero, onde eu quero, porque todo mundo tem que aceitar”

((Vitória)) devem sempre ser chamados e escutar, só escutar deles primeiro, porque nós temos um hábito que chega a ser equivocado, que a gente chega e pá-pá-pá-pá-pá. A pobre da mãe sai sufocada, não tem tempo e diz “vou dar uma surra nele quando chegar em casa” [...] a minha reunião [...] eu passo um vídeo bem bonito, eu gosto de Rubem Alves, a pedagogia do olhar, passo aquele vídeo, faço um comentário, digo se aquelas metas que eu pensei para aquele bimestre foram alcançadas, etc. e aí deixo um espaço para eles. Só que nós temos um problema muito grave, que está alheio a nossa vontade, que é eles chegam dizendo “olha, eu só posso demorar cinco minutos porque tenho que ir com meu filho ali” o outro chega e “olha, eu saí da hora de trabalho e só posso demorar” então isso tudo vira um conflito porque nem você faz a sua parte e nem eles a deles e a criança permanece exatamente como está

((Sara)) os pais deveriam dar educação e pensar no que faz. O problema é a maioria das vezes os pais não têm estudo nenhum [...] têm muitos que às vezes não sabem nem ler e escrever então fica difícil. É difícil você conversar com uma pessoa assim e explicar que “olha, isso aqui não pode, está errado” [...] é pessoa que não vai entrar na cabeça [...] eu não sei muito como tratar uma pessoa assim, não. Como tentar conversar e mudar a cabeça, né?

De modo geral, as manifestações apontam à interdependência entre escola e família no sentido de responsabilização da família pela indisciplina e pelo fracasso escolar das crianças. A culpabilização da família também foi identificada na fala de docentes na pesquisa de

Vergna (2016). Os docentes apontam a falta de autoridade e perda de controle pelos núcleos familiares.

O papel da família é passivo, devendo atender e dar credibilidade à escola, como manifesta a agente escolar Vera. Nessa perspectiva, a estagiária Heloísa e a professora Sonhadora acham que a família deve oferecer as bases para que a escola realize seu trabalho. Sonhadora considera que a família deve ser chamada só depois de esgotadas as possibilidades de intervenção da escola.

Interessante observar que, assim como Sonhadora, a professora Madá e as mães Valentinna e Fernanda também manifestaram que as famílias devem ser chamadas pela escola em último caso, mas a diferença na perspectiva dessas entrevistadas é que Sonhadora, como a maior parte das entrevistadas, acredita que a família deve ser chamada para responsabilização e resolução do problema, enquanto Madá, Valentinna e Fernanda propõem que a família seja chamada pela escola para estabelecer parceria e compreender melhor o contexto e a situação da criança para melhor intervir.

Fernanda ainda critica a falta de devolutiva da escola e afirma que toda vez que a escola chama a família ou que a família vai até a escola por conta própria, é preciso que a escola dê retorno sobre o assunto tratado. A professora Vitória também aponta a relação unilateral que a escola estabelece com as famílias e relata práticas que buscam garantia do espaço de participação dos pais, mães e responsáveis.

A fala de Vitória destacada acima também traz que a convocação dos familiares muitas vezes pode alimentar violências contra as crianças por parte de famílias que usam de agressão física contra elas. Isso aparece em outra parte da entrevista da professora Vitória. Em seu relato, ela frisa que prefere não chamar algumas mães que agridem seus filhos.

Nesse sentido, Álysha, expõe que a escola resolve os problemas chamando os pais, mas prefere que chame a diretora por conta da possibilidade da agressão física.

((Álysha)) eu acho que é melhor chamar a diretora

((Pesquisadora)) em vez de chamar os pais? Por quê? Quando chama os pais o quê que acontece?

((Álysha)) porque assim, fala alguma mentira, aí a culpa é da menina ou do menino, aí chega em casa e apanha [...] o diretor ia falar, falar, falar, dar uma bronca, bronca, bronca e eu acho que só isso mesmo

A agressão física é, de fato, uma forma de disciplinarização da mãe de Álysha. Ela foi disciplinarizada por sua mãe também por meio da agressão, como é possível observar na resposta de Valentinna sobre ter sido uma criança disciplinada e comportada na escola:

((Valentina)) como a gente já sabia como que funcionava, então nunca ninguém ((dava trabalho na escola)). É porque a minha mãe é muito ogra. Mas ela sempre ensinou, como a minha avó já ensinou, que em casa pode fazer o que quiser, pode ser o que for, mas do portão para fora tem que ser gente, e isso que eu ensino para a minha filha “na escola ninguém tem obrigação com isso aqui de falta de educação sua, eu tenho porque você saiu de mim, então se você me responder, somos nós duas aqui, lá ninguém vai poder te dar um croqui, um cascudo, e aqui eu já vou poder te dar um tapa na boca, te grudar... Lá na escola muitos vão querer fazer, mas não vão poder” então a gente nunca deu problema para a minha mãe, graças à Deus sempre nota boa, nota dez

Assim como na pesquisa realizada por Neves (2008), aqui também as manifestações das entrevistadas revelam que “há uma forma de educação doméstica socialmente aceita e compartilhada” (NEVES, 2008, p. 113). A fala de Valentina ilustra essa violência explícita, aceita e compartilhada socialmente e também a legitimação da violência simbólica operada pela família e pela escola, respectivamente.

Os livros de ocorrências confirmam que a família é chamada para tratar de assuntos mais sérios e da reincidência de algumas crianças que a escola não consegue trabalhar. Os encaminhamentos são a responsabilização da família, isto é, orientações para que a família reorganize sua rotina e direcione as crianças aos serviços médicos de pediatria e psicologia.

Uma outra constatação importante advinda da análise do livro de ocorrências é que falar de família na escola, é falar da mãe. Os registros de ocorrências revelam que a escola se refere à família na figura da mãe e, verdadeiramente, é a mãe que atende ao chamamento da escola.

Portanto falar da relação escola e família é falar do papel da mulher na sociedade e reiterar que, apesar das transformações sociais que afetam diretamente a organização das famílias, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, ainda cabe à mulher o papel de cuidado e educação das crianças.

Vergna (2016) também destaca o papel da mulher ao tratar da relação da escola com a família na atualidade ao identificar que, para um dos professores participantes do grupo focal, “[...] a figura feminina se insere cada vez mais no mercado de trabalho, é um dos motivos pelos quais o jovem se encontra abandonado e suscetível à realização de atos de conflito nas relações sociais” (VERGNA, 2016, p. 62).

A relação entre escola e família, nos moldes observados, por vezes, tem afastado as famílias da escola, em especial, as famílias das crianças que mais se beneficiariam dessa parceria, como comumente relatam as servidoras, ao afirmarem que as famílias das crianças que mais precisam não comparecem às reuniões e não atendem às convocações da escola. Ao mesmo tempo, a própria equipe apresenta propostas e desenvolve ações que favorecem à

ressignificação da parceria com a família com vistas à melhora do processo educacional e avanço na aprendizagem dos estudantes.

O que se observa é o fato de que a equipe escolar não coloca a relação com a família em discussão nos seus espaços coletivos e, com isso, essa relação não é problematizada e ressignificada.

### **4.3 Conflitos, relações de poder e justiça: as lógicas que permeiam as mediações de conflitos**

Trazendo luz às reflexões sobre conflitos, relações de poder e justiça, recorre-se inicialmente ao conceito de representação. De acordo com Leite (2016), o conceito de representação em Bourdieu refere-se a categorias de pensamento aprendidas nos processos de socialização, historicamente construídas. Por meio delas, percebemos, apreciamos e produzimos o mundo social, dentro dos limites relacionados às estruturas preexistentes. Os pensamentos e ações de profissionais, estudantes e comunidade dentro de uma escola são comandados por essas representações sobre esse ambiente, ao mesmo tempo em que as marcas simbólicas do espaço reforçam as representações enraizadas sobre o ambiente escolar.

Como afirma Bourdieu:

A representação, pela qual o grupo *se reproduz*, só pode caber a agentes que devem estar engajados em seu quadro e prontos a dar garantia de um *habitus* ingenuamente investido numa crença incondicional, por estarem incumbidos de simbolizar o grupo que representam [...] (BOURDIEU, 2001, p. 298, grifos do autor)

Assim, as pessoas que compõem a comunidade escolar compartilham as representações constituídas em suas trajetórias de vida e, entre tensões e contradições, configuram a representação da escola pesquisada como um espaço de produção de conhecimento que preza pela organização e disciplina. Dentro das condições objetivas ofertadas pela estrutura preexistente, a equipe escolar define as formas de funcionamento da escola e as relações em torno dos elementos da cultura escolar, ao mesmo tempo em que esses elementos moldam a visão da equipe sobre as formas de funcionamento e as relações na escola que possibilitarão que a função da escola se cumpra.

Ainda, conforme o legado da obra de Pierre Bourdieu, a organização social sustenta-se na dominação de umas pessoas sobre outras e, a seu exemplo, é preciso identificar e compreender empiricamente os instrumentos dessa dominação e os processos pelos quais esses instrumentos são acionados dando consentimento e legitimidade à dominação (ALMEIDA, 2002). Segundo o autor, a dominação realiza-se de forma eficaz por meio de instrumentos simbólicos que criam uma visão de mundo e dão legitimação às desigualdades

sociais, os quais se relacionam com dois conceitos fundamentais em sua obra: a violência simbólica e o poder simbólico (CATANI et al, 2017, p. 151-152).

Para Bourdieu (1989), a dominação constitui a ordem social e deve ser analisada pela perspectiva de como os agentes compreendem, dão sentido e organizam a realidade, a partir da dimensão simbólica existente nos processos sociais. Para tanto, é necessário compreender não só a violência simbólica, já tratada em um dos itens deste capítulo, mas também como o poder simbólico opera nas relações de dominação. Bourdieu (1989, p.15) informa que o poder simbólico, “[...] é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada de outras formas de poder”.

Considerando apenas as relações e práticas que ocorrem dentro do espaço físico da escola e entre seus principais agentes<sup>51</sup> – aqui consideradas as gestoras, professoras, discentes, funcionárias, pais/mães/responsáveis – é possível afirmar que a escola pesquisada é um espaço de relações hierárquicas bem marcadas e evidenciadas.

Entende-se que é a posição que a pessoa ocupa dentro do espaço escolar que vai legitimar e delimitar para cada uma o poder da fala, o poder da organização dos tempos e espaços, o poder da definição dos conteúdos e das atividades para aprender os conteúdos. Mais uma vez observa-se a pertinência de compreender as representações das pessoas sobre conflito e mediação de conflito no ambiente escolar, buscando identificar as aprendizagens sobre justiça e relação de poder que se dão por meio do currículo declarado e do currículo oculto nas práticas de mediação e resolução de conflito. Nesse caminho, observar-se-á também elementos de poder simbólico e violência simbólica que operam as relações por meio de aspectos sedimentados na cultura e forma escolar, contribuindo também com a construção das representações.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que, nas situações de conflitos, o poder simbólico e a violência simbólica são elementos presentes nos modos de ver e atuar. Eles hierarquizam as relações, no entanto estão tão naturalizados que se tornam invisíveis a muitas pessoas. Nesse sentido, pode-se acrescentar o que Bourdieu alerta sobre o poder simbólico:

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 7-8)

---

<sup>51</sup> Embora não seja foco do presente estudo, vale lembrar que a ação escolar ultrapassa os muros da escola e outros agentes compõem a escala hierárquica e afetam as relações e práticas, com maior ou menor intensidade, a depender de diversos fatores objetivos e subjetivos, como por exemplo, a figura da supervisora escolar, as políticas públicas e sua forma de implementação, as ideologias predominantes, entre outros.

As práticas de mediação e resolução de conflitos e de disciplinarização identificadas na escola são, majoritariamente, exemplos de exercício e legitimação do poder simbólico nas relações. A forma como os combinados são impostos e os valores que carregam, as ameaças e encaminhamentos à direção, são exemplos de práticas impregnadas de violência e poder simbólicos.

O processo de construção e implementação do projeto “Você é nota 10!” também evidencia a legitimação do poder da gestão sobre as professoras. Ao seu julgamento, a coordenadora refez a proposta inicial da professora, a qual, mesmo contrariada, legitimou o acatou a determinação da coordenadora e aplicou o projeto conforme suas orientações por reconhecimento e obediência à posição hierárquica da coordenadora, conforme trecho da entrevista da professora Vitória apresentado no item 1.5.2 do capítulo 1 (p. 58).

Da mesma forma, a professora Vitória ocupa posição privilegiada em relação às crianças da sua classe e seus familiares. Exerce o poder que esse lugar lhe confere de forma autoritária ao impor o projeto às crianças e suas famílias, ao mesmo tempo em que esse poder e lugar são legitimados pela aceitação passiva de uma proposta pedagógica cujo foco não é o processo de alfabetização em si.

Vicent, Lahire e Thin (2001) apresentam ainda que qualquer forma de relação social “[...] implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes [...] e na “aprendizagem” de relações de poder” (VINCENT; LHIRE; THIN, 2001, p. 18).

Ao realizarem a análise sócio genética da forma escolar, a partir da configuração social da sociedade francesa do final do século XVII até a primeira metade do século XIX, os autores (VINCENT; LHIRE; THIN, 2001) consideram que, com o surgimento e estabelecimento da socialização escolar como uma “[...] relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 35), o exercício do poder passa a ser uma dominação legal, já que a escola passa a ser o espaço de objetivação e codificação de relações sociais, onde quem detém o poder, exerce-o de forma impessoal, impondo as regras estabelecidas por meio da escrituração realizada por superiores que, via de regra, representam o Estado.

[...] essas escolas podem funcionar com tão pouca intervenção “pessoal” do mestre [...] pelo conjunto dos “mecanismos” objetivados na escrita, preparados, codificados, regulados pelas codificações escritas. Com sentenças afixadas, os cartões com o alfabeto ou as sílabas, o quadro, as divisões e as sucessões dos saberes, aperfeiçoados pela “Conduta”, o uso dos sinais, a fixação de um programa cotidiano, semanal e anual, a manutenção de “catálogos” (de recepção, de mudanças de lições, das qualidades dos alunos, dos primeiros bancos, dos visitantes e ausentes), os educadores dessas escolas põem fim ao “improviso” que é caráter das aprendizagens não institucionais, não sistematizadas, não formalizadas [...] (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001, p. 32)

É dessa forma que, para os autores, não é possível dissociar as formas de exercício do poder das formas de aprendizagem assumidas pelas relações sociais. O que foi observado na escola pesquisada, à medida que as aprendizagens sobre as relações de poder ocorrem no currículo oculto e estão marcadas por aspectos hierárquicos e autoritários sedimentados na cultura escolar, o exercício do poder está naturalizado nas relações sociais hierárquicas estabelecidas entre as pessoas.

A diretora, por exemplo, ocupa sua posição fazendo-se representante do Estado e, por meio da escrituração, não precisa estar presente para ter suas determinações cumpridas. Isso é dito porque, de todos os dias de observação da pesquisadora na escola, a diretora esteve na sala dos professores – participando do diálogo com a equipe – apenas no dia da apresentação da pesquisadora, embora muitas vezes os assuntos da hora atividade da equipe docente estivessem relacionados às ordens, às concessões e às negações da diretora.<sup>52</sup>

A defesa e a promoção de uma cultura de direitos humanos propõem o enfrentamento e a desnaturalização das relações de poder que se estabelecem e incidem na dominação de umas pessoas sobre as outras. Por isso o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) trazem a importância do estabelecimento de relações democráticas e respeitadas, em que as decisões sejam discutidas e tomadas em processos horizontais e participativos.

Considerando que a falta de explicitação dos princípios que norteiam as relações podem torná-las mais suscetíveis à reprodução das injustiças sociais, a construção coletiva do PPP da escola pode ser aliada às práticas e às relações mais sensíveis aos direitos humanos na definição das normas de convivência na escola.

Este elemento do PPP define quais são as regras para as relações interpessoais, as formas de solução de conflitos e divergências, estabelece os direitos e deveres de cada segmento e prescreve os procedimentos a serem adotados quando do não cumprimento das normas. Quais são os princípios que devem reger as normas de convivência? O que fazer em situações de divergência ou conflito? Como proceder em situações de violência? Que atitudes devem ser tomadas quando direitos são feridos ou deveres desrespeitados? (MELLO, 2017, p. 115)

A discussão urgente e complexa sobre justiça é alicerce para o enfrentamento de muitos problemas da nossa sociedade, sobretudo – imprescindível ao estudo aqui proposto – o problema das diferenças que se convertem em desigualdades. Pensando no processo educacional, o questionamento fundante e imperativo sobre a possibilidade de uma sociedade

---

<sup>52</sup> Vale lembrar que a participação da Diretora na reunião de CPCC com os professores em que ocorreu o conflito entre ela e a professora Madá foi relatado na entrevista de Madá, não tendo sido observado pela pesquisadora.



justa implica o debate sobre uma escola justa, que se faça a partir de relações justas em seu cotidiano.

Rohling e Valle (2016), ao discutirem o conceito de justiça escolar, trazem a perspectiva de Rawls, em sua obra clássica *Uma Teoria da Justiça*<sup>53</sup>, publicada pela primeira vez em 1971, na qual

[...] a justiça das expectativas dos mais bem situados socialmente relaciona-se diretamente com o grau de elevação das expectativas dos que estão em posições mais desfavorecidas, de tal modo que as desigualdades são justas se forem vantajosas para os menos favorecidos. (ROHLING; VALLE, 2016, p. 395)

Com relação específica à escola, os autores sintetizam a ideia de Rawls, somado à análise que fazem da obra *Os herdeiros* (2014)<sup>54</sup>, de Bourdieu e Passeron, concluem que:

Na perspectiva da teoria da justiça como equidade, uma escola justa que faça parte de uma sociedade justa agirá na distribuição de bens primários. Se Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a cultura pregressa determina o êxito e o fracasso dos estudantes, uma escola justa deve saber lidar com essas questões. [...] A justiça, nesse sentido, deve ser entendida com *equidade* e não como *igualdade*: *equidade* pressupõe o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajoso para todos. (ROHLING; VALLE, 2016, p. 398, grifos dos autores)

É nessa perspectiva que François Dubet (2008) traz a crítica sobre a igualdade de oportunidades e a meritocracia. Em um sistema escolar que legitima as desigualdades sociais e transforma as em desigualdades escolares, determinam o futuro dos sujeitos. Nesse sentido, há ainda a contribuição de Vincente, Lahire e Thin (2001) para os quais, as classificações escolares também convertem-se em classificações sociais, trazendo consequências que atuam definitivamente sobre a vida dos sujeitos para além da escola.

As mães e servidoras entrevistadas afirmam e exemplificam pelas suas trajetórias que a educação é um direito que abre caminho para outros direitos, além de favorecer o crescimento social, econômico e a construção de uma sociedade mais igualitária.

A análise do projeto “Você é nota 10!” – realizada com as professoras Vitória e Sonhadora, coordenadora Carla e com a estagiária Heloísa<sup>55</sup> – evidencia que o justo está relacionado à igualdade de oportunidades sem equidade e à distribuição de premiação ou punição conforme os méritos individuais.

Embora não tenha havido discussão coletiva sobre o projeto e nem a sua escrituração, as professoras e coordenadora concordaram que o seu objetivo era disciplinarizar as crianças

<sup>53</sup> RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

<sup>54</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

<sup>55</sup> A análise do projeto não foi realizada com as agentes escolares, porque elas não tinham conhecimento e nem informações sobre o projeto. Sara acrescenta que elas não são informadas sobre nada que acontece na escola, nem mesmo sobre festas e reuniões entre a equipe ou com a comunidade.

com relação ao comportamento de respeito à escola e à professora, à realização das tarefas e ao interesse pelos estudos. As estratégias de sua implementação foram o envio de bilhete aos pais (Anexo C) e a apresentação das regras para todas as crianças. O conhecimento das regras foi considerado garantia suficiente de que todas as crianças competiriam em condições de igualdade e alcançariam a premiação por méritos próprios. Sonhadora reiterou que retomava os combinados e regras constantemente para que as crianças tivessem clareza do que lhes seria cobrado.

Carla considerou que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças empenharam-se, competiram e cobraram uns aos outros; Sonhadora observou que as crianças que mais se dedicaram foram as que sempre se dedicam. A isso soma-se o fato de que as professoras Sonhadora e Vitória afirmaram que o projeto não deu conta das diferenças das crianças. Isso porque, para Sonhadora, algumas crianças têm mesmo muitas dificuldades e, para Vitória, porque o foco era no comportamento.

Já há informações suficientes para constatar que o projeto legitimou as desigualdades, pois conhecer as regras não era condição objetiva suficiente para que as crianças competissem em condições de igualdade. As professoras reconheceram que as diferenças entre as crianças não foram consideradas, seja na aprendizagem ou no comportamento. Essa constatação é reforçada pelas afirmações da professora Vitória e da estagiária Heloísa. Elas disseram que não houve surpresas em relação aos últimos colocados.

Ainda assim, todas as entrevistadas consideraram que o projeto foi justo. Carla ponderou que o projeto seria justo se todas as professoras seguissem à risca sua orientação de premiar apenas quem merecesse; Vitória justificou que todas as crianças ganharam conforme a devolutiva que deram e não pela escolha da professora; Heloísa afirmou que o projeto foi justo porque quem não se comportava realmente ficava no vermelho; e Sonhadora ponderou que a justiça no projeto foi um pouco engessada, porque algumas crianças não se importaram em ficar no vermelho ou sabotavam a competição colocando seus nomes no verde.

Diante do exposto, entendendo as práticas de mediação e resolução de conflitos como procedimentos que visam a fazer justiça, a investigação das manifestações das diferentes pessoas envolvidas em conflitos na escola buscou também elementos significativos para reflexão sobre os aspectos, valores e princípios de justiça mobilizados para embasar a mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar e as práticas de disciplinarização das crianças.

A dificuldade em dizer o que se entende por justiça foi a primeira questão considerada na análise das manifestações das entrevistadas no que tange à reflexão sobre justiça e o justo.

Entre as crianças, Álysha e Bibi disseram já ter ouvido falar sobre justiça na televisão e Álysha afirmou que justiça é quando os pais vão conversar com um juiz para resolver uma briga entre eles ou porque o filho foi expulso da escola. Frozen disse que justiça é alguém resolver uma briga entre outras pessoas, ou quando as pessoas recorrem à justiça quando o filho é expulso da escola.

As mães entrevistadas deram indícios de que justiça está associada à escuta de todos os envolvidos em um conflito e na cessação de uma situação de violência, pois disseram que a forma mais justa de resolver o conflito entre as crianças seria por meio da escuta das envolvidas e da devolutiva às famílias.

Entre as professoras e coordenadora, Sonhadora relatou situações sociais que acha injustas, como ocupar assento de idoso; Vitória falou sobre corrupção, impunidade e desigualdade social e concluiu que não há justiça entre os seres humanos, porque estes são preconceituosos e interesseiros; Carla expressou que justiça é quando as partes saem de uma situação bem resolvidas e sem serem prejudicadas. Madá fala da dificuldade de conceituar justiça e consegue expressar o que entende depois de algum tempo refletindo:

((Madá)) nossa, que difícil conceituar justiça, porque justiça a gente usa para conceituar outras coisas, né? “ai isso não é justo” justiça é (+) acho que é a primeira vez na vida que eu preciso conceituar justiça ((risos)) (+) [...], (+) acho que a justiça é garantir que todos tenham seus direitos respeitados independente da situação.

As funcionárias da escola foram mais objetivas. A estagiária Heloísa manifestou apenas que justiça é fazer o que é certo e as agentes escolares trouxeram a punição associada à justiça. Sara manifestou que justiça é “punir os culpados e absolver os inocentes” e para isso é importante ouvir as duas partes para saber quem é culpado e poder julgar de forma justa. Vera usou a expressão “não vou te punir, antes de te ouvir” para ilustrar que justiça é ouvir todas as partes antes de tomar uma decisão.

Interessante observar que para dizerem o que é justiça, as agentes escolares revelaram práticas para fazer justiça. O processo de ouvir, julgar e punir revelado pelas agentes escolares remete à reflexão sobre as lógicas que permeiam as práticas de mediação e resolução de conflitos.

Considerando que tais lógicas se encontram implícitas nas situações de mediação e resolução de conflitos e implicam aprendizagens que se dão pelo currículo oculto, é pertinente trazê-las à luz das análises sobre o que a escola ensina sobre justiça. Para esse estudo, consideram-se duas lógicas: (1) punitiva e (2) restaurativa. Elas serão apresentadas a partir

das contribuições de Howard Zehr (2012), que é considerado um dos percursores na sistematização dos princípios e práticas de justiça restaurativa.<sup>56</sup>

O autor, ligado à área da justiça criminal, expressa que, na sociedade contemporânea, a justiça é delegada ao Estado que, diante de um crime ou qualquer ato lesivo, exerce todo o seu poder para identificação das normas que foram infringidas para validar o culpado e aplicar-lhe a pena equivalente ao dano causado.

Entre as principais críticas a esse sistema que carrega uma lógica punitiva, o autor aponta que as necessidades da vítima e do ofensor não são necessariamente atendidas e o ciclo de desejo de vingança e de violência dificilmente é interrompido, diante da sensação de injustiça, principalmente por parte do agressor que não necessariamente reconhece seu erro e o mal causado.

Zehr (2012) propõe, portanto, uma mudança de paradigma, uma troca de lentes ao olhar para o ato lesivo, buscando uma justiça que seja restaurativa. Para isso, o foco deve ser desviado à relação de afeto humano que foi violada, criando espaços seguros de diálogo e respeito para que tanto a vítima quanto o agressor possam expressar sua dor, reconhecer suas necessidades e assumir responsabilidade sobre as obrigações que tais necessidades geram.

Nesse processo, o poder não está centralizado em uma figura, mas distribui-se entre todas as pessoas envolvidas, em um espaço participativo e colaborativo. Dessa forma, com um esforço coletivo, é possível buscar resoluções consensuais, restaurativas e justas para todas as pessoas envolvidas, inclusive à comunidade afetada. Cabe aqui o esclarecimento de que a perspectiva de resoluções consensuais da justiça restaurativa vai ao encontro da perspectiva de Schilling e Angelucci (2016), que propõem em seu trabalho o princípio de que “[...] o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas sim a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 701).

Os princípios da justiça restaurativa devem estar ancorados em valores compartilhados entre o grupo e explicitados para que as decisões sejam coerentes, sendo que entre tantos valores, o mais precioso à justiça restaurativa é o respeito a todas as pessoas, a todas as diferenças e, inclusive, ao que pode se apresentar o oposto ou o rompimento definitivo em uma situação (ZEHR, 2012).

---

<sup>56</sup> O propósito desse trabalho não é discutir a justiça restaurativa, mas apenas aproveitar suas contribuições na reflexão sobre as lógicas que permeiam as práticas de mediação e resolução de conflitos. Para saber mais sobre justiça restaurativa e suas implicações no processo educacional, recomenda-se: BOONEN, Petronella Maria. **A Justiça Restaurativa: um desafio para a educação**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

Trazendo essa reflexão para a educação e lembrando que “o valor de respeito permeia os princípios de justiça restaurativa e deve orientar e dar forma a sua aplicação” (ZEHR, 2012 p. 53), a pesquisa pauta-se nos princípios de justiça restaurativa como parâmetro para compreender que a lógica punitiva predomina nas práticas de mediação e resolução de conflito na escola investigada e nas representações dos sujeitos entrevistados. Além disso, identifica os aspectos hierárquicos e autoritários da cultura escolar que sustentam tais práticas e representações.

Tanto a mediação do conflito entre as meninas do 3º ano, quanto o projeto “Você é nota 10!” focam apenas no ato e não consideram as diferenças e as necessidades dos envolvidos.

Sobre o conflito entre as educandas do 3º ano, para as mães Fernanda e Valentina e para a coordenadora Carla, apenas Álysha e Bibi sofreram danos e suas necessidades passavam pelo apoio da família e pedido de desculpas de Frozen. Ao tratar das necessidades de quem sofreu o dano, Carla reconheceu que Frozen também sofreu algum dano por causa da sua baixa autoestima e, nesse caso, não foi possível atender ao dano porque a conversa com a mãe de Frozen não surtiu efeito.

Mesmo acreditando que a motivação do conflito é a vitimização, inveja e baixa autoestima de Frozen, Carla reconhece que não considerou essas questões na conversa com Frozen. As mães reclamaram não terem recebido retorno da escola com relação à mediação e resolução do conflito e, por isso, acharam que a resolução não foi justa. Sobre a forma mais justa de resolver o conflito, da parte de Fernanda e Valentina, a escola/professora deveria buscar o máximo de informações sobre as crianças e suas famílias a fim de promover um diálogo entre as três educandas para que elas pudessem se entender. Ademais, para elas, seria importante outro diálogo com a turma para que cessassem as ofensas à Frozen.

Da parte das crianças, Álysha reproduziu a forma de disciplinarização familiar e disse que Frozen deveria levar “umas boas chineladas”; Bibi achou que a situação deveria ser resolvida pela sua mãe, a professora e a mãe de Frozen, mas não sabia como; Frozen solicitou que a pesquisadora organizasse uma conversa entre Álysha e Bibi para que ela pudesse se desculpar e manifestar seus sentimentos em relação ao desejo de amizade das duas.

Interessante observar que, entre as crianças, Frozen, que é considerada a agressora, está sempre errada, não tem direito à fala e ocupa lugar desqualificado; todavia é quem consegue vislumbrar uma perspectiva mais dialógica e de respeito às diferenças aproximando a prática da mediação de conflito que considera mais justa, de uma lógica restaurativa.

A manifestação de sujeitos que ocupam diferentes posições no ambiente escolar traz à pesquisa mais fluidez à análise das questões ligadas à noção de justiça. Tal fator relaciona-se ao que é apresentado por Schilling (2014). O autor percebe, nestes trabalhos que tratam a temática da justiça de forma mais aberta, que “[...] há a possibilidade de uma apreciação um pouco mais ampla dos dilemas e tensões, contradições e hesitações em torno do tema” (SCHILLING, 2014, p. 56).

Aqui o conflito é compreendido como algo inerente à relação humana, que pode potencializar a ampliação do conhecimento e das relações respeitosas e pacíficas tanto quanto trazer agravos e mais violência. Cabe então a reflexão sobre qual tipo de mediação pode favorecer um ou outro caminho. Para tanto, são necessárias algumas problematizações e ressignificações na cultura escolar. É preciso que sejam garantidos tempo, espaço e escrituração capazes de inserir os conflitos e as práticas de mediação e resolução de conflitos e de disciplinarização no currículo formal da escola. Esse é o caminho que aproxima a forma de lidar com o conflito de uma cultura de direitos humanos, já que, do contrário,

Quando os conflitos que foram desenhados não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos que podem ser compartilhados e enfrentados, há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 703)

Na escola pesquisada, foi observado que conflito e justiça não compõem oficialmente o currículo escolar, pois não são discutidos como coisas a serem ensinadas na escola. Dessa forma as aprendizagens decorrentes das mediações e resoluções de conflito na escola sucedem pelo currículo oculto, que reproduz as relações de poder autoritárias e injustas sedimentadas na cultura escolar.

Por fim, para Dubet (2008), as sociedades democráticas devem objetivar a equidade na igualdade de oportunidades e na valorização dos méritos. As desigualdades poderiam ser superadas de forma mais justa ao passo que abriria a todos a possibilidade de competir. Nesse sentido, a problematização da justiça, vinculada ao conceito de equidade, pode ressignificar elementos da forma e cultura escolar e distribuir o poder em forma de responsabilização de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, a disciplina é uma aprendizagem de autorregulação autônoma em favor do bem coletivo e não uma forma de dominação de uns sobre os outros. Para tanto, ressalta-se a importância da (1) reflexão crítica sobre conflitos, práticas de mediação e resolução de conflitos e (2) da disciplinarização, relações de poder e justiça como uma base fértil para a sementeira e cultivo da educação em direitos humanos como princípio norteador do trabalho da escola, explícito e escriturado no currículo e no PPP da escola.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE REPRODUÇÕES, RESISTÊNCIAS, CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA MAIS JUSTA (OU MENOS INJUSTA)**

O critério de seleção da escola onde a pesquisa foi realizada considerou a possibilidade de explicitar a colocação de Dubet sobre a diferença na escolarização ofertada em que as crianças menos favorecidas seriam mais maltratadas (DUBET, 2008). Isso porque a escola selecionada atende tanto as crianças de famílias de boas condições econômicas, que moram na parte mais bem estruturada do bairro, quanto as crianças de famílias muito pobres, que moram na parte do bairro de grande vulnerabilidade.

Foi constatado que, na escola pesquisada, prevalece os aspectos homogeneizadores e disciplinadores da cultura escolar, de forma que as diferenças econômicas e sociais, aparentemente são desconsideradas em nome da igualdade no tratamento das crianças. Contudo, a igualdade anunciada e defendida na escola como um elemento de justiça, na verdade, reproduz as injustiças e desigualdades sociais convertendo as desigualdades sociais em desigualdades educacionais.

Isso porque, (1) ao desconsiderar as diferenças, não é possível considerar as condições necessárias para que haja equidade e de fato seja oferecida a igualdade de oportunidades dentro do processo educacional; (2) as crianças oriundas das famílias econômica e socialmente mais estáveis conseguem corresponder melhor às expectativas da escola, seja por certo acúmulo de capital cultural ou pelo investimento da família que dá suporte para que a criança leve vantagens no processo de socialização escolar; (3) a meritocracia sem equidade na igualdade de oportunidades tende a reproduzir e legitimar a exclusão social bem como o fracasso escolar das crianças em situação de maior vulnerabilidade; e (4) a educação como direito humano, que é fundamental para uma vida digna, quando negligenciada, afeta o acesso aos direitos e também o exercício deles.

Sinteticamente, a interdependência dos elementos da forma escolar na escola pesquisada pode ser apresentada como segue. No intuito de cumprir sua função educativa, a escola busca atender a todas e a todos estudantes, em condições de uma suposta igualdade. Para isso, os saberes são objetivados e acomodados dentro de tempos e espaços controlados rigidamente com relação aos seus usos e funções. Nesse sentido, a escrituração do livro de ocorrências foi identificada como um elemento de controle da conduta das crianças e suas famílias. Já a escrituração do trabalho pedagógico, apresenta-se mais direcionada aos registros burocráticos impostos pela Secretaria de Educação e aos registros de controle de pessoas e

condutas, do que aos registros norteadores do sentido da educação e dos princípios e valores em que deveriam se pautar o trabalho da escola.

Sem a explicitação dos registros norteadores, há um cenário mais propício para que a falta da reflexão, problematização e atuação sobre as prioridades e objetivos da escola leve a equipe a usar o seu tempo de estudo e formação com os registros e tarefas que geralmente não fazem sentido e são tidos como mera burocracia. Ao mesmo tempo, a equipe queixa-se de não conseguir discutir questões importantes para sua atuação em virtude da grande demanda externa de tarefas e documentos enviados para a escola.

A falta desse espaço de discussão e construção coletiva sobre os norteadores do trabalho e questões relevantes que se colocam na realidade daquela escola favorece a realização de uma prática menos reflexiva e mais espontânea, sujeita à tradição dos elementos da cultura escolar, impregnada do viés moralizador e civilizatório.

Exemplo desse tipo de prática é o projeto “Você é nota 10!” que reproduz uma lógica perversa, mercantil, excludente. Esse projeto legitima as injustiças sociais nas relações educacionais, o que passa longe das intenções da coordenadora e da professora que dizem acreditar em uma educação mais humanizada e emancipadora. Contudo, sem o espaço da discussão, do contraditório e da construção coletiva, as práticas ficam mais sujeitas à reprodução na busca pela adequação aos elementos da forma escolar por meio da disciplinarização das crianças. O sistema e a formação de professores têm sido organizados dessa maneira há séculos.

A questão norteadora da pesquisa buscava compreender quais eram as manifestações das pessoas envolvidas nas situações de mediação e resolução de conflitos na escola e o que as práticas de mediação e resolução de conflitos revelam sobre aspectos da cultura escolar no tocante às relações de poder e à justiça. Diante de tal questão, foi confirmada a hipótese de que as manifestações das pessoas revelam aspectos da cultura escolar referidos às relações de poder hierarquizadas e às práticas impregnadas de intenções moralizadoras e civilizatórias, centradas no adulto e na punição.

No entanto, extrapolando a hipótese, foi identificado ainda que o cotidiano da escola também constitui-se de resistências e contradições que visam à ressignificação ou transformação de aspectos da cultura escolar que favoreçam relações mais horizontais. Nesse sentido havia também práticas mais dialógicas, com intenções democráticas em que a responsabilização era partilhada por todas as pessoas envolvidas.



Ao perseguir o objetivo de investigar práticas de mediação e resolução de conflitos na escola estudada, observando as lógicas e aspectos da cultura escolar que permeiam e revelam-se em tais práticas, foi alcançado mais especificamente:

- 1) Sobre identificar as práticas de disciplinarização e mediação de conflitos presentes na escola – de forma geral, o professor ou professora é alguém com longo processo de escolarização, que se adequou ao sistema e reproduz o que acha que deu certo na sua trajetória. Foram identificadas algumas práticas pautadas na meritocracia e na punição, centralizadas no autoritarismo dos adultos, que reproduzem a exclusão e transformam as classificações sociais em classificações legítimas, premiando estudantes que já estão em vantagem. Ao mesmo tempo, há as contradições e docentes que problematizam o sentido da educação e o sistema educacional. Assim foi possível identificar práticas dialógicas que buscam maior equilíbrio por meio da equidade e práticas de mediação de conflitos que promovam a reflexão e o desenvolvimento da autodisciplina pautada no respeito às diferenças. Foi constatado que nenhuma das entrevistadas realizaram qualquer formação específica sobre conflitos e técnicas de mediação de conflitos, o que reflete no fato de que não foram identificadas ações com metodologia específica de mediação de conflito e nem discussões conceituais pautadas em estudos sobre conflitos, violência, indisciplina e mediação de conflitos;
- 2) Sobre identificar aspectos da cultura escolar que se revelam nas práticas de mediação e resolução de conflitos – as práticas de mediação e resolução de conflitos revelaram aspectos da cultura escolar referentes aos elementos da forma escolar de socialização como instrumento de controle e disciplinarização das condutas. Acredita-se que a reprodução de uma cultura escolar voltada à manutenção das estruturas do sistema e ao estabelecimento de relações de poder hierarquizadas decorre da falta de discussão e conhecimento técnico e teórico sobre cultura escolar, conflitos, mediação de conflitos e educação em direitos humanos;
- 3) Sobre analisar as lógicas que permeiam as práticas de mediação e resolução de conflitos – embora as práticas de mediação e resolução de conflitos na escola reflitam o senso comum e sejam mais permeadas pela lógica punitiva do que pela lógica de respeito à diversidade e à responsabilização das pessoas envolvidas, ainda há muitos espaços e ações de resistência compondo a complexidade do cotidiano escolar, de

forma que é possível encontrar algumas práticas mais justas e equitativas, conforme intenções declaradas pela equipe que não consegue problematizar suas contradições;

- 4) Sobre investigar como se dão as relações entre os diferentes segmentos e pessoas que compõem a comunidade escolar – foi constatado que as relações entre os diferentes segmentos e pessoas ocorrem de forma hierarquizada e autoritária, mas há pessoas que identificam elementos de violência e de poder simbólicos nessas relações e buscam, de alguma forma, evidenciá-los e superá-los, tanto nas relações mais pessoais quanto coletivas. As crianças percebem e legitimam as relações de poder a que estão sujeitas, como por exemplo, as educandas entrevistadas que reconhecem a autoridade das professoras e legitimam suas formas de lidar com o conflito dada a posição ocupada. Ao mesmo tempo, Frozen e Álysha percebem diferenciações e injustiças nas mediações. Elas conseguem criticar e/ou apresentar propostas de mediações que consideram mais justas. As crianças também criam mecanismos de resistência e enfrentamento às relações a que estão submetidas por meio da indisciplina e da subversão ou ressignificação dos valores impostos;
- 5) Sobre verificar a relação entre condições de trabalho docente e prática pedagógica, em especial, em relação às práticas de mediação e resolução de conflitos – as condições objetivas de trabalho estão diretamente ligadas às práticas pedagógicas, mas essa relação não é pautada pela equipe em profundidade, o que, por sua vez, não favorece a reflexão coletiva sobre as práticas de mediação de conflitos, incorrendo na reprodução de práticas espontâneas, punitivas e excludentes<sup>57</sup>. As condições de trabalho relacionam-se diretamente a alguns aspectos da cultura escolar que inviabilizam as professoras dedicarem o tempo necessário para constituição de uma mediação de conflitos mais técnica e reflexiva, direcionada aos direitos humanos. Tal como foi apontado por um professor na descrição da cena 01 no capítulo 1, a estrutura e o funcionamento da escola não só favorecem o surgimento dos conflitos, como também dificultam as práticas que buscam a mediação pelo diálogo e escuta ativa das pessoas envolvidas.

---

<sup>57</sup> Embora o item trate especificamente das condições objetivas de trabalho, é evidente que as práticas são compostas por outros tantos aspectos da experiência e trajetória pessoal, profissional e social que constituem a visão de mundo das pessoas e direcionam seu ser e estar no mundo e com as outras pessoas (PENNA, 2011; BOURDIEU, 2001).

- 6) Sobre analisar as manifestações dos sujeitos investigados sobre conflitos e justiça na escola – é possível afirmar que, à medida que a escola qualifica as pessoas, automaticamente ela desqualifica algumas. Isso faz com que o conflito e o debate façam parte do cotidiano. Porém, o conflito, assim como as relações em geral, não é compreendido como currículo e é tido como algo a ser rapidamente resolvido e evitado para não trazer prejuízos ao processo ensino aprendizagem. As manifestações das entrevistadas sobre justiça revelam uma noção retributiva, pautada no princípio de igualdade descolado da equidade. Dessa forma os conflitos deixam de ser oportunidades de aprendizagem sobre justiça social e respeito à diversidade. Por outro lado, a maior parte das entrevistadas também trazem em suas manifestações, caminhos para a efetivação de uma escola menos injusta e apontam como elementos essenciais da mediação de conflitos (1) o respeito às diferenças; (2) o direito de fala e de escuta; e, por fim, (3) o tempo necessário para uma mediação significativa para todas as pessoas envolvidas. Acredita-se que, se pessoas estabelecessem o espaço de discussão, estudo e reflexão sobre as questões relacionadas aos conflitos e à justiça, seria possível alcançar práticas que resultassem em punições menos injustas. Ou até mesmo a construção de práticas mais técnicas que resultassem em relações menos violentas e mais justas.

Assim, evidencia-se o quanto a cultura escolar é determinante no trabalho desenvolvido pela escola. As práticas pedagógicas, o currículo e as relações, a todo o momento, estão sendo direcionados pelos elementos da cultura escolar, ao mesmo tempo em que produzem e significam tais elementos. Nessa realidade dinâmica do cotidiano escolar, embora prevaleça ainda o estabelecimento de relações de poder hierarquizadas e o desenvolvimento de práticas impregnadas de intenções moralizadoras e civilizatórias, centradas no adulto e na punição, também coexiste as contradições, resistências e rupturas em relação à reprodução de uma educação excludente e injusta.

Considera-se aqui que a luta por sentidos, que se revela nas práticas cotidianas da escola, na qual coexistem paradoxalmente reproduções, resistências e transformações, faz da escola um lugar tão dinâmico e complexo, interessante e rico, o qual merece continuar sendo defendido. Por isso tantas pesquisas continuam buscando entender seus mecanismos de funcionamento, os quais operam tanto reproduções quanto transformações. A escola continua sendo campo fértil para efetivação de uma educação plural, pautada no respeito e na

promoção dos direitos humanos, colaborando assim com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para que a escola se torne de fato um espaço de construção de uma cultura de direitos humanos, é preciso que a forma de socialização escolar seja ressignificada a partir de relações mais democráticas entre as pessoas que lá estão. Para tanto, é necessário que as condições objetivas em que as relações se estabelecem sejam discutidas de forma que conflito, diversidade, equidade, relações de poder, justiça, condições de trabalho, relação com a família, cultura e forma escolar, entre outras questões, tornem-se efetivamente currículo a ser explicitado e refletido constantemente.

Sabendo que o presente estudo apontou que as aprendizagens ocorrem nas estruturas das relações sociais, vale esclarecer que não é proposto aqui que tais questões tornem-se saberes objetivados compondo disciplinas e conteúdos do currículo oficial. Ao contrário, defende-se que estejam presentes nas discussões e reflexões da equipe para que as aprendizagens e a construção do conhecimento em torno dessas questões não estejam apenas implícitas de forma espontânea no currículo oculto.

Foi possível identificar que as servidoras daquela escola se preocupam imensamente com o papel da educação e desejam um processo educacional que proporcione não só melhores condições objetivas de vida, como também a formação cidadã das crianças.

A professora Madá não via na escola em que atuava um trabalho coletivo que se propusesse pensar no direito das crianças, mas ela mesma era um exemplo de que, em alguma medida, esse trabalho existia. No olhar da professora Vitória, a educação deveria ser um caminho para uma vida digna às crianças. A angústia da professora Sonhadora, por não garantir os conteúdos aos quais as crianças do 2º ano tinham direito. A preocupação da agente escolar Sara em prevenir as crianças sobre os caminhos perigosos da vida em sociedade. A expectativa da estagiária Heloísa de vir a ser uma boa professora para as crianças.

Entre a percepção de Madá, de que a escola nada faz para garantia de direito das crianças e a constatação de que essas ações e preocupações estão presentes nas práticas e no cotidiano escolar está a necessidade de consolidação de um trabalho coletivo mais efetivo e autônomo para que haja a concretização de práticas mais coerentes com as preocupações e propósitos da equipe.

A partir da pesquisa, acredita-se que um dos aspectos que pode contribuir para esse trabalho coletivo se consolidar como tal é que a cultura escolar e as aprendizagens sobre as relações de poder e justiça deixem de estar apenas no currículo oculto. Para tanto, precisam compor as estruturas das relações sociais estando pautadas nas discussões da equipe para que

as ações, em especial, as de mediação e resolução de conflitos, sejam intencionalmente desenvolvidas a partir de princípios estabelecidos coletivamente.

Não há uma relação conflituosa com a comunidade, que parece acreditar, valorizar e legitimar o trabalho realizado pela escola, assim como as crianças. Cada membro e seguimento da comunidade escolar tem seu espaço físico, social e funcional muito bem delimitado.

Ou seja, as intenções da equipe são as melhores, a escola e o trabalho da equipe são valorizados e reconhecidos pela comunidade. A escola é um espaço agradável, bem conservado, que funciona sem muitas intercorrências fora da rotina, com cada pessoa desempenhando suas atribuições. Porém, o olhar investigativo e problematizador da pesquisa mostra que essa estabilidade aparente, contraditoriamente, é dada pela reprodução de uma cultura escolar tradicionalmente excludente e legitimadora das injustiças sociais. Mais que isso, a pesquisa mostra também que essa rotina escolar não é tão estável como aparenta em um primeiro momento. Ao contrário, o cotidiano escolar é profundamente marcado por contradições, conflitos, lutas, resistências e tensões permeadas pela demanda de uma escola mais justa e democrática.

Por fim, importa ressaltar que o recorte realizado nesta pesquisa é uma das possibilidades de estudo do objeto e análise dos dados. É certo que outros olhares e aprofundamentos seriam possíveis em cada entrevista ou na relação entre as entrevistas; em cada cena ou relação entre as cenas; em cada registro ou em diferentes categorizações. Da mesma forma, outras relações relevantes poderiam ser feitas entre as entrevistas, a observação da rotina escolar e os registros dos livros de ocorrências.

A pesquisadora encanta-se com a amplitude da pesquisa, ao mesmo tempo em que se sente instigada diante da oferta de tantas possibilidades de estudo e por outras questões que emergem dos dados e informações levantadas. Espera-se que, da mesma forma, o leitor ou a leitora sintam-se igualmente provocados e que as reflexões aqui apresentadas sobre educação, escola, currículo e sobre formação, condições de trabalho e prática docente sejam capazes de mobilizar ações e estudos que contribuam com a construção de uma sociedade com mais justiça social e solidariedade.

Tudo isso através de um processo educacional que respeite e promova os direitos humanos, realizado em uma escola mais democrática e justa que, minimamente, de forma equitativa, garanta a todos e todas a apropriação crítica dos conhecimentos e bens materiais e imateriais disponíveis na sociedade, como também o acesso às condições necessárias para as ressignificações, descobertas e inovações necessárias.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Ana Maria F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez., 2002. Disponível em [http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Textos\\_para\\_aulas/notas\\_sobre\\_a\\_sociologia\\_do\\_poder.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Textos_para_aulas/notas_sobre_a_sociologia_do_poder.pdf). Acesso em 31 ago. 2017

ANDRADE, Daiana Cristina de. **A escola de portas abertas e olhos fechados**: situações de permanência desqualificada. Orientadora: Dra. Alda Junqueira Marin. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e a escola atual. **Revista da faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-15, jul./dez., 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011). Acesso em 14 fev. de 2018

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Acervo digital Unesp/UNIVESP, jan., 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em 13 abr. 2019

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e a escola de Estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_ (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 243-255.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm). Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em 20 jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866). Acesso em: 10 set. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 8 de 06 de março 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasil: MEC, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf) . Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2007.

CANSON, Silvia Regina. As conferências do curso para professores do Barão Degerando – 1839. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**. Campinas, v. 1, nº 1, p. 186-217, jul./dez., 2015. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIDPHE-R/article/view/7418/6239>. Acesso em 17 jul. 2017.

CARDOSO, Vânia Marques. **Tempo para colaborar?** Olhares sobre os significados e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo. Orientadora: Rose Roggero. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATANI, Afrânio Mendes [et al.] (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

DOURADO, Luiz, Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 29, nº 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 abr. 2018.

DUBET. **O que é um escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 27, nº 71 abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>. Acesso em 11 abr. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em 11 abr. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em 11 abr. 2018.

FONSECA, Débora Cristina; SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 18, nº 1, p. 35-44, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a04.pdf>. Acesso em 25 ago. 2018

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. v. 30, nº 109, p. 1059 – 1079, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 ago. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. v 1, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em 11 abr. 2018

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins Leite. **Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar**. Orientadora: Alda Junqueira Marin. 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.



MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. nº 118, p. 89-117, março/2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 20 ago. 2018.

MELGUINHA, Thatiane Coutinho. **Democracia e inovação na educação básica: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. Orientador: Odair Sass. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Direitos Humanos e o projeto político pedagógico da escola. In: NETO, Antonio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos. (org.). **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017, p. 97-122.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. Orientadora: Dra. Claudia Pereira Vianna. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05112009-155238/pt-br.php>. Acesso em 14 jan. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 30/04/2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores**. Araraquara: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

\_\_\_\_\_. Aspectos das condições de trabalho docente nas escolas municipais de Guarulhos. **Revista Educação Perspectiva**. v. 8, nº 2, p. 198-214, mai./ago. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6956/2818>. Acesso em 08 abr. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-26.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de Pesquisa – o que é? Como fazer?: um guia para a sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835**. Criação da Escola Normal de Niterói. Disponível em [http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist\\_ato10.htm](http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm). Acesso em 20 jul. 2017.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrências: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, nº 160, p. 386-409, abr./jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00386.pdf>. Acesso em 17 abr. 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade** - Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – II, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>. Acesso em 20 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, nº 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 27 jul. 2017.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, nº 161, p. 694-715, jul./set., 2016. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3675>. Acesso em 31 ago. 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários – QSN**. Guarulhos, SP: SME, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As transformações do final do século: ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 71-84.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TODOS pela educação. **Rumo a 2022**. São Paulo: Todos pela educação, 2006. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1081/todos-pela-educacao---rumo-a-2022/>. Acesso em 17 jun. 2017.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espacio y tiempo – Educacion e historia**. Morelia, México: IMCED, 1996.

\_\_\_\_\_. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: Bencostta. **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. As culturas escolares. In \_\_\_\_\_. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007, p. 83-97.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 33, p. 07-47, jun, 2001. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>. Acesso em 17 ago. 2018

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

APÊNDICE A – Pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico<sup>58</sup>

ALCANTARA, Guilherme de. **Uma escola da ou para a periferia?** A produção das qualidades e dos direitos à educação em uma escola de Duque de Caxias. Orientadora: Dra. Vera Maria Ferrão Candau. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, defesa em 12 abr. 2016.

FERREIRA, Adriano Charles. **Tema quente, cabeça fria:** representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental. Orientador: Dr. Ademir José Rosso. 2014. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, defesa em 14 fev. 2014.

FERREIRA, Juliana Battistus Mateus. **Poder e autoridade na convivência escolar.** Orientador: Dr. Peri Mesquida. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, defesa em 29 jun. 2016.

FONSECA, Júlio Cezar Pozo da. **Educação básica, violência e direitos humanos:** a cultura da paz em perspectiva. Orientador: Paulino Eidt. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, defesa em 10 fev. 2015.

OKUMA, Helena Taeko. **A produção acadêmica sobre violência e educação:** análise de dissertações e teses defendidas entre 2004 a 2013. Orientador: Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, defesa em 26 fev. 2015

OLIVEIRA, Anderson Ignácio. **Educação e Justiça no cenário da pós modernidade.** Orientadora: Dra. Dinair Leal da Hora. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias – RJ, defesa em 10 mar. 2014.

PEREIRA, Maria Inez. **Violência na escola e violência da escola:** a percepção dos professores e professoras de escolas de Belo Horizonte e suas implicações para o espaço de trabalho. Orientador: Dr. Antonio Leite Alves Radicchi. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, defesa em 30 set. 2015.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar.** Orientador: Dr. Ademir José Rosso. 2016. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, defesa em 22 mar. 2013.

SANTOS, Elis de Castro Benedito dos. **Os processos restaurativos em conflitos escolares.** Orientadora: Dra. Maria Geralda Viana Heleno. 2014, 71f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP, defesa em 29 set. 2014.

---

<sup>58</sup> Todos os trabalhos referenciados neste Apêndice foram localizados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>>

SILVA, Flávia Macedo da. **Indisciplina e suas redes de significação no cotidiano escolar:** olhares sobre uma escola de Nova Iguaçu. Orientador: Dr. Luiz Fernando Condi Sangenis. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, São Gonçalo – RJ, defesa em 13 mai. 2013a.

SILVA, Marília Teixeira Miranda. **Democracia e cultura na gestão educacional:** limites e perspectivas de uma gestão democrática. Orientadora: Dra. Alice Miriam Happi Botler. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, defesa em 30 ago. 2013b.

SILVA, Jourdan Linder. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional:** o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. Orientadora: Dra. Ione Ribeiro Valle. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, defesa em 26 out. 2015.

TOSCAN, Loines Aparecida. **A educação bancária como violência simbólica:** um estudo da ação pedagógica no espaço escolar à luz de Bourdieu, Foucault e Freire. Orientador: Dr. Peri Mesquida. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba – PR, defesa em 01 abr. 2013.

TZUKAMOTO, Frádia Cícera de Castro. **A violência escolar na perspectiva dos professores do ensino fundamental de escolas públicas de Cárceres – MT.** Orientadora: Dra. Maria do Horto Salles Tiellet. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Cárceres - MT, defesa em 15 dez. 2015.

VERGNA, Ariel Cristina Gatti. **Indisciplina e violência na escola:** concepções e discursos de educadores. Orientadora: Dra. Maria Cecília Luiz. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, defesa em 19 fev. 2016.

## APÊNDICE B – Mapa de classes e turmas da escola

SALAS DE AULA	MANHÃ (7h às 11h)		INTERMEDIÁRIO (11h às 15h)		TARDE (15h às 19h)		NOITE (19h às 23h)	
	TURMA	MATRÍCULAS	TURMA	MATRÍCULAS	TURMA	MATRÍCULAS	TURMA	MATRÍCULAS
01	Estágio IIZ	27	Estágio IY	30	Estágio IIX	30	---	---
02	5º Ano Z	28	3º Ano Z	27	3º Ano Y	27	Ciclo I	30
03	5º Ano Y	28	1º Ano M	26	3º Ano X	25	Ciclo II	22
04	4º Ano Z	34	1º Ano V	26	2º Ano S	30	Ciclo II	34
05	4º Ano Y	33	1º Ano X	25	2º Ano Y	30	Ciclo II	30
---	TOTAL DO PERÍODO		TOTAL DO PERÍODO		TOTAL DO PERÍODO		TOTAL DO PERÍODO	
EDUCAÇÃO INFANTIL		ESTÁGIO II		TOTAL DE TURMAS		3		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		90		
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR		1º ANO		TOTAL DE TURMAS		3		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		78		
		2º ANO		TOTAL DE TURMAS		2		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		60		
		3º ANO		TOTAL DE TURMAS		3		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		81		
		4º ANO		TOTAL DE TURMAS		2		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		64		
		5º ANO		TOTAL DE TURMAS		2		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		58		
ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		CICLO I		TOTAL DE TURMAS		1		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		26		
		CICLO II		TOTAL DE TURMAS		3		
				TOTAL DE MATRÍCULAS		77		
TOTAL GERAL DE CLASSES					19			
TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS					534			

FONTE: mapa de classes emitido pelo sistema da Prefeitura de Guarulhos em 07/05/2018.

## APÊNDICE C – Caracterização da equipe docente

PERÍODO	NOME	FUNÇÃO	TURMA	TEMPO DE PROFISSÃO (em anos)	TEMPO NA PMG (em anos)	TEMPO NA ESCOLA (em anos)	ACÚMULO
MANHÃ	Professora 01	PEB I	4° Z	31	31	16	Não
	Professora 02	PEB I	5° Z	30	19	09	Sim
	Professora 03	PEB I	EIIZ	20	18	04	Não
	Professora 04	PEB I	4° Y	24	13	06	Sim
	Professora 05	PEB I	5° Y	22	18	11	Sim
	Professor 06	Especialista	EF	09	06	03	Não
	Professora 07	Especialista	EF	04	04	05 meses	Não
	Professor 08	Especialista	EF	04	04	01	Não
INTERMEDIÁRIO	Madá	PEB I	1° M	12	07	05 meses	Não
	Vitória	PEB I	1° V	23	18	01	Não
	Professora 09	PEB I	1° X	25	25	07	Não
	Professora 10	PEB I	3° Z	12	12	07	Não
	Professora 11	PEB I	EII Y	31	15	05 meses	Não
INTERMEDIÁRIO / TARDE	Professor 12	Especialista	EF	30	03	02	Não
	Professora 13	Especialista	EF	20	04	01	Sim
	Professor 14	Especialista	EF	09	08	05 meses	Não
TARDE	Sonhadora	PEB I	2° S	33	15	05 meses	Sim
	Professora 15	PEB I	2° Y	08	06	05 meses	Sim
	Professor 16	PEB I	3° Y	12	10	03	Sim
	Professora 17	PEB I	3° X	22	10	03	Não
	Professora 18	PEB I	EII X	31	25	05 meses	Sim
NOITE	Professor 19	Especialista	CI	31	06	03	Não
	Professor 20	Especialista	CI e II	15	07	05 meses	Sim
	Professor 21	Especialista	CI e II	12	08	02	Sim
	Professor 22	Especialista	CII	09	04	01	Sim
	Professor 23	Matemática	CII	11	10	02	Sim
	Professora 24	Especialista	CII	17	04	01	Sim
	Professor 25	Especialista	CII	10	04	02	Sim
40h	Professora 26	AEE	EF	15	10	03	Não

FONTE: Quadro de recursos humanos da unidade escolar e o próprio servidor;

Observação 1: tempo considerado até o maio de 2018.

Observação 2: professores PEB I são professores polivalentes; professores especialistas ministram as disciplinas de artes, inglês, educação física, música, matemática, natureza e sociedade, ciências e português; professora AEE atende crianças público alvo da educação inclusiva que necessitam de apoio e recursos pedagógicos específicos

## APÊNDICE D – Caracterização da equipe gestora, administrativa e de apoio

FUNÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO (em anos)	TEMPO NA PMG (em anos)	TEMPO NA ESCOLA (em anos)	ACÚMULO
Diretora	43	18	8	Não
Vice-Diretora	24	22	15	Não
Professora Coordenadora Pedagógica	18	9	5	Não
Professora Coordenadora Pedagógica da EJA	36	36	8	Não
Assistente de Gestão Escolar	9	9	1	Não
FUNÇÃO	TEMPO NA ESCOLA (em anos)			
Agente Escolar Vera	01			
Agente Escolar Sara	04			
Cozinheira 01	05			
Cozinheira 02	15			
Cozinheira 03	16			
Cozinheira 04	17			
Cozinheira 05	04			
Cozinheira 06	06			
Professora Reabilitada 01	08			
Professora Reabilitada 02	06			
Professora Reabilitada 03	08			
Professora Reabilitada 04	08			
Agente de Portaria 01	11			
Agente de Portaria 02	01			
Agente de Portaria 03	09			
Agente de Portaria 04	04			
Auxiliar de Limpeza 01	07 meses			
Auxiliar de Limpeza 02	03 meses			
Auxiliar de Limpeza 03	02			
Estagiária 01	03			
Estagiária 02	04 meses			
Estagiária 03	09 meses			
Estagiária Heloísa	09 meses			
Estagiária 04	04 meses			

FONTE: Quadro de recursos humanos da unidade escolar e o próprio servidor;  
Observação: tempo considerado até o maio de 2018.



APÊNDICE E – Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”<sup>59</sup>

Nº DO REGISTRO	CATEGORIA	TRANSCRIÇÃO DO REGISTRO
01	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
02	Conflito	Guarulhos, 08 de fevereiro de 2018. Nesta data a professora 05 do 5º ano Y solicitou minha intervenção junto ao aluno José que estava se recusando a fazer as atividades e desacatando a professora e colegas. Quando me dirigir ao aluno o mesmo foi ríspido e mal educado. Liguei para os telefones do prontuário 2 desligados e 1 atendeu e desligou o celular. Solicito que o responsável tome as devidas atitudes para a melhora do comportamento do estudante. <i>(assinatura e carimbo da coordenadora / assinatura de uma mulher não identificada)</i>
03	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
04	Sem análise	Registro referente à Educação Infantil
05	Conflito	Guarulhos, 09 de fevereiro de 2018. Nesta data a professora 02 5º ano Z solicitou minha intervenção junto a aluna Ana Maria que estava demonstrando um comportamento inadequado na sala de aula falando palavrões e gritando. Tentei manter um diálogo com a aluna que se recusou conversar fechando os olhos. Pedi para professora escrever um bilhete para a mãe barra responsável <i>(assinatura e carimbo da coordenadora)</i>
06	Acidente e cuidado	Guarulhos, 19 de fevereiro de 2018. Nesta data, durante a volta do jantar (17:40) os alunos Henrique e André colidiram com o aluno Vinícius, todos do 2º ano Y. O aluno Henrique machucou o lábio superior e o aluno André machucou a orelha esquerda. As famílias foram comunicados via agenda. Sem mais. Profª 15
07	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
08	Sem análise	Registro referente à Educação de Jovens e Adultos
09	Acidente e cuidado	Guarulhos, 21 de fevereiro de 2018. Ontem a educanda Stephanie fui embora com o condutor <i>(nome do condutor)</i> . Saiu da sala de aula por volta das 14h40 e foi em direção ao senhor <i>(nome do condutor)</i> . Por volta das 15 horas eu estava indo embora pelo portão principal e ouvir a agente escolar Vera chamar a Stephanie pedindo para ela voltar, pois ela não estava acompanhada do Senhor <i>(nome do condutor)</i> . Stephanie começou a andar mais rápido em direção ao local em que os veículos escolares ficam estacionados. Consegui pegar na mão da educanda quando ela já tinha virado a esquina. Não encontramos o sr. <i>(nome do condutor)</i> e voltamos para a escola e a mesma a guardou o condutor voltar. Vera informou que o senhor lindo voltou para buscar lá as <i>(ilegível)</i> . Conversei com a Stephanie Sobre o ocorrido ressaltando a importância dela andar sempre acompanhada de um adulto conhecido e na hora da saída ela deve permanecer sempre perto do senhor <i>(nome do condutor)</i> . Professora Madá – 1º ano M

<sup>59</sup> Com o intuito de preservação da identidade dos sujeitos, a transcrição foi realizada usando nomes fictícios. Os anos das turmas são revelados por serem considerados relevantes para compreensão da ideia apresentada ou noção da idade das crianças envolvidas, mas a letra que identifica a turma, bem como o período são omitidos ou fictícios. Exceto com relação ao respeito aos parágrafos, os registros foram transcritos fielmente, sem qualquer tipo de correção. As intervenções necessárias foram grifadas em itálico e entre parênteses.

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

10	Sem análise	Registro referente à Educação de Jovens e Adultos
11	Conflito	Guarulhos, 22 de fevereiro de 2018. Nesta data a profª <i>nome de uma professora eventual em substituição</i> ) solicitou minha intervenção na sala junto aluna Maria Clara que demonstrou um comportamento inadequado xingando os colegas e professora com palavras de baixo calão e agredindo profª e colegas. Quando cheguei na sala a aluna estava bem nervosa quebrou sua caneta, rasgou um pedaço de EVA que estava com ela, pedi para ir beber água ao banheiro a aluna se recusou e começou a arranhar o próprio braço. Liguei para a mãe passando a situação e pedir para vir retirá-la. A mãe compareceu, conversamos e as providências serão tomadas. A aluna saiu às 10h acompanhada do responsável. ( <i>assinatura e carimbo da coordenadora</i> ).
12	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
13	Sem análise	Registro Educação Infantil
14	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
15	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
16	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
17	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
18	Sem análise	Registro da Educação Infantil
19	Conflito	O aluno Iago da Silva ao ser contrariado em suas atitudes de ficar fazendo gracinha na sala, incitando risadas em momento de aprendizagem, (Cauê Oliveira) simplesmente jogou seu óculos no (Ji) chão - duas vezes. Sendo o que se apresenta no momento. Profª 05. 5º ano Y. Em 01/03/18
20	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
21	Controle do tempo	Guarulhos, 01 de março de 2018. Nesta data a aluna Cláudia, 1º V, saiu às 14h10, dor na barriga, mãe veio retirar ( <i>assinatura da mãe</i> )
22	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
23	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
24	Acidente e cuidado	Guarulhos, 06 de março de 2018. Nesta data, nos preparativos para a aula de Educação Física, a aluna Rita do primeiro M caiu na quadra e bateu com a testa no chão. Ela foi atendida prontamente pela profª regente da turma, que colocou gelo no local para aliviar a dor. Ao término da aula aluna estava bem e seguiu com suas atividades escolares. Os responsáveis foram avisados do ocorrido na saída. Sem mais. Profª 14

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

25	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
26	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
27	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
28	Conflitos	Cauê Oliveira, aluno do 5º ano Y jogou a carteira no chão ao ser contrariado em suas vontades, devido a essas e outras atitudes fica registrado a ocorrência e vamos conectar com a família. Profª 05 (5º ano Y) em 09/março/2018
29	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
30	Acidente e cuidado	Guarulhos, 09 de março de 2018. Nesta data na entrada do período da tarde o aluno Renan 2º ano S provocou o aluno Valter onde o empurrou e bateu a cabeça na porta provocando um pequeno corte: o aluno foi socorrido na UBS ( <i>nome da UBS</i> ) Jardim Flor da Montanha que limparam e orientaram a levar a criança para ( <i>nome do hospital</i> ) para suturar o corte. Ligamos para responsável que (mãe Elaine) que se prontificou a vir rapidamente. ( <i>assinatura e carimbo da coordenadora; assinatura da mãe</i> )
31	Conflito	O aluno Wendel da Silva, aluno do 5º ano Y se dirigiu à sua colega de classe de forma desrespeitosa. Falou com ela como se fosse um homem. Acontece que se as meninas, dizem para eles: parem! E se nesse falar, elas relarem neles, já é o motivo para eles encherem elas de chutes e pancadas. Quando falo eles é porque já aconteceu isso na escola. A menina (Jéssica Santos) disse para o menino pare, dando uma espécie de tapa nas costas do menino, que (o tapa) ficou meio no ar. E o João, aluno do 5º ano Z <u>espancou</u> ela. Na hora de falar com a coordenadora ele se saiu melhor em sua própria defesa. Esperto, se valeu desse tapa provocado por brincadeiras verbais. Hoje também chamei a atenção dos alunos Daniel Oliveira e Pablo Santos por provocarem a aluna Talita Silva dando-lhe estalos em sua orelha. Ele disse para a Talita: não adianta falar para a professora, pois se eu tiver que falar com a coordenadora, eu me saio muito bem! Quando eu chamei a atenção dele ele disse que eu sou ignorante como as meninas. Leva tudo à sério. A aluna Bianca passou mal e foi retirada às 10 horas por sua avó. Sendo o que se apresenta para o momento. Profª 05. Em 12/março/2018
32	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
33	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
34	Sem análise	Registro da Educação Infantil
35	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
36	Conflito	Guarulhos, 14 de março de 2018. Hoje ao entrar na escola os alunos José Roberto e Carlos brigaram no pátio. Ao entrar na sala de aula o aluno José Roberto estava com o lado esquerdo do rosto com hematoma bem “roxo”, disse que o Carlos lhe deu um soco. Avisamos as mães e foram convocadas para comparecer na escola. A mãe do José Roberto compareceu às 7:35h e conversamos. Profª 04 ( <i>assinatura mãe do José Roberto</i> )

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

37	Conflito	Neste dia o aluno João Luiz da Silva, pela segunda vez provocou a aluna da profª 05 Jéssica. A primeira vez no caminho da casa os dois alunos se desentenderam, a aluna Jéssica, segundo o relato dela empurrou o João e o João revidou o empurrão colocando o pé na frente da Jéssica, fazendo com que a aluna caísse e se machucasse. Este fato ocorreu bem distante da escola e há duas semanas atrás. Hoje durante o intervalo, no momento que a aluna Jéssica estava limpando o prato, tirando os restos de comida, o aluno João chegou até ela e jogou a maçã dentro do prato dela. A aluna Jéssica tomou aquela atitude como provocação e relatou o fato à profª 05. Chamei a mãe do João para conversarmos no dia 15/03/2018 às 11h. Profª 02. Ciente: <i>(assinatura do aluno) (assinatura da mãe)</i>
38	Sem análise	Registro da Educação Infantil
39	Conflito	Guarulhos, 15 de março de 2018. Hoje compareceu na u.e. a mãe do Carlos. 4º Y, conversei com ela sobre o comportamento do aluno, agrediu José Roberto no dia 14/03. Falei com ela também sobre a situação em sala de aula, o aluno dorme muito, reclama de sono, não atende quando é solicitado que faça as atividades. Pedi a mãe um olhar mais atento para que essa situação se resolva. Profª 04 <i>(assinatura da mãe)</i>
40	Conflito	Guarulhos, 15 de março de 2018. Neste dia a mãe Luiza Maria, Mãe do aluno João Luiz, veio aqui na escola, ficou a par do ocorrido com o filho e a aluna Jéssica do 5º ano Y, conforme relatado aqui neste livro no dia 14/03/2018. Se propôs a conversar com o filho seriamente a respeito do ocorrido e a vir buscar o Luiz digo João Luiz todos os dias e também trazê-lo para a escola. Profª 02 – 5º ano Z. Mãe, ciência <i>(assinatura da mãe)</i>
41	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
42	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
43	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
44	Sem análise	Registro da Educação Infantil
45	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
46	Conflito	Guarulhos, 20 de março de 2018. Esteve na escola hoje a mãe do aluno Wendel da Silva conversando sobre procedimentos de seu filho. O Wendel foi aconselhado a ter uma postura de aluno mais apropriada e também valorizar os amigos com uma postura mais social e humana. A Coordenadora Carla esteve presente e mediu a conversa. Sendo o que se apresenta no momento. Profª 05. Coordenação. Mãe do Wendel. <i>(assinatura da mãe) (assinatura da Coordenadora)</i>
47	Sem análise	Registro da Educação Infantil
48	Conflito	Guarulhos, 21 de março de 2018. Os alunos Rodrigo, Cleiton e Gabriel do 5º Z, fizeram bagunça na sala de aula, brigaram e não respeitam a prof eventual. <i>(assinatura de 03 mulheres, provavelmente as mães)</i>
49	Controle do tempo	Registro de saída com atraso
50	Controle do tempo	Registro de saída antecipada

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

51	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
52	Conflito	Guarulhos, 23 de março de 2018. O aluno Douglas Silva do 5º ano Y agrediu verbalmente o aluno Cauê Oliveira, do qual o mesmo estava em silêncio desenvolvendo atividade. O Cauê não aceitou a agressão verbal do Douglas e agrediu o Douglas com murros e socos. Levei o ocorrido para a Direção da escola que tomou as devidas providências ( <i>carimbo e assinatura da coordenadora</i> ) As providências: liguei para padrasto Douglas que irá passar recado para mãe, o aluno descumpriu o combinado que já havíamos feito dia anterior. Com o aluno Cauê conversei, pedindo para não reagir a provocações e me procurar quando se sentir ameaçado em algumas situações. ( <i>carimbo e assinatura da coordenadora</i> )
53	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
54	Conflito	Guarulhos, 23 de março de 2018. Nesta data, durante a entrada na sala de aula, os educandos Lucas e Marcelo do 3º Y, entraram em situação conflituosa, onde, o Lucas estava com o pé para fora da cadeira, mesmo sem intenção acabou fazendo o Marcelo tropeçar. Então, o Marcelo agrediu o colega sem (ao) procurar o uso do diálogo nem ajuda do professor. O Lucas ficou com seu (olho direito) digito rosto, próximo a olho direito com um pequeno inchaço, o caso foi passado a direção, que conversou e orientou os dois educandos quanto ao respeito ao próximo, às regras de convivência e a procura por ajuda de um adulto, sempre para o uso da conversa. Foi colocado um gelo para compressa, que aliviou o inchaço. Os pais foram comunicados sobre o ocorrido. Prof. 16. Ciente: ( <i>assinatura de uma pessoa não identificada</i> )
55	Acidente e cuidado	Guarulhos, 26 de março de 2018. Nesta data os alunos do 4º ano Z abaixo escrito não fizeram a aula de educação física por não estarem com roupa e calção adequados. Cláudio, Miguel, E os alunos não trouxeram autorização Cleiton Santos, Rafael Oliveira, Thiago Silva. ( <i>carimbo e assinatura da Coordenadora</i> )
56	Acidente e cuidado	Nesta data a aluna do 5º ano Z, Simone não participou da aula de educação física porque não estava com roupa adequada. ( <i>carimbo e assinatura da Coordenadora</i> )
57	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
58	Conflito	Guarulhos, 27 de março de 2018. Nesta data os alunos do 2º ano S, tarde, ficaram sem aula de Educação Física por conta da indisciplina (meninos se batendo e meninas gritando). O professor os levou para a quadra e conversou sobre esse tipo de atitude em aulas anteriores; foram para o pátio e, depois, para a sala. Na verdade o professor conversou com a turma (sobre Disciplina) no início da aula, mas de nada adiantou; os gritos e os ataques físicos não foram resolvidos. Então o professor foi para a sala de aula com a turma; infelizmente eles não mudaram de atitude. Os pais serão comunicados sobre o ocorrido. Profª Sonhadora Profª 14 ( <i>carimbo e assinatura da Coordenadora</i> )
59	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
60	Sem análise	Registro da Educação Infantil
61	Sem análise	Registro da Educação Infantil
62	Controle do tempo	Registro de saída antecipada

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

63	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
64	Conflito	Guarulhos, 03 de abril de 2018. Nesta data atendemos a mãe do aluno Pyetro 1º ano V, da qual ficou ciente do comportamento e aprendizagem do mesmo nas orientações sugerimos que marque pediatra para investigar sua agitação e combinamos intervenções de recompensa para cada comportamento bom. Aguardamos a data da consulta para providenciarmos um relatório pedagógico. ( <i>assinatura da mãe, professora e coordenadora</i> )
65	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
66	Acidente e cuidado	Guarulhos, 3 de abril de 2018. Foi feita uma ligação para a avó do Henrique Santos, da profª 15, pois o aluno estava bem agitado, mordendo a estagiária. Foi solicitado que viessem até a escola, para levá-lo para casa, às 12h
67	Sem análise	Registro da Educação Infantil
68	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
69	Conflito	Guarulhos, 4 de abril de 2018. Nesta data, durante o início das aulas, o aluno Enrico chutou o aluno Ryan e o machucou. Conversei com os dois e relatei às famílias, visto que o aluno Ryan machucou-se e pedi para um familiar retirá-lo mais cedo. Sem mais. Profª 15 – 2º ano Y ( <i>assinatura de uma pessoa não identificada</i> )
70	Acidente e cuidado	Guarulhos, 05 de abril de 2018. O aluno Edson 4º ano Z veio para a escola com o nariz bem machucado, relatou que caiu na escada porque estava molhada. Orientei colocar gelo e pedir para o tio leva-lo ao médico ( <i>carimbo e assinatura da Coordenadora</i> )
71	Conflito	Guarulhos, 06 de abril de 2018. Nesta data compareceu à u.e. a mãe do aluno José Roberto Santos para tratar do assunto referente ao comportamento do aluno. Estava com “brincadeira” de mão com o colega no horário do almoço no dia 04/04, por esse motivo ficou fora do horário do almoço da sala no dia 05/04. Foi relatado também o fato do aluno chegar todos os dias com muito sono, querendo dormir na sala de aula, deixando suas atividades incompletas e desorganizadas. Profª 04 ( <i>carimbo e assinatura da Coordenadora</i> )
72	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
73	Acidente e cuidado	Guarulhos, 10 de abril de 2018. Nesta data a aluna Jane do 2º ano S caiu, durante o desenvolver da atividade na aula de Educação Física e ralou o cotovelo. A professora regente da turma levou a aluna para lavar o local. Sem mais. Profª 14
74	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
75	Sem análise	Registro da Educação Infantil
76	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
77	Controle do tempo	Registro de saída antecipada

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

78	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
79	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
80	Sem análise	Registro da Educação Infantil
81	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
82	Acidente e cuidado	Guarulhos, 16 de abril de 2018. Neste dia assim que entramos em sala, por volta das 7:05, observei que o lado esquerdo da face do aluno Robinson estava com hematomas. Questionado ele relatou que estava pulando na cama no sábado e bateu o rosto na parede, disse também que o tio o socorreu, colocando gelo no local Profª 01
83	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
84	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
85	Conflito	Guarulhos, 17 de abril de 2018. Nesta data o educando Jean Carlos, agrediu o colega Nicolas Gabriel e o Enzo Elias durante o horário de jantar, nenhum dos três soube explicar o motivo, somente disseram que o J. Lucas ficou nervoso com o primo, e depois com o Enzo que tentou ajudar a levanta. Conversei com os três para procurar ajuda de adultos responsáveis sempre que for necessário. Falamos sobre respeito ao próximo e procura do uso do diálogo em qualquer situação de conflito. Os educandos compreenderam a situação e se comprometeram a melhorar. Profª 16
86	Sem análise	Registro da Educação Infantil
87	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
88	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
89	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
90	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
91	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
92	Conflito	Guarulhos, 20 de abril de 2018. Nesta data, durante a volta do almoço, o aluno André Augusto empurrou o aluno Marcos Cesar. Ambos começaram a brigar. Encaminhei à coordenação, onde houve o relato e o posicionamento da Coordenação. <i>(assinatura de quem registrou)</i>
93	Controle do tempo	Registro de saída antecipada

## Continuação do Quadro de transcrição dos registros do livro “Ocorrências Aluno”

94	Sem análise	Registro da Educação Infantil
95	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
96	Sem análise	Registro da Educação Infantil
97	Acidente e cuidado	Guarulhos, 25 de abril de 2018. O Aluno Jhonatan - 2º Y correu no refeitório e machucou o pé esquerdo no lanche. Sem mais. Profª 15
98	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
99	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
100	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
101	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
102	Sem análise	Registro da Educação Infantil
103	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
104	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
105	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
106	Sem análise	Registro da Educação Infantil
107	Controle do tempo	Registro de saída antecipada
108	Controle do tempo	Registro de saída antecipada



## APÊNDICE F – Roteiro de entrevistas

APELIDO:

DATA DE NASCIMENTO:

## IDENTIFICAÇÃO E TRAJETÓRIA PESSOAL E FAMILIAR

(Para as crianças foram adaptadas e mantidas apenas as questões 6 à 9, 11, 13, 15 e 16)

## 1. Escolaridade da entrevistada

1. a) Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

( ) completo ( ) cursado até \_\_\_ ano ( ) cursando \_\_\_ ano

1.b) Ensino Médio ( ) escola pública ( ) escola particular

( ) completo ( ) cursado até \_\_\_ ano ( ) cursando \_\_\_ ano

1.c) Ensino Superior em \_\_\_\_\_ ( ) escola pública ( ) escola particular

( ) cursado até \_\_\_\_\_ ( ) cursando \_\_\_\_\_

1.d) Pós-graduação nível \_\_\_\_\_ ( ) escola pública ( ) escola particular

( ) cursado até \_\_\_\_\_ ( ) cursando \_\_\_\_\_

## 2. Composição familiar de origem:

## 3. Escolaridade dos pais/responsáveis da entrevistada

3.a) Pai/responsável	3.b) Mãe/responsável
3.a1. Ensino Fundamental ( ) completo ( ) incompleto	3.b1. Ensino Fundamental ( ) completo ( ) incompleto
3.a2. Ensino Médio ( ) completo ( ) incompleto	3.b2. Ensino Médio ( ) completo ( ) incompleto
3.a3. Ensino Superior em _____ ( ) incompleto ( ) cursando	3.b3. Ensino Superior em _____ ( ) incompleto ( ) cursando
3.a4. Pós-graduação nível _____ em _____ ( ) incompleto ( ) cursando	3.b4. Pós-graduação nível _____ em _____ ( ) incompleto ( ) cursando

## 4. Seus irmãos estudaram? Até que nível e o que?

5. Você era boa aluna com relação aos estudos? ( ) sim ( ) não

6. Você era uma aluna disciplinada com relação ao comportamento? ( ) sim ( ) não

7. Sua família participava da sua vida escolar? ( ) sim. De que forma? ( ) não

8. Quais eram os tipos de conflito mais comuns em sua convivência familiar?

9. Quais as práticas que seus pais utilizavam para resolver os conflitos familiares?

10. Havia diferença na disciplinarização do comportamento de meninos e meninas em sua família?

11. Composição familiar atual:  
12. Escolaridade da família atual

12.a) Companheiro	12.b) Filho(a) <sup>60</sup>
12.a1. Ensino Fundamental ( ) completo ( ) incompleto	12.b1. Ensino Fundamental ( ) completo ( ) incompleto
12.a2. Ensino Médio ( ) completo ( ) incompleto	12.b2. Ensino Médio ( ) completo ( ) incompleto
12.a3. Ensino Superior em _____ ( ) incompleto ( ) cursando	12.b3. Ensino Superior em _____ ( ) incompleto ( ) cursando
12.a4. Pós-graduação nível ____ em ____ ( ) incompleto ( ) cursando	12.b4. Pós-graduação nível ____ em ____ ( ) incompleto ( ) cursando

13. Você participa da vida escolar de seu filho(a)? ( ) sim. De que forma? ( ) não  
14. O que você entende por disciplina na educação do seu filho ou filha?  
15. Há diferença no modo como você e o seu companheiro lidam com a disciplinarização do comportamento de seu filho ou filha?  
16. Quais são os conflitos mais comum na sua família e quais as práticas usadas para mediar conflitos na sua casa?  
17. Você já foi chamada na escola de seu filho ou filha? Por qual motivo? Como você avalia essa situação?

### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

(Eixo excluído para crianças e mães e adaptado para as servidoras)

18. Há quanto tempo você atua na educação?  
19. Brevemente, o que você tem a dizer da sua trajetória profissional com relação às funções e cargos desempenhados?  
20. Qual é a sua função e papel na escola?  
21. Há quanto tempo você atua nesta escola?  
22. Você acumula com outras redes e empregos?  
23. Você já fez algum curso ou tipo de estudo sobre conflito e mediação de conflito? Se sim, quais as principais aprendizagens?  
24. As formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação auxiliam diretamente sua atuação na escola?  
25. Você participa de cursos além dos oferecidos pela secretaria de educação?  
26. Como você compreende sua autonomia em relação ao planejamento e desenvolvimento do seu trabalho?

<sup>60</sup> Será acrescentada uma coluna para cada filho do(a) entrevistado(a)

27. As condições de trabalho afetam a relação entre a sua formação e sua atuação? De que forma?
28. Os momentos coletivos de trabalho afetam seu planejamento e prática em sala de aula?
29. Considerando as condições de trabalho e o seu processo formativo, você está satisfeita e sente-se preparada para lidar com a função em que está atuando no momento?

#### CONFLITO E JUSTIÇA NA ESTRUTURA ESCOLAR

(Eixo adaptado para mães e crianças, excluindo as questões 31 à 34, 36 à 38)

30. Para você, o que é um conflito na escola? Dê exemplos.
31. Quais são os principais tipos de conflitos observados na rotina escolar?
32. Em qual local da escola acontecem mais conflitos? Por quê?
33. Você vê diferença entre meninos e meninas no que se refere ao envolvimento com situações de conflito na escola?
34. Você vê questões de raça/etnia relacionadas aos conflitos ocorridos na escola? Se sim, de que forma isso é observado?
35. Qual é o papel dos educadores na situação de mediação de conflito? (o dos pais e o das crianças?)
36. Você considera que o funcionamento da escola favorece a implementação de práticas inovadoras ou a manutenção de práticas já estabelecidas? Dê um exemplo relacionado à mediação e resolução de conflito.
37. Você costuma a desenvolver práticas inovadoras ou mantém práticas já estabelecidas na escola? Dê um exemplo relacionado à mediação e resolução de conflito
38. De que maneira você percebe como e o quanto as condições de trabalho afetam as tomadas de decisão na escola?

#### CONFLITO E JUSTIÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR

(Eixo adaptado para crianças e mães, excluindo as questões 47 e 48)

39. Quais são as estratégias da escola para lidar com o conflito?
40. Para que serve a situação mediação de conflitos na escola?
41. Na sua opinião, quais aprendizagens envolvem uma situação de conflito e de mediação de conflito?
42. Para você, qual deve ser o objetivo da mediação e resolução do conflito?
43. As crianças devem ser ouvidas? Por quê?
44. Os pais devem ser chamados? Em que situações?
45. Para você, o que é justiça?
46. O que e de que forma a escola ensina sobre justiça?
47. De que forma o coletivo discute e delibera sobre essas questões?
48. Para que servem os registros de ocorrências?

### ANÁLISE DO PROJETO “VOCÊ É NOTA 10!”

(Eixo excluído para mães e crianças)

49. Por que e de que forma o projeto se iniciou na escola?
50. Quais foram as estratégias de implementação do projeto?
51. Qual foi a preparação/discussão para chegar à esse projeto? (houve planejamento coletivo e individual?)
52. Quais os resultados eram esperados quando implementou o projeto?
53. Como o projeto se desenvolveu?
54. Quais foram os pontos positivos do projeto?
55. Quais foram os pontos negativos do projeto?
56. Como avalia o envolvimento dos pais no projeto?
57. Porque a premiação demorou a acontecer?
58. Você acha que o projeto deve continuar nas turmas? Por que?
59. Você acha que o projeto considerou as diferenças entre as crianças e que todas as crianças da turma foram alcançadas pelo projeto?
60. O preenchimento da ficha correspondeu à leitura que você já fazia da turma e de cada criança ou houve alguma surpresa? Comente
61. Você acha que as crianças das turmas envolvidas aprenderam alguma coisa sobre conflito e justiça com esse projeto? Se sim, o que você acha que as crianças da turma aprenderam?
62. Você considera que desenvolvimento do projeto do início ao fim foi justo?
63. O que é um “aluno nota 10”?

### ANÁLISE DO CONFLITO ENTRE EDUCANDAS DO 3º ANO

(Eixo excluído para professoras e servidoras e adaptado para as crianças)

64. Posição declarada que percebe ocupar na situação do conflito
 

65.a) ( ) ofensor	65.b) ( ) mediador	65.c) ( X ) responsável
65. d) ( ) vítima	65.e) ( ) testemunha	65.f) ( ) comunidade afetada
65. Na sua perspectiva, o que aconteceu na situação específica sobre a qual estamos conversando?
66. Quem são os envolvidos?
67. Quais foram as estratégias usadas para mediar e resolver o conflito?
68. Na sua opinião, essas estratégias foram adequadas para atender o que você acha que deve ser o objetivo da mediação e resolução de conflito? Por que?
69. Você considera que a resolução do conflito foi justa? Por que?
70. Quais são as principais diferenças entre os envolvidos no conflito e como deve-se lidar com essa diferença na mediação e resolução de conflito?

71. Você percebe questões de gênero ou raça/etnia no conflito havido? Se sim, quais questões?
72. Você acha que as meninas aprenderam alguma coisa, especificamente com a situação de conflito e mediação de conflito em discussão? Se sim, o que?

#### REPENSANDO O CONFLITO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM RESTAURATIVA

73. Repensando a situação do conflito<sup>61</sup>, na sua opinião:

73.a) Quem sofreu o dano?	73.b) Quais são suas necessidades?
73.c) De quem é a obrigação de atendê-las?	73.d) Quais foram as causas?
73.e) Quem tem interesse na questão e qual seria o processo apropriado para envolver todos os interessados na resolução da situação?	

74. Você considera que a mediação e resolução atendeu a necessidade de quem sofreu o dano e dos demais envolvidos? Por que?
75. Algo mais ou algo de diferente poderia ter sido feito para resolver o conflito de forma mais justa? Se sim, o que?

<sup>61</sup> Questões baseadas na proposta restaurativa de resolução de conflitos, proposta por Howard Zehr.

APÊNDICE G – Normas de transcrição<sup>62</sup>

SINAL	SIGNIFICADO
(+)	Pequenas pausas e silêncio
(4)	Pausa maior que 3 segundos (segundos indicados entre os parênteses)
::	Alongamento de vogal ou consoante
-	Quando a palavra é pronunciada sílaba por sílaba
(( ))	Comentários e ou descrição da pesquisadora
/	Truncamentos bruscos na fala ou interrupções bruscas
“ ”	Citação ou reprodução da fala de outro, como se fosse o outro
[	Sobreposição de falas
(...)	Supressão de trechos irrelevantes e/ou impertinentes
MAIÚSCULA	Entonação acentuada ou alteração de voz mais alta

---

<sup>62</sup> As normas de transcrição foram estabelecidas a partir das contribuições de MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

## APÊNDICE H – Quadro resumo das entrevistas – crianças

Entrevistadas	Álysha	08 anos, educanda do 3º ano, considerada vítima na situação de conflito mediada pela coordenadora
	Bibi	08 anos, educanda do 3º ano, considerada vítima na situação de conflito mediada pela coordenadora
	Frozen	08 anos, educanda do 3º ano, considerada agressora na situação de conflito mediada pela coordenadora
Família e escolarização	Álysha	- mãe: EF II incompleto - irmã: cursando creche - avó: não frequentou escola - avô: EF I incompleto - tio: EM incompleto - primo cursando EM
	Bibi	- pai e mãe: EM - irmão mais velho: cursando EM - irmã mais velha: cursando EF I
	Frozen	- indícios de que mora com pai e mãe; sem informações sobre escolaridade dos pais
Se considera uma aluna boa e comportada?	Álysha	Sim porque não bagunça muito
	Bibi	Mais ou menos porque quando faz a lição conversa um pouquinho
	Frozen	Mais ou menos porque faz toda a lição, mas é um pouquinho brava
Percepção sobre conflito na escola (tipo, como ocorrem e como são resolvidos)	Álysha	Conflito está relacionado à falta de respeito das crianças com os adultos e entre elas; acontece mais nas aulas de educação física; a escola resolve chamando os pais
	Bibi	Conflito está relacionado à brigas e provocações; acontece mais na sala de aula; a escola resolve conversando com a criança e com os pais
	Frozen	Conflito está relacionado à bater, xingar e falar palavrão; indícios de que os conflitos acontecem na sala de aula; indícios de que a escola resolve levando para a diretoria e chamando os pais
Percepção sobre como devem ser resolvidos os conflitos	Álysha	Melhor chamar a diretora do que os pais (a Diretora fica só falando e os pais batem)
	Bibi	Conversando com as crianças e com os pais
	Frozen	Os adultos devem oferecer espaço para que as crianças conversem; os pais não devem ser chamados
Qual deve ser o objetivo da mediação e resolução de conflito	Álysha	Aprender uma lição (aprendizagem de um comportamento ou valor)
	Bibi	Acabar com as brigas
	Frozen	Ficarem todas amigas
Percepção sobre justiça	Álysha	Já viu na televisão pais recorrerem à justiça porque o filho foi expulso da escola ou pais conversando com o juiz para resolverem uma briga entre eles
	Bibi	Já ouviu falar sobre na televisão
	Frozen	Justiça é uma pessoa resolver uma briga entre outras pessoas

## Continuação do Apêndice H – Quadro resumo das entrevistas – crianças

Percepção sobre a diferença na disciplinarização de meninos e meninas	Álysha	A professora é mais tolerante com os meninos do que com as meninas
	Bibi	Não sabe dizer
	Frozen	A professora briga e separa mais os meninos e gosta mais das meninas
Percepção sobre o conflito tratado (O que aconteceu e como foi resolvido)	Álysha	Sentiu-se ofendida e retrucou a comparação que Frozen fez entre ela e uma personagem da atividade que estavam fazendo com a prof <sup>a</sup> de Inglês; Frozen lhe agrediu com uma blusa; a prof <sup>a</sup> retirou Frozen da sala, que depois voltou com a prof <sup>a</sup> substituta e lhe deu uma bronca perante a turma; Álysha contou para a mãe que foi na escola conversar com a PCP e pediu que não deixasse Frozen se aproximar de Álysha
	Bibi	Estava abaixada quando Frozen passou e bateu em sua cabeça sem motivo. Contou para a prof <sup>a</sup> que disse que chamaria a mãe de Frozen para conversar. Bibi contou para seus pais que ligaram na escola e conversaram com a PCP
	Frozen	- Com Álysha: bateu com a blusa em Álysha que começou a xingá-la e compará-la com uma personagem da atividade que estavam fazendo com a prof <sup>a</sup> de Inglês. A prof <sup>a</sup> a levou para outra prof <sup>a</sup> substituta que estava na sala dos professores e esta lhe deu uma bronca e depois a levou de volta a sala e lhe deu outra bronca na frente da turma toda. - Com Bibi: acidentalmente acertou o cotovelo em Bibi, uma colega contou pra a prof <sup>a</sup> que a levou para a PCP, a qual lhe deu uma bronca e disse que avisaria seus pais. Os pais de Bibi ficaram muito nervosos e pediram para a PCP não deixar Frozen se aproximar de Bibi
Percepção sobre a resolução do conflito (foi justa? Como resolveria?)	Álysha	- acha que a mãe de Frozen devia lhe dar “umas boas chineladas” ou coloca-la de castigo
	Bibi	- acha que a situação deve ser resolvida pela professora, sua mãe e a mãe de Frozen, mas não sabe como
	Frozen	- Com Álysha: sentiu vergonha de ser repreendida na frente da turma e queria conversar com Álysha para pedir desculpa, dizer que tem ciúme e que quer ser sua amiga - Com Bibi: não foi justo porque foi sem querer e pediu desculpas. Resolveria conversando, pedindo desculpas e ficando amigas



## APÊNDICE I – Quadro resumo das entrevistas – mães

Entrevistada	Valentina	34 anos, mãe de Álysha, EF II incompleto em escola pública (abandonou na 7ª série por causa de assédio de professor)
	Fernanda	33 anos, mãe de Bibi, EF e EM em escola pública (retornou e concluiu os estudos na EJA, sendo o último ano cursado em escola particular)
Composição e escolarização da família de origem	Valentina	- pai: EF incompleto - mãe: não frequentou escola/não alfabetizada - 01 irmão: ES incompleto - 01 irmão: EM incompleto - 01 irmão (falecido) - 01 irmã: EM incompleto - 02 irmãs adotivas bem mais novas: EM
	Fernanda	- pai: EF I incompleto - mãe: não alfabetizada - 01 irmã: EF - 01 irmã: EM - a entrevistada é a caçula e não conviveu com a irmã que concluiu o EM
Composição e escolarização da família atual	Valentina	- mãe - pai (trabalha em outra cidade e vem para casa uma vez por mês) - irmão - sobrinho: cursando EF - 02 filhas
	Fernanda	- marido: EM - 01 filho: cursando EM - 02 filhas: cursando EF I
Conflitos e disciplinarização na família de origem	Valentina	- a mãe não falava nada, era brava, gritava, xingava e batia; raramente o pai brigava ou batia; a mãe não deixava os filhos saírem; a entrevistada fugia para passear e apanhava quando era pega pela mãe
	Fernanda	- não brigava com as irmãs que são cerca de 20 anos mais velhas; a mãe não demonstrava sentimentos e gritava, por isso resolvia se sem levar nada aos pais
Conflitos e disciplinarização na família atual	Valentina	- ao contrário de como foi com sua mãe, conversa com a filha e tenta ensiná-la sobre tudo na vida - bate quando precisa, para resolver as briguinhas entre Álysha e o primo - indícios de que faz uso constante de ameaças de agressão
	Fernanda	- conflitos com o marido por divergência na educação dos filhos; conversa com cada um dos filhos de forma apropriada ao seu entendimento, às vezes grita e poucas vezes chegou a bater - coloca as regras, ensina a respeitar os outros, incentiva o estudo, explica tudo aos filhos para ter uma relação próxima
Percepção sobre a diferença na disciplinarização de meninos e meninas	Valentina	- a mãe era igualmente rigorosa com filhos e filhas, mas a avó influenciava dizendo que homem podia tudo; os meninos tinham mais liberdade para sair
	Fernanda	- conviveu apenas com irmãs - trata filho e filhas com igualdade, inclusive nas tarefas domésticas, o que incomoda ao marido que acha que filho “ <i>pode mais</i> ”
Era uma aluna boa e comportada?	Valentina	- sim sempre tirou notas boas e era muito quieta
	Fernanda	- tirava notas na média e era comportada porque nunca arrumou confusão

## Continuação do Apêndice I – Quadro resumo das entrevistas – mães

Participação na vida escolar na família de origem e na família atual	Valentina	- a mãe e os irmãos levavam na escola, iam nas reuniões, mas não ajudavam nas lições; - participa ativamente da vida escolar da filha, é exigente com a lição e o material, participa de todas as atividades da escola.
	Fernanda	- a família de origem não ligava para os estudos - participa ativamente da vida escolar dos filhos, comparecendo nas reuniões, acompanhando as tarefas e aprendizagens (parou de trabalhar para cuidar dos filhos)
Percepção sobre conflito na escola (tipo, como ocorrem e como são resolvidos)	Valentina	- conflitos entre Álysha e Frozen ocorrem desde o ano anterior e aprendeu com a profª que as crianças devem se resolver sem a interferência do adulto, salvo em casos graves: sabe que as crianças xingam Frozen de piolhenta, cabelo duro, suja e gorda - a professora sempre alerta na reunião sobre o crianças com cheiro de urina e piolho que sofrem chacota dos colegas; seu papel é conversar com os pais sobre o que acontece na escola - as crianças devem respeitar as pessoas e as diferenças - os pais devem orientar os filhos.
	Fernanda	- a professora deve conversar com os envolvidos e, se não resolver, deve chamar os pais - as crianças devem aprender que vão lidar com conflito a vida toda e que se resolvem pela conversa - a escola deve verificar as causas do comportamento da criança para encaminhar - as crianças devem ser ouvidas para ver se falam a verdade e para pedirem desculpas - os pais devem ser chamados só em situações graves - profª deve ouvir as crianças, chamar os pais se necessário e dar retorno à família
Percepção sobre o conflito tratado (O que aconteceu e como foi resolvido)	Valentina	- a filha chegou em casa com o olho irritado, contando que Frozen lhe bateu com o zíper da blusa. Acredita que alguém xingou Frozen e Álysha deve ter dado risada, por isso Frozen lhe agrediu - foi na escola conversar com a profª e PCP que lhe disseram que há muitas queixas sobre Frozen, por isso conversariam com a mãe de Frozen - disse que não queria mais Frozen perto de Álysha; acredita que Frozen sempre agride Álysha porque é pequena e não sabe se defender - diferenças: a escola deveria conhecer melhor a família de Frozen
	Fernanda	- a filha contou que foi se abaixar para pegar algo e Frozen passou lhe dando um soco na cabeça, propositalmente - se vê como parte afetada, assim como sua filha - envolvidos: Bibi e Frozen - diferenças: Frozen não é bem cuidada; indícios de que a escola deveria ser mais tolerante com Frozen se ela não for bem cuidada e orientada pela família
Percepção sobre a resolução do conflito (foi justa? Como resolveria?)	Valentina	- resolução: não sabe como foi resolvido foi pela escola, se chamaram os pais de Frozen e o que foi conversado, por isso acha que não foi justo; foi justo sua ida à escola porque assim Álysha parou de apanhar
	Fernanda	- resolução: profª conversou com pais de Frozen - não recebeu retorno da profª, por isso considera que a mediação da escola não foi adequada e não foi justa

## Continuação do Apêndice I – Quadro resumo das entrevistas – mães

Forma mais justa de resolver	Valentina	- reunir Álysha, Frozen, profª e colegas da turma para conversar sobre a forma que tratam a Frozen; conversar com a família de Frozen para que fiquem cientes; indícios de que a escola deveria saber melhor o que se passa na casa de Frozen (conhece a família de Frozen e tem pena deles)
	Fernanda	- teria que ser a professora para entender a situação da forma mais perfeita, ouvir as duas crianças, fazer se desculparem e saírem brincando sem que a situação se repita
Perspectiva restaurativa	Valentina	- dano: Álysha - necessidade de quem sofreu o dano: não apanhar mais - obrigações: professora e pais de Frozen - causa: piolhos e cabelo mal tratado de Frozen - envolvidos: Álysha, Frozen, professora e colegas da turma
	Fernanda	- dano: Bibi que apanhou - necessidade de quem sofreu o dano: apoio e ajuda da família para lidar com o conflito; pedido de desculpa da Frozen - obrigações: da profª em mediar e fazer Frozen desculpar-se - causa: não sabe - envolvidos: a entrevistada que não foi envolvida na mediação

## APÊNDICE J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Entrevistadas	Carla	37 anos, professora coordenadora pedagógica, participou da implementação do projeto "Você é nota 10!" e da mediação do conflito entre as educandas do 3º ano - EF e EM (CEFAM) em escola pública; - ES Matemática e Física em escola particular; - Especialização em Gestão Escolar, em escola particular;
	Vitória	58 anos, professora do 1º ano V, teve a ideia inicial que deu origem ao projeto "Você é nota 10!" - EF e EM (CEFAM) em escola pública; - ES Pedagogia em escola particular; - Especialização em Psicopedagogia em escola particular;
	Sonhadora	54 anos, professora responsável pelo 2º ano S, implementou em sua turma o projeto "Você é nota 10!" - EF em escola pública; - EM magistério em escola particular com bolsa de estudos; - ES Letras em escola pública;
	Madá	33 anos, professora responsável pelo 1º ano M, desenvolve algumas práticas diferenciadas das outras professoras - EF em escola particular até a metade do EF II quando passou para escola pública - EM escola pública - ES Pedagogia escola particular (PUC) - Especialização em ética, valores e cidadania na escola em escola pública (USP) - Mestrado em educação em escola particular (PUC)
Trajetória profissional	Carla	- 19 anos na educação desde o estágio do CEFAM; deu aula de matemática no EM e EF II da rede estadual por 5 anos; 8 anos na prefeitura com EF I
	Vitória	- 21 anos na educação - começou a atuar na sua cidade natal Exu (CE), chegou em São Paulo já formada e foi trabalhar como profª eventual na rede estadual - toda sua trajetória trabalhou com EM e EJA como profª, coordenadora ou formação de profª da EJA na secretaria de educação, nas escolas, nas igrejas e movimentos sociais - trabalhou com criança pela primeira vez no ano passado, como uma turma de 2º ano e esse ano pela primeira vez com uma turma de 1º ano - apesar das dificuldades em adequar-se ao processo de aprendizagem e apropriar-se dos conteúdos para as crianças, agora sente-se a vontade com a turma e modalidade que está atuando
	Sonhadora	- 33 anos atuando na educação; - atuou em escola particular com EF I e na rede estadual com EF II (só soube o que era educação na rede pública); - na rede municipal desde 2003, com uma interrupção entre 2008 e 2012 anos para atuar somente na rede de São Paulo, pois não conseguiu acumular em Guarulhos; - prefere a EI e acumula emprego como educadora de creche na rede municipal de São Paulo; - não está satisfeita e nem preparada para atuar com a turma que está hoje
	Madá	- 12 anos na educação - foi profª de EI na rede particular e pública; atuou por 03 anos e meio na secretaria de educação com formação de profª alfabetizadores

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Papel e função atuais	Carla	Sente-se espremida entre gestão e professores; busca dar subsídio à equipe docente; não conta com a ajuda da gestão sobre o pedagógico, mas a mantém informada para não haver contradições; recorre à internet ou a outras colegas quando precisa de ajuda
	Vitória	- professor traz uma concepção do que se faz e pessoalmente pensa além do ler e escrever, pensa na formação da criança do portão da escola para fora e para a vida toda para ser uma pessoa de bem
	Sonhadora	- a escola é uma segunda família da criança; “ <i>casei com a educação</i> ”; - sua função é acrescentar, mas tem sido só contornar os conflitos, ainda mais pela imaturidade e desinteresse das crianças; têm se sentido frustrada por não conseguir avançar
	Madá	- sua função com as crianças é propiciar condições de desenvolvimento integral; com seus pares é pensar na formação continuada; com os pais é ajudá-los a compreender o desenvolvimento das crianças e a dar lhes autonomia
Formação, autonomia e condições de trabalho	Carla	- a formação oferecida pela secretaria de educação não contribui em nada com a sua prática - considera que tem autonomia para tomar algumas decisões, embora sintam-se receosa diante do perfil pessoal da gestão; - a falta de tempo é o que mais afeta seu trabalho; não consegue atuar além das tarefas encaminhadas pela secretaria e de forma burocrática, mais pelas condições de trabalho do que pela sua formação e conhecimento
	Vitória	- participa de muitos cursos; atualmente sente a administração municipal perdida, com isso a supervisão e a direção da escola também ficam perdidas e assim as formações oferecidas não afetam sua prática; - as trocas de experiências em hora atividade ajudam em suas práticas, apesar do excesso de demandas que vêm da secretaria e não possibilitam aprofundamento das discussões - atua com certa autonomia, mas depende muito da ajuda das colegas por não estar tão familiarizada com a educação de crianças e não tem o mesmo ritmo e conhecimento das colegas - a falta de verba e recursos também prejudicam no exercício da autonomia na construção de suas aulas - indícios de que a organização da escola traz prejuízos às relações respeitadas e às tomadas de decisão no coletivo
	Sonhadora	- houve um período que os cursos oferecidos pela prefeitura afetavam de forma positiva sua atuação e lhe deu muita base; - atualmente não faz nenhum curso; - a troca de experiências em hora atividade traz subsídio ao seu trabalho - tem autonomia para fazer como acha que tem que ser feito; - o acúmulo e a rotina da escola afetam sua atuação de forma negativa e sua saúde, não tem tempo de se atualizar, planejar, criar, avaliar, se alimentar, descansar
	Madá	- a equipe acaba tomando poucas decisões seja pela falta de tempo na organização da escola ou pelo pouca autonomia dada pela gestão; - a organização do tempo nem sempre permite olhar verdadeiramente para a criança e lhe dar a atenção necessária

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Composição e escolarização da família de origem	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pai: EM técnico</li> <li>- mãe: não frequentou escola</li> <li>- 01 irmã ES</li> <li>- 02 irmãs e 01 irmão EM</li> <li>- 01 irmão EF I incompleto (deficiente visual)</li> <li>- a entrevistada é a filha mais nova</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pai: não sabe porque o pai morava em outra cidade e faleceu novo</li> <li>- mãe: EF completo</li> <li>- 01 irmã: EM</li> <li>- 01 irmão: EM contabilidade e magistério</li> <li>- a entrevistada é a filha do meio</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mãe: EF I</li> <li>- pai: EF I</li> <li>- irmão: ES</li> <li>- irmã: EM</li> <li>- a entrevistada é a filha mais velha</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pai: EM completo</li> <li>- mãe: ES Pedagogia (se formou esse ano)</li> <li>- 01irmão: EM completo</li> <li>- 02 irmãos por parte de pai (não conviveu)</li> <li>- 01 irmã por parte de mãe: EM completo</li> <li>- a entrevistada é a filha mais velha porque não conheceu o irmão mais velho; os pais se separaram quando a entrevistada tinha 05 anos</li> </ul>
Composição e escolarização da família atual	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- marido ES incompleto</li> <li>- filha EF II cursando</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- marido: especialização</li> <li>- filha: ES</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avó: sem informação sobre a escolaridade da avó</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- marido: sem informação de escolarização</li> <li>- filha: em idade de creche não frequenta a escola</li> </ul>
Conflitos e disciplinarização na família de origem	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diante do consumo de álcool abusivo pelo pai, os irmãos evitavam conflitos e protegiam a entrevistada</li> <li>- a mãe cuidava da disciplina e envolvia a pai para controlar e limitar</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ficava muito na casa de uma tia e nas atividades da igreja, era mais tranquila que as irmãs a mãe conversava, aplicava castigos, mas geralmente bastava um olhar</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“a ovelha negra era eu”</i> maior era por contestar as vantagens dadas ao irmão por ser homem; os pais eram bastante rígidos, batiam, davam castigos</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tinha conflito com o irmão para defender a irmã e com a mãe, com quem a relação agravou a partir dos 13 anos. A mãe batia, colocava de castigo e dava longas broncas</li> </ul>
Conflitos e disciplinarização na família atual	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conflitos com a filha pré-adolescente</li> <li>- determina as regras e “combinados”</li> <li>- reproduz as estratégias da mãe envolvendo o marido para controlar e limitar <i>“parece que sou minha mãe”</i></li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quando pequena a filha era arredia e fazia birras, as vezes dava umas chineladas, mas dialogava ensinando que o respeito é fundamental; já o pai era extremamente protetor e faz todas as vontades da filha, o que causava alguns conflitos leves entre o casal</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- embora não tenha tido filhos, participa bastante da criação das sobrinhas e cobra respeito às regras e disciplina no cumprimento das tarefas</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sem informação</li> </ul>

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Participação na vida escolar e família de origem e atual	Carla	- a irmã mais velha (professora) e mãe não alfabetizada eram exigentes com relação aos estudos - usa dos conhecimentos da profissão para acompanhar a vida escolar da filha e é exigente com relação à disciplina na rotina dos estudos
	Vitória	- não tem recordação da mãe e nem ninguém participando da vida escolar ou lhe ajudando nos estudos - sempre atenta à vida escolar da filha, participativa, acompanhando as lições, muitos aconselhamentos a partir dos seus conhecimentos e experiência de vida
	Sonhadora	- a mãe era bastante exigente; o avô materno e o pai também eram participativos e frequentavam todas as atividades da escola - hoje acompanha a vida escolar das sobrinhas e usa dos seus conhecimentos para ajudá-las
	Madá	- na família de origem a mãe não acompanhava a vida escolar dos filhos e nem participava das atividades escolares - a filha não tem idade escolar
Era uma aluna boa e comportada?	Carla	Sim, sempre gostou de ler e foi comprometida; tirava boas notas e apenas ria sem se envolver na “ <i>bagunça alheia</i> ”
	Vitória	Sempre foi uma criança bem comportada porque não havia reclamação da escola; a princípio não gostava de estudar porque não teve “ <i>professoras encantadoras</i> ”, tomou gosto pelo estudo quando superou a fala de uma prof <sup>a</sup> do primário que lhe disse que não era inteligente, apenas esforçada
	Sonhadora	Era boa em algumas matérias, mas nas exatas ia mal; precisava ser empurrada na escola; não conseguia ficar quieta; era questionadora e os prof <sup>os</sup> não gostavam
	Madá	Sim, não tinha problemas de comportamento e apesar de não gostar da escola, estava sempre envolvida no grêmio e nas atividades da escola; era uma aluna com notas medianas, mas a partir da faculdade passou a gostar muito de estudar
Percepção sobre a diferença na disciplinarização de meninos e meninas na família e na escola	Carla	- na família não percebeu por causa da diferença de idade com os irmãos - na escola os meninos brigam mais e são mais agressivos; as meninas são mais passivas e sentimentais
	Vitória	- a convivência familiar era mais entre meninas e os primos que passavam pela casa já eram mais velhos; a mãe educou as filhas para trabalhar e ser independentes e não donas de casa - na escola os meninos se envolvem mais em conflitos
	Sonhadora	- o irmão podia tudo, inclusive lhe bater
	Madá	- a mãe não brigava com o irmão e era totalmente permissiva com ele - na escola as meninas compreendem e respeitam mais os combinados porque são cobradas socialmente para isso, mas os problemas envolvendo as crianças são os mesmos tanto para meninos e meninas

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Percepção sobre conflito na escola (tipo, como ocorrem e como são resolvidos)	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nunca estudou sobre conflito</li> <li>- entre as crianças são “<i>xingamentos e desacordos</i>”; sempre as mesma crianças envolvidas umas com as outras; acontecem mais no refeitório porque é um espaço mais amplo, de contato com outra turma e o professor não está; são resolvidos com gritos e depois chamando PCP</li> <li>- entre os adultos os conflitos são entre as pessoas de um mesmo segmento e a resolução depende da afinidade da gestão com a pessoa</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nunca estudou sobre conflito</li> <li>- conflito mais evidente é agressão entre as crianças; considera que as crianças manifestam na escola a agressividade com a qual convive na família, por isso olha com mais naturalidade para o comportamento das crianças e não percebe conflitos de grandes magnitudes</li> <li>- a escola não tem tempo de discutir e refletir sobre os conflitos e a melhor maneira de mediar</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fez muitos cursos, mas nada específico sobre conflito</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- iniciou um curso sobre o papel da escola na violência e na violação de direitos das crianças; faz leituras sobre indisciplina e violência na escola</li> <li>- entende que discussão e divergência são ricos e o conflito se inicia quando são ultrapassados os limites de respeito</li> <li>- relato do conflito ocorrido com a diretora em que se sentiu desrespeitada quando descobriu uma situação manipulada pela direção da escola e momentos depois se sentiu agredida novamente pela diretora que começou a gritar após a entrevistada argumentar contra a proibição da diretora de uso do parque</li> <li>- na sua prática como formadora conheceu muitas histórias de prof<sup>a</sup> que relatavam o autoritarismo por parte da direção da escola e acredita que esse é o principal conflito nas escolas</li> </ul>
Percepção sobre questões de gênero, raça, etnia, social, econômica nos conflitos na escola	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não percebe</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- percebe algumas situações na sala de crianças que ofendem ou não querem se aproximar de outras, chamam de baiano em tom pejorativo; tenta contornar essas situações dizendo que todos são iguais e ninguém é melhor que o outro, mas sem falar diretamente sobre preconceito</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na escola particular tinha apenas um aluno negro que sofria preconceito e se posicionou junto à direção da escola</li> <li>- indícios de que as crianças entram em conflito por não aceitar as diferenças e o professor precisa intervir em parceria com a família</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- já presenciou algumas situações de ofensa relacionada a cor da pele e diante da pergunta percebe que as crianças mais envolvidas em conflitos na escola são negras (cita Frozen entre outras); “<i>efeito cascata</i>”: quanto maior a vulnerabilidade social mais faltas e por isso mais dificuldades na aprendizagem, então gostam menos da escola e entram mais em conflito</li> </ul>



## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Papel de educadores, crianças e pais na mediação e resolução de conflitos	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seu papel: ouvir as partes e fazer o agressor se colocar no lugar do outro</li> <li>- educadores: fazem a mediação ou chamam a coordenação</li> <li>- pais: só chama a mãe em último caso porque a maioria não resolve</li> <li>- criança: “<i>ser o receptor desse nosso querer que ela entenda</i>”; porém o entendimento da criança depende do conflito e da idade</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- educador: se colocar no lugar de quem foi agredido para conversar com o agressor de modo que o agressor consiga se colocar no lugar do outro e respeite os direitos; registrar e levar para a direção quando for o caso</li> <li>- pais: indícios de que é atender as solicitações da escola; a escola deve ouvir mais os pais, pois tem o hábito apenas de falar</li> <li>- crianças: as crianças devem ser ouvidas para contar o que aconteceu, mas a escola não permite esse espaço de escuta das crianças</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- educadores: orientar, mas sem a estrutura da família não tem o que fazer</li> <li>- pais: devem ser chamados quando a escola não tem mais o que fazer</li> <li>- crianças: devem ser ouvidas</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- educadores: ajudar a criança primeiro a compreender e lidar com os sentimentos de raiva, frustração e depois a compreender o que o outro está sentindo, para aí compreender porque não pode agredir</li> <li>- pais: o mesmo papel que o professor; devem ser mantidos informados, costuma chamar só quando é uma situação mais complexa que possa ser difícil o pai compreender sozinho ou por bilhetes</li> <li>- crianças: aprender a lidar com o conflito, ajudar e se ajudada; precisam ser ouvidas</li> </ul>
Funcionamento da escola e as práticas	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consegue implementar algumas poucas práticas inovadoras com muito esforço (ex.: fazer o professor elogiar a criança antes de apresentar a reclamação ao pai); suas práticas com relação aos professores depende do quanto o professor é ou não aberto às propostas</li> <li>- as professoras recuam diante da gestão e não têm força para fazer enfiamentos nas tomadas de decisão</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- às vezes, percebe olhares de censura no olhar das colegas por ser afetuosa demais com as crianças</li> <li>- empenha-se para que nenhuma criança fique para trás na aprendizagem, mas depende muito da família em pelo menos mandar as crianças para a escola</li> <li>- quando precisa leva as crianças para a diretoria é para dar satisfação à escola sobre o que está acontecendo e para resguardar a escola, a criança e a si própria</li> <li>- na escola só é possível implementar práticas e projetos se houver aceitação e apoio da direção e da coordenação</li> <li>- é muito difícil mudar as práticas da escola porque os professores mais antigos são resistentes a inovações e alguns professores são excelentes na oratória mas não nas práticas</li> </ul>
	Sonhadora	<p>(a entrevistada se referiu apenas às suas práticas e não ao funcionamento da escola)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quando não acumulava emprego e participava dos cursos oferecidos pela secretaria de educação, desenvolvia projetos significativos que eram reconhecidos e valorizados pela equipe escolar e secretaria de educação</li> <li>- tenta conversar, mas às vezes perde a paciência e dá uns gritos</li> <li>- precisa melhorar no sentido de ouvir mais e discutir mais com as crianças as causas dos conflitos e as possibilidades de resolver e prevenir</li> <li>- indícios de que as práticas inovadoras precisam passar pelo aval da direção</li> </ul>

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Funcionamento da escola e as práticas	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na escola como um todo, acha difícil mudar as práticas, mas sozinha ou com alguns pares é possível desenvolver práticas inovadoras</li> <li>- consegue desenvolver práticas inovadoras porque sente-se empoderada e tem argumentos para justificar suas práticas;</li> <li>- organiza a turma combinando metas individuais e da turma com relação aos estudos, comportamento e relações interpessoais</li> </ul>
Práticas da escola de mediação e resolução de	Carla	1º registro de ocorrências; 2º ouvir as crianças para saber o que aconteceu; 3º chamar os pais
	Vitória	- levar para a direção; chamar os pais para conversar
	Sonhadora	- a escola faz uso do diálogo para fazer as crianças se colocar no lugar do outro e conversa com os pais
	Madá	- a escola faz uso das imagens das câmeras; encaminha para a direção ou PCP, colocando limites de forma dura e com gritos <i>“que entram como facada”</i> , chama os pais para uma <i>“conversa reguladora”</i>
Objetivos e aprendizagens na mediação e resolução de conflitos	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizagem: ouvir, refletir e sentimentos;</li> <li>- objetivo: que a situação não volte a acontecer</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivo: discutir o conflito, suas origens e como se resolve</li> <li>- aprendizagens: fazer análises da situação para tirar aprendizagens</li> </ul>
	Sonhadora	- trazer equilíbrio; fazer as crianças refletirem antes de agir; aprender a colocar a razão sobre a emoção
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizagem: lidar consigo e com o outro, entendendo o limite e respeito nas relações</li> <li>- objetivo: reconhecer a si e ao outro</li> </ul>
Percepção sobre justiça	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“justiça é quando as duas partes saem da situação bem resolvidas e nenhuma das duas prejudicadas!”</i></li> <li>- indícios de que a escola ensina sobre justiça com o olhar do educador para que vítima e agressor saiam da situação satisfeitos, conscientes do que aconteceu e do que não deve se repetir</li> <li>- nem sempre a escola consegue ensinar sobre justiça por cota da vivência da criança fora do ambiente escolar</li> </ul>
	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não existe justiça entre os seres humanos porque são preconceituosos e interesseiros, fala sobre corrupção, impunidade, desigualdade social</li> <li>- a escola ensina diretamente sobre justiça, só pelas entrelinhas e isso não é bom, pois a escola reproduz as injustiças da sociedade</li> </ul>
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uma noção muito abstrata, não gosta de injustiça;</li> <li>- justiça não é lei e sim fazer o que é certo sem prejudicar o outro;</li> <li>- já trabalhou em muitas escolas injustas, indícios de que essa injustiça esteja relacionada à privilégios de uns sobre os outros, seja entre adultos ou entre adultos e crianças</li> </ul>
	Madá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comumente, usa justiça para conceituar e não como conceito. Justiça é garantir os direitos respeitados independente de qualquer coisa (exemplo relacionado à alimentação, moradia...)</li> <li>- não vê nenhum trabalho intencional da escola voltado para a justiça, as aprendizagens estão implícitas nas práticas, mesmo as práticas de mediação de conflito são apenas para resolver o problema</li> </ul>
Registros de ocorrências	Carla	- os registros servem para mostra a família que a escola já fez o que podia e agora é em casa
	Vitória	- registra as situações de agressão no livro da escola porque é a história da criança e também para resguardar a criança e a escola
	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não costuma usar o livro da escola e realiza os registros em caderno próprio na agenda da criança;</li> <li>- os registros servem para se respaldar</li> </ul>
	Madá	- servem para não se perder o que aconteceu e respaldar se necessário

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adequado a partir da ideia da professora Vitória e sugerido para a professora Sonhadora “<i>são as duas salas que eu tenho mais problemas de indisciplina</i>”</li> <li>- barganha com os alunos;</li> <li>- objetivo: colocar o comportamento de estudante dentro da escola e na relação com a escola (respeitar a rotina e a profª)</li> <li>- estratégias: conversa com as crianças, bilhete para as famílias;</li> <li>- construção individual com as profª envolvidas, sem registro;</li> <li>- desenvolvimento: crianças competiram, se empenharam, cobraram uns aos outros</li> <li>- pontos positivos: aceitação das crianças; premiação;</li> <li>- ponto negativo: falta de participação dos pais</li> <li>- a premiação demorou por motivos externos</li> <li>- sobre a continuidade: os objetivos devem continuar, mas com uma algo inovador</li> <li>- todas as crianças da profª Vitória foram alcançadas porque ela premiou a todos</li> <li>- sobre conflito as crianças aprenderam a se controlarem para não sair do verde</li> <li>- sobre justiça ficou subentendido que as crianças se apoiaram indicando o que é certo e o que é errado</li> <li>- o projeto foi justo se as profª tiverem seguido à risca as orientações de dar a premiação apenas para quem merece</li> <li>- aluno nota 10 é aquele que sabe se comportar de forma adequada em cada momento da rotina e sob orientação do professor</li> </ul>
Considerações sobre o Projeto “Você é nota 10!”	Vitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tinha muita dificuldade com os estudos e comportamento da turma</li> <li>- objetivo: que as crianças comesçassem a se interessar pelos estudos e fazer as atividades, o que foi alcançado</li> <li>- estratégias: bilhete para os pais e comentário na reunião depois do projeto iniciado; explicação da PCP para as crianças sobre o funcionamento do projeto</li> <li>- construção: inspirada por um vídeo da internet, elaborou uma proposta de barganha em que usaria dinheiro de brinquedo, mas a PCP adaptou a sua proposta e chegou com as cartelas, o farol e os pregadores prontos explicando como seria realizado; não houve discussão no coletivo; não seguiu todos os procedimentos que a PCP orientou</li> <li>- desenvolvimento: retomada constante da proposta do projeto; priorizou as análises sobre as crianças individualmente</li> <li>- o projeto não deu cota das diferenças entre as crianças, até mesmo porque o objetivo do projeto era focado no comportamento, ainda assim considera que todas as crianças foram alcançadas</li> <li>- o projeto não atendeu aos objetivos da mediação de conflitos, mas era preciso fazer algo e o projeto “<i>foi o que deu para fazer</i>”</li> <li>- teve muita dificuldade em “<i>chegar à um veredito</i>” porque a criança ia bem em uma coisa e mal em outra</li> <li>- teve surpresas na classificação de algumas crianças que não ficaram entre os primeiros, não houve surpresa em relação a Pyetro que ficou em último lugar, embora tenha feito e continue fazendo todas as lições</li> <li>- os pais não se envolveram porque não se interessam pela escola</li> <li>- não pretende continuar com o projeto; algo novo é mais desafiador para as crianças</li> <li>- pontos positivos: todas as crianças passaram a atender melhor os comandos da profª e fazer as lições passadas na lousa</li> <li>- pontos negativo: a profª não ter conseguido cumprir todos os procedimentos como carimbar a cartela todo dia; a desolação de algumas crianças pela colocação</li> <li>- sobre conflito e justiça as crianças não aprenderam nada porque esperava que a PCP tratasse dessas questões com as crianças no dia da premiação, o que não aconteceu</li> <li>- o projeto foi justo porque todos ganharam pelas devolutivas que deram e não pela escolha da profª</li> <li>- aluno nota 10 é aquele que interage, faz as suas atividades, provoca, é ativo, pergunta; indícios de que faça essas coisa diante da orientação e concessão da profª</li> <li>- ações mais justas podem ser feitas, mas precisa de parcerias que traga sugestões</li> </ul>

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Considerações sobre o Projeto “Você é nota 10!”	Sonhadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- havia muitos conflitos na sua sala e a PCP trouxe a proposta</li> <li>- explicou que não estava comprando as crianças e sim recompensando (comparação com funções e situações da vida em sociedade: trânsito, bombeiros, trabalho)</li> <li>- objetivo: que as crianças passassem a respeitar as regras, se responsabilizar mais pelas lições, o que foi alcançado;</li> <li>- a ideia foi sendo construída com a</li> <li>- estratégias: explicar para as crianças, bilhete para os pais; construção de combinados com as crianças para que soubessem o que lhes seria cobrado;</li> <li>- construção do projeto a partir do relato da profª que fez algo parecido com a mesma turma no ano anterior e das contribuições da pesquisadora no dia da apresentação da pesquisa;</li> <li>- desenvolvimento: as crianças que mais se dedicaram são as mesmas que sempre se dedicam</li> <li>- o projeto não deu conta das diferenças e de todas as crianças porque algumas têm muita dificuldade; deu alguns carimbos para uma criança que sabia que não tinha condições de conseguir</li> <li>- pontos positivos: envolvimento das crianças e famílias algumas crianças superaram suas dificuldades com a ajuda da família;</li> <li>- pontos negativos: algumas famílias não valorizaram o esforço das crianças; quem vai e volta de transporte a família não pôde acompanhar o farol na porta da sala; empenho em não dar a conotação da compra do bom comportamento;</li> <li>- sobre conflito as crianças aprenderam que cada um tem a sua vez de falar</li> <li>- indícios de que sobre justiça as crianças aprenderam a se organizar para receber as recompensas</li> <li>- sobre o projeto ter sido justo acha que ficou um pouco engessado porque algumas crianças não se importavam em ficar no vermelho e algumas crianças tentaram sabotar que estava sempre no verde</li> <li>- aluno nota 10 é aquele que participa, faz as tarefas, questiona, dá ideias e não como anteriormente que fazia tudo, tirava 10 e não abria a boca, é preciso um pouco de rebeldia</li> <li>- falou para as crianças que continua anotando quem se comporta bem e dá carimbos de incentivo; pretende comprar uma lembrancinha para todos porque quem não ganhou ficou frustrado</li> </ul>
	Madá	- sem informação
Considerações sobre conflito entre educandas do 3º Ano (apenas para Carla)	Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- percebe-se como mediadora e responsável (aconteceu na escola)</li> <li>- o que aconteceu: a mãe de Álysha se queixou de agressão física e o pai de Bibi do comportamento de Frozen;</li> <li>- envolvidos: as três – mediação: conversa com Frozen; pesquisadora ouvindo as meninas; conversa com mãe da Frozen</li> <li>- diferenças: Frozen se vitimiza, tem inveja e baixa autoestima; não considerou essas questões na mediação</li> <li>- não percebe questões de gênero, raça ou etnia nesse conflito</li> <li>- aprendizagens: Frozen aprendeu a se colocar no lugar do outro</li> <li>- motivo do conflito: vitimização, ciúmes, inveja e baixa autoestima de Frozen</li> </ul>

## Continuação Apêndice J – Quadro resumo das entrevistas – coordenadora e professoras

Considerações sobre suas práticas de mediação e resolução de conflitos (apenas para Madá)	Madá	<p>Madá analisou as situações de conflito da sua turma e suas práticas de mediação e resolução de conflitos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na sua sala acontecem pequenos desentendimentos a partir do trabalho em grupo ou da brincadeira, alguns se agravam e culminam em xingamentos ou agressão física; apenas uma criança agride os colegas sem motivo aparente</li> <li>- faz a intervenção conversando com as crianças pontualmente sobre o ocorrido e também traz alguma literatura ou faz roda de conversa para tratar de forma mais ampla com a turma;</li> <li>- na escola não há discussão coletiva sobre as estratégias de mediação de conflito e mesmo entre os pares não há muita troca sobre estratégias de mediação de conflito</li> <li>- o objetivo é que a agressão entre as crianças diminuam porque elas conseguem se respeitar, o que aos poucos tem sido alcançado, com a diminuição constante de agressões</li> <li>- pontos positivos: as crianças estão cada vez mais tomando para si a responsabilidade de resolver os conflitos</li> <li>- ponto negativo: esse tipo de mediação exige tempo, assim como os resultados</li> <li>- as crianças estão aprendendo que existem outros meios de se resolverem sem agressão</li> <li>- aluno disciplinado é aquele que vem para a escola regularmente</li> </ul>
Perspectiva restaurativa	Carla	<p>Considerando o conflito entre as educandas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quem sofreu o dano: Álysha dano físico;</li> <li>- necessidade de quem sofreu o dano: mais restaurativo com Frozen por causa da sua baixa autoestima</li> <li>- obrigação de atender as necessidade: não deu conta porque a conversa com a mãe da Frozen “<i>entrou por um ouvido e saiu pelo outro</i>”</li> <li>- causas do conflito: baixa autoestima de Frozen</li> <li>- envolvimento de todos os interessados: sim</li> </ul>
	Vitória	<p>Considerando as estratégias que normalmente usa para mediar e resolver conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em alguns momentos consegue identificar quem sofreu o dano</li> <li>- pelo diálogo consegue identificar as necessidades de quem sofreu o dano e de quem causou o dano</li> <li>- as obrigações podem ser da família ou da escola, dependendo da situação</li> <li>- as causas do conflito só são identificadas se conseguir tempo para dialogar</li> <li>- não considera todos os envolvidos no conflito porque a escola não disponibiliza tempo para que as prof<sup>as</sup> troquem experiências, concepções e definirem práticas mais adequadas e justas para mediar e resolver conflitos</li> </ul>
	Sonhadora	- sem informações
	Madá	<p>Considerando as estratégias que normalmente usa para mediar e resolver conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acredita que dá conta de identificar o dano causado e quem sofreu o dano;</li> <li>- atua na perspectiva de identificar as necessidades de quem sofreu o dano e de quem é a obrigação de atender essa necessidade, mas não sabe se as crianças estão assimilando</li> <li>- todos os envolvidos participam da mediação de alguma forma, pois discute algumas situações em roda de conversa, sem identificar os envolvidos</li> </ul>

## APÊNDICE K – Quadro resumo das entrevistas – demais servidoras da escola

Entrevistadas	Sara	61 anos, agente escolar - EF e EM em escola pública; - ES Pedagogia incompleto em escola particular
	Vera	26 anos, agente escolar - EF I escola particular; - EF II e EM em escola pública; - ES Administração; Especialização em Gestão de Pessoas, ambos em escola particular
	Heloísa	20 anos, estagiária - EF em escola particular; - EM em escola pública; - ES Pedagogia, cursando em escola particular
Trajetória profissional na educação	Sara	- 10 anos trabalhando em escola (06 anos na limpeza e 04 anos agente escolar); - sente-se bem no ambiente escolar porque gosta de criança e de ensinar;
	Vera	- 03 anos em escola trabalhando como agente escolar, sendo 01 ano na escola atual
	Heloísa	- há 01 ano trabalhando como estagiária - começou a cursar Pedagogia porque gosta de criança e hoje entende a importância da educação para melhorar a sociedade; - observa os professores buscando exemplos para ser boa profissional; - acha que a realidade da escola e a teoria da faculdade são contraditórias - não compreende questões relacionadas às condições de trabalho; funcionamento da escola; praticas tradicionais e inovadoras
Papel e função atuais	Sara	- olhar as crianças em toda situação que for preciso e em qualquer lugar que for solicitado
	Vera	- sem informação
	Heloísa	- atua auxiliando crianças com deficiência e seu papel é incluir as crianças na sala de aula, o que é muito difícil
Composição e escolarização da família de origem	Sara	- pai não estudou (mas foi professor) - mãe não estudou - 01 irmão e 02 irmãs EF I incompleto - 01 irmão EM (supletivo) - a entrevistada é a filha mais nova
	Vera	- pai (superior completo) - mãe - 01 irmã superior completo - 02 irmãs cursando EF II - a entrevistada é a filha mais velha
	Heloísa	- pai: EM - mãe: EM - a entrevistada é filha única
Composição e escolarização da família atual	Sara	- 01 filho ES - 01 filho EM
	Vera	- marido EM - 01 filho cursando EI - 01 filha (03 anos)
	Heloísa	- mãe - padrasto

## Continuação do Apêndice K – Quadro resumo das entrevistas – demais servidoras da escola

Conflitos e disciplinarização na família de origem	Sara	- brigas dos filhos com a mãe por conta de relações extraconjugais; o pai era tranquilo com a esposa, mas era bravo com os filhos e batia em todos; os irmãos batiam nas irmãs para corrigi-las
	Vera	- resolviam-se entre as irmãs incentivadas pelos pais e por medo - pais não batiam e incentivavam que as filhas se resolvessem
	Heloísa	- os conflitos eram entre os pais e quando chegaram a se agredir fisicamente se separaram; o pai fazia todas as vontades da entrevistada e a mãe lhe dava broncas, mas nunca lhe bateu
Conflitos e disciplinarização na família atual	Sara	- respeitar normas de convivência e regras
	Vera	- discussões com marido sobre educação dos filhos - castigos de privação do que as crianças gostam
	Heloísa	- não há muitos conflitos e conversam
Participação na vida escolar família de origem e atual	Sara	- a mãe se empenhou para conseguir matricular a entrevistada, acompanhava as lições e frequentava todas as atividades da escola - sempre acompanhou as atividades da escola e a lição dos filhos; fez tudo o que pode para os filhos estudarem
	Vera	- a mãe era muito participativa na vida escolar - participa de todas as atividades da escola e acompanha as lições
	Heloísa	- só a mãe olhava o caderno e ia nas atividades da escola
Era uma aluna boa e comportada?	Sara	- sempre procurou ser; era organizada e responsável
	Vera	- era boa aluna e bem comportada até a 8ª série, quando entrou na escola pública (5ª série) descobriu que não precisava estudar
	Heloísa	- boa nos estudos e comportamento porque era elogiada pelos prof <sup>o</sup>
Percepção sobre a diferença na disciplinarização de meninos e meninas, na família e na escola	Sara	- na família de origem, os meninos defendiam e batiam nas meninas - na escola os meninos são mais bagunceiros
	Vera	- reconhece que é mais maleável com o filho do que com a filha - na escola os meninos são mais agressivos uns com os outros
	Heloísa	- não há conflito entre meninos e meninas; - a escola faz mediações diferentes entre meninos e meninas porque a origem dos conflitos são diferentes: meninos brigam mais e são agressivos; indícios que as meninas brigam por futilidades;
Percepção sobre conflito na escola (tipo, como ocorrem e como são resolvidos)	Sara	- nunca estudou sobre conflito - conflito entre adultos por causa de fofocas e de disputa de poder “ <i>um querer ser mais que o outro</i> ” - além das “ <i>briguinhas de crianças</i> ”, conflitos mais sérios com turmas de 5º ano, mas não acompanha por causa do horário de trabalho - faz uso da conversa para entender e resolver os conflitos, mas às vezes precisar colocar alguém no cantinho - não há trabalho em equipe para pensar sobre conflito
	Vera	- nunca estudou sobre conflito - conflito entre adultos por falta de empatia e funções diferentes - as crianças brigam para chamar atenção e brincadeiras que viram brigas, acontecem mais em sala de aula porque passam mais tempo - a escola resolve levando para a diretoria e chamando os pais
	Heloísa	- nunca estudou sobre o assunto nem na faculdade; - os conflitos entre as crianças começam por ofensas e preconceitos; - os conflitos acontecem mais no refeitório e as agentes escolares fazem a mediação conversando e algumas vezes gritam ou brigam

## Continuação Apêndice K – Quadro resumo das entrevistas – demais servidoras da escola

Percepção sobre as questões de gênero, raça, etnia, social, econômica nos conflitos da escola	Sara	- primeiro diz que sempre são essas questões que estão por traz do conflito e depois diz que na escola não tem isso porque <i>“eles são quase todos meio igual”</i> ; percebe que as crianças mais pobres são menos educadas.
	Vera	- na escola atual não
	Heloísa	- presenciou um educando chamando o outro de macaco e a agente escolar foi resolver; - a escola não trata sobre essas questões
Papel de educadores, crianças e pais na mediação e resolução de conflitos	Sara	- educadores: ensinar - pais: não têm muitas condições de entender; devem repreender as crianças - crianças: não entendem muito e se o educador não explicar direito tendem a seguir as orientações da família;
	Vera	- educadores: conversar com as crianças e entender o que aconteceu - pais: acompanhar mais a escola e o filho, dando credibilidade maior à escola - crianças: não criar conflitos e dar a explicação
	Heloísa	- educadores: apaziguar, saber o motivo do conflito - pais: dar a base da educação; devem ser chamados para acompanhar a vida escolar dos filhos - crianças: devem ser ouvidas para entender o que se passa na vida dela e a criança deve ouvir o educador
Objetivos e aprendizagens na mediação e resolução de conflitos	Sara	- mudança de atitude por parte das crianças, mas depende da educação da família
	Vera	- aprender desde criança (indícios de que essa aprendizagem seja de como se portar em sociedade); ensinar a criança a respeitar e se colocar no lugar do outro
	Heloísa	- amenizar e não acontecer conflitos; - crianças devem ser educadas e aprender o que é certo e errado; construir sua autonomia
Percepção sobre justiça	Sara	- justiça é <i>“punir os culpados e absolver os inocentes”</i> ; ouvir as duas partes para saber quem é culpado e poder julgar; - quando a criança mente, é preciso <i>“apertar”</i> para que falem a verdade - a escola ensina o que é certo e errado;
	Vera	- justiça é ouvir todas as partes antes de tomar uma decisão <i>“não vou te punir, antes de te ouvir”</i>
	Heloísa	- justiça é fazer o que é certo - a escola ensina sobre justiça na medida em que acontece um conflito e o professor pode falar com a sala toda
Registros de ocorrências	Sara	- servem para se proteger de situações futuras; realiza registros quando é situação é grave
	Vera	- servem para manter a memória do que aconteceu se for preciso responder algo ou mostrar para os pais
	Heloísa	- não sabe para quê que servem o registros <i>“nunca me falaram sobre isso”</i>



## Continuação Apêndice K – Quadro resumo das entrevistas – demais servidoras da escola

Percepção sobre projeto "Você é nota 10!"	Sara	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não sabe do que se trata;</li> <li>- nunca é informada do que acontece na escola, nem mesmo de reuniões e eventos</li> </ul>
	Vera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não foi comunicada sobre projeto e deduz cada criança fica em uma cor conforme seu comportamento e no fim ganha um prêmio quem ficar mais tempo na cor verde</li> </ul>
	Heloísa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não participa de nenhuma discussão da escola e ficou sabendo do projeto junto com as crianças, quando a PCP foi comunicar na sala;</li> <li>- o projeto começou por conta do mau comportamento da turma, o que não mudou, embora as crianças tenham passado a fazer mais as lições;</li> <li>- o projeto ensinou sobre justiça porque premiou quem ficou no verde;</li> <li>- o projeto não serviu para algumas crianças que faltam muito e não têm apoio da família;</li> <li>- ficou surpresa que um educando <i>"inteligente que faz todas as lições"</i> não ficou entre os primeiros porque não teve bom comportamento, mas não houve surpresa com os últimos, inclusive porque as crianças que são mais agitadas achavam bom ficar no vermelho;</li> <li>- não houve participação dos pais;</li> <li>- acha que foi um projeto bom, mas deveria ter outro mais focado no comportamento e nem tanto na lição;</li> <li>- o projeto foi justo porque a professora realmente deu vermelho para quem não se comportava;</li> <li>- aluno nota 10 é aquele que respeita o prof<sup>o</sup> acima de tudo e valoriza o aprendizado, mesmo que não seja totalmente quieto;</li> </ul>

## ANEXO A – Calendário de hora atividade de abril 2018

Calendário Hora Atividade Abril 2018							
Semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
13	26	27	28	29	30	31	1
14	2	3	4	5	6	7	8
15	9	10	11	12	13	14	15
16	16	17	18	19	20	21	22
17	23	24	25	26	27		
18	30	Feriado	1	2	3	4	

**Dica de hoje:**

O mundo é como um espelho que devolve a cada pessoa o reflexo de suas próprias pensamentos e suas ações. Ele manifesta como está dentro a vida e que faz tudo a diferença.

*“O vida muda, quando você muda.”*

ANEXO B – Calendário de hora atividade de maio 2018

Calendário Hora Atividade de Maio 2018							
Semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
18	30	1 <b>FERIADO</b>	2	3 Planejamento Semanal	4 CPCC/RPE		
19	7 CPCC	8 CPCC	9	10 CPCC	11 CPCC		
20	14 Planejamento Semanal 14-18 Comunicados e memorandos - SE	15 Formação continuada Leitura	16	17 Planejamento Semanal	18 H.A. Estendida CEMEAD BNCC	<i>Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...</i> Rubem Alves	
21	21 Atendimento aos pais Comunicados e memorandos - SE	22 Atendimento aos pais Socialização de práticas entre professores	23	24 Planejamento Semanal	25 Atendimento aos pais		
22	28 Atendimento aos pais Comunicados e estudos - SE	29 Formação continuada Modalidades Organizativas	30	31 <b>FERIADO</b>			

ANEXO C – Bilhete aos pais e responsáveis referente ao projeto “Você é nota 10!”

### **Senhores pais e responsáveis**

Tendo em vista o bom comportamento e rendimento dos alunos nas atividades em sala de aula e o compromisso de lição de casa daremos início a partir de **amanhã 05/04/2018** o Projeto você é nota 10! em nossa turma.

O objetivo é a cada lição concluída e o cumprimento das regras e combinados em sala o aluno ganhará um carimbo ao final da aula, completando a tabela terá direito a um prêmio de incentivo.

Acompanhe a cartela do seu filho incentive-o e cobre caso necessário uma maior participação.

Nosso objetivo é atender ao aluno da melhor maneira possível, buscamos o seu crescimento pessoal em todos os níveis. Mas, só juntos, família e escola, o objetivo será alcançado. Contamos com sua participação.

**Grata Professora e Coordenação Pedagógica**



## ANEXO D – Portaria 94/2014-SE



**PORTARIA nº 094/2014 – SE**  
**D.O.M. 10/12/2014**

Dispõe sobre: Horário de Trabalho Pedagógico nas Unidades Escolares Municipais.

Considerando os dispositivos da Lei Municipal nº 6.058/2005, alterada pela Lei nº 6.711/2010 e, ainda, pela Lei nº 7.274/2014 de que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Municipal,

O Secretário de Educação, Professor Moacir de Souza, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista a necessidade de regulamentar o horário de trabalho pedagógico nas Unidades Escolares,

**RESOLVE:**

Art. 1º A Jornada Básica de Trabalho Docente será composta de 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho, sendo: 20 (vinte) horas em atividades com alunos e,

As 5 (cinco) horas de atividade pedagógica extra classe do docente: Professor de Educação Básica, com Jornada Básica de Trabalho Docente, serão compostas de:

I. 3 (três) horas de trabalho coletivo na Unidade Escolar ou em outros locais definidos pela Secretaria de Educação;

II. 2 (duas) horas de atividade de livre escolha do educador.

Art. 2º A Jornada Completa de Trabalho Docente será composta de 30 (trinta) horas semanais de trabalho, sendo: 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos e,

As 5 (cinco) horas de atividade pedagógica extra classe dos docentes: Professor de Educação Básica, Professor de Educação Infantil, Agentes de Desenvolvimento Infantil e Professor de Educação Especial, com Jornada Completa de Trabalho Docente, serão compostas de:

I. 3 (três) horas de trabalho coletivo na Unidade Escolar ou em outros locais definidos pela Secretaria de Educação;

II. 2 (duas) horas de atividade de livre escolha do educador.

Art. 3º A Jornada Integral de Trabalho Docente será composta de 35 (trinta e cinco) horas semanais de trabalho, sendo: 30 (trinta) horas em atividades com alunos e,

As 5 (cinco) horas de atividade pedagógica extra classe dos docentes: Professor de Educação Infantil e Agente de Desenvolvimento Infantil, com Jornada Integral de Trabalho Docente, serão compostas de:

I. 3 (três) horas de trabalho coletivo na Unidade Escolar ou em outros locais definidos pela Secretaria de Educação;

II. 2 (duas) horas de atividade de livre escolha do Educador

Art. 4º A Jornada Pedagógica Parcial de Trabalho Docente será composta de 30 (trinta) horas semanais de trabalho, sendo: 20 (vinte) horas em atividades com alunos e,

As 10 (dez) horas de atividade pedagógica extra classe do docente: Professor de Educação Básica, com Jornada Pedagógica Parcial serão compostas de:

I. 4 (quatro) horas de trabalho coletivo na Unidade escolar ou em outros locais definidos pela Secretaria de Educação;

II. 3 (três) horas de atividade de livre escolha do educador;

III. 3 (três) horas de atividade de formação Escola Digital “Profª Maria Aparecida Contin”.

Art. 5º A Jornada Pedagógica Integral de Trabalho Docente será composta de 38 (trinta e oito) horas semanais de trabalho, sendo: 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos e,

As 13 (treze) horas de atividade pedagógica extra classe do docente: Professor de Educação Básica, com Jornada Pedagógica Integral serão compostas de:

I. 4 (quatro) horas de trabalho coletivo na Unidade Escolar ou em outros locais definidos pela Secretaria de Educação;

II. 4 (quatro) horas de atividade de livre escolha do educador;

III. 5 (cinco) horas de atividade de formação Escola Digital “Profª Maria Aparecida Contin”.

Art. 6º No primeiro dia de retorno das férias dos docentes em fevereiro, o Diretor de Escola, juntamente com a equipe escolar, definirá em quais dias da semana ocorrerão as horas atividades coletivas na Unidade Escolar.

§ 1º As horas de trabalho coletivo na Unidade Escolar deverão ocorrer de segunda à sexta- feira, respeitando-se a duração de 01 (uma) hora diária e excetuando o dia da semana reservado à formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos.

§ 2º A definição dos dias da semana para realização das horas atividades coletivas dos Agentes de Desenvolvimento Infantil, Professor de Educação Infantil e Professor de Educação Especial deverá ser

coordenada pelo Diretor de Escola e pelo Professor Coordenador Pedagógico com a participação dos educadores das categorias acima, que compõem a Unidade Escolar.

§ 3º A decisão coletiva adotada pela Unidade Escolar deverá ser registrada em ata, em livro próprio, com ciência de todos os presentes na reunião.

§ 4º O Diretor de Escola deverá encaminhar via Guia de Remessa, aos cuidados da Divisão Técnica de Controle de Frequência, Benefícios e Evolução Funcional, a cópia da atada decisão coletiva e o Anexo I desta Portaria, até o término da primeira quinzena de fevereiro do ano corrente.

Art. 7º Os Professores de Educação Básica das diversas áreas de conhecimento deverão garantir a presença e participação das horas de trabalho coletivo nas Unidades Escolares que fizerem parte de seu bloco.

Art. 8º O Professor Coordenador Pedagógico de 40 horas ou 25 horas semanais deverá organizar seu horário semanal de forma flexível garantindo:

I- o planejamento e coordenação de todas as horas de trabalho coletivo da Unidade Escolar determinadas nesta portaria para o ano vigente;

II- o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas cotidianamente das Escolas (acompanhamento dos educandos em sala de aula, aplicação de avaliações, orientações aos educadores sobre o Registro Síntese e Projetos Pedagógicos desenvolvidos na Unidade Escolar, entre outros...)

III- o atendimento a todos os períodos da Unidade Escolar, nos demais dias da semana em que não estejam previstas horas atividades coletivas na Unidade Escolar, participar das formações e eventos propostos pela Secretaria da Educação, assim como socializar com a equipe gestora as ações formativas e demais assuntos pertinentes ao cotidiano escolar.

Art. 9º A hora de trabalho coletivo na Unidade Escolar deverá:

I- ser planejada e coordenada pelo Professor Coordenador Pedagógico;

II- ser registrada em livro próprio;

III- garantir a avaliação do processo para fins de reflexão, continuidade e aprimoramento das atividades desenvolvidas;

IV- contar com a presença e participação de todos os docentes do período de forma assídua e pontual;

V- manter o espírito de colaboração e solidariedade com a equipe.

Art. 10 Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário Municipal de Educação.

Art. 11 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

#### ANEXO I

Identificação da Unidade Escolar

EPG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Hora-Atividade	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Manhã	das.....às.....	das.....às.....		das.....às.....	das.....às.....
Intermediário	das.....às.....	das.....às.....		das.....às.....	das.....às.....
Tarde	das.....às.....	das.....às.....		das.....às.....	das.....às.....
Noite	das.....às.....	das.....às.....		das.....às.....	das.....às.....
Dias da Semana (excetuando-se as quartas-feiras)		Atividade			
1.					
2.		Hora de atividade Coletiva na unidade escolar			
3.					

## ANEXO E – Comunicado 02/2015-DTSE-SE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO TÉCNICA DE SUPERVISÃO ESCOLAR

Comunicado nº 02/2015 – DTSE - SE

Às Escolas da Prefeitura de Guarulhos


Assunto: Funcionamento Escolar

Caros(as) Diretores(as), Vice-Diretores(as) e Professores(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as),


No intuito de contribuir com o trabalho da equipe escolar, o funcionamento da escola, e a melhoria constante do atendimento e serviço oferecidos, reiteramos as recomendações do Comunicado nº 01/2014-DTSE e acrescentamos outras, conforme segue:

 Organização do Trabalho Cotidiano


- A. Diálogo permanente entre/com direção, coordenação, equipe escolar (pedagógica, administrativa e operacional) e comunidade
- B. Participação em reuniões e contato frequente com a S.E
- C. Leitura e acompanhamento do Diário Oficial
- D. Reuniões periódicas da gestão e coordenação para planejamento, avaliação e melhoria do funcionamento da escola
- E. Distribuição de tarefas de acordo com as atribuições de cada um
- F. Criação de instrumentos de avaliação e planejamento do trabalho escolar
- G. Participação e acompanhamento da gestão no trabalho pedagógico e espaços formativos da unidade
- H. Mobilização cotidiana do Conselho Escolar

 Organização de Documentos

- A. Prontuários de alunos
  - Ficha de matrícula com todos os campos preenchidos com as devidas assinaturas (pai ou responsável, Assistente de Gestão Escolar/Apoio Administrativo Escolar, Diretor de Escola)
  - Certidão de nascimento e/ou RG (cópia)
  - Histórico Escolar (original)
  - Registro Síntese do Processo Avaliativo
  - Processo de matrícula quando fora da idade (atentar-se às orientações do Memorando Circular nº 02/2013-DTSE-SE, bem como às recomendações contidas nas respostas dos memorandos encaminhados à DTSE)
  - Processo de Classificação e/ou Reclassificação (ata, avaliação com uma produção de texto, ciência da família)
  - Comprovante de residência atualizado
  - Relatórios e laudos médicos
  - Outros documentos
- B. Prontuários da equipe administrativa e pedagógica

- Declaração de acúmulo ou não acúmulo
  - Declaração de horário de trabalho da unidade de ensino declarada (quando acumular cargo ou função)
  - Ficha de dados pessoais atualizada
  - Controle/protocolo de entrega de documentos (certificados, atestados, etc.)
  - Outros documentos
- C. Livros Atas**
- Conselho Escolar
  - Classificação / Reclassificação
  - Ocorrências
  - Conselho Tutelar
  - Comissão de Mães (creche)
  - Conselho Participativo de Classe e Ciclo
  - Comunicados internos e externos (devidamente assinados pela equipe escolar)
  - Hora de trabalho pedagógico coletivo dos professores
  - Atribuição de classes
  - Ronda Escolar
  - Estágios
  - Supervisão Escolar
  - Outros que a unidade escolar achar necessário
- D. Pastas A/Z para organização de documentos administrativos**
- Memorandos expedidos
  - Memorandos recebidos
  - Guias de remessas
  - Balancetes e notas fiscais (prestação de contas)
  - Calendário Escolar
  - Quadro de Horário Administrativo
  - Legislação pertinente
  - Outras que a unidade escolar achar necessário
- E. Documentos a afixar em local público**
- Calendário Escolar
  - Quadro de Horário Administrativo
  - Balancetes (PROREDE, PDDE, outros)
-  Organização de materiais
- A. Distribuir e controlar materiais dos educandos e professores (uniformes, livros, kits de materiais, etc)**
- B. Listar e disponibilizar materiais e equipamentos pedagógicos (jogos, livros, som, vídeo, etc.)**
- C. Organizar o uso de equipamento reprográfico**



 Cuidados com prédio e patrimônio

- A. Solicitar providências ao DPME para consertos e manutenção do prédio
  - Rachaduras
  - Deterioração do reboco
  - Pintura
  - Elétrica
  - Hidráulica
  - Encanamento de água e esgoto, etc.
- B. Registrar patrimônio de qualquer mobiliário ou equipamento
- C. Solicitar conserto ou baixa de mobiliários e equipamentos quebrados e/ou em desuso
- D. Garantir a limpeza e organização de todos os espaços, utensílios, mobiliários e equipamentos
- E. Providenciar limpeza da caixa d'água e troca dos filtros de acordo com a validade
- F. Falta de água, telefonia e energia elétrica – contatar o DMPE – tel. 2443-4333 (falar com Júlio/Yonar)

 Rotina Administrativa e Pedagógica

- A. Organização de horários (especialistas, refeitório, sala de informática, AEE, atividades, 15 min PEB/PEI/ADI, etc.)
- B. Organização e acompanhamento:
  - Entrada e saída de alunos
  - Transporte Escolar
  - Alimentação Escolar
  - Planejamento
  - Sistematização e desenvolvimento do PPP
- C. Análise de dados de avaliações (sondagem, Provinha Brasil, Prova Brasil, Olimpíadas, Registro Síntese do Processo Avaliativo, etc.)
- D. Reunião de Pais e Educadores e Conselho Participativo de Classe Ciclo (pauta, lista de presença, registro das discussões e intervenções, etc.)
- E. Aplicação das orientações do Diário de Classe
- F. Aplicação das orientações de controle de frequência e encaminhamento ao Conselho Tutelar (ações preventivas e de acompanhamento)
- G. Controle e acompanhamento dos encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado
- H. Hora de trabalho pedagógico coletivo (formativa e devidamente registrada)
- I. Manter atualizado o sistema CPQD, observando as orientações do DEE

 Verbas

- A. Planejamento da aplicação a partir das orientações de cada programa (PROREDE, PDDE, outras)
- B. Gestão Democrática (participação efetiva do Conselho Escolar e todos os segmentos da comunidade escolar)

Guarulhos, 29 de janeiro de 2015.

*DIVISÃO TÉCNICA DE SUPERVISÃO ESCOLAR*  
*Secretaria Municipal de Educação - PMG*