

**COMBATE À VIOLÊNCIA NO ENSINO MÉDIO:
TRABALHO COM OFICINAS EDUCATIVAS QUE OPORTUNIZAM A
(CON)VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA – UMA EXPERIÊNCIA DE
PESQUISA-AÇÃO, INTERLOCUÇÃO DA UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA**

FIGHTING VIOLENCE IN HIGH SCHOOL:
WORK WITH EDUCATIONAL WORKSHOPS THAT FACILITATE THE DEMOCRATIC COEXISTENCE
IN THE SCHOOL - AN EXPERIENCE OF RESEARCH-ACTION, INTERLOCUTION OF THE
UNIVERSITY AND BASIC EDUCATION

Robson Figueiredo Brito*

RESUMO

O tema violência na escola não é novo e está na ordem do dia, em nossa sociedade, por essa razão, este artigo trata de apresentar uma experiência de pesquisa-ação a partir da interlocução da Universidade e Escola Pública da Educação Básica em Belo Horizonte. Este trabalho trata de revelar o posicionamento do autor, pesquisador do Núcleo de Estudos da Linguagem, Letramento e Formação (NELLF) referente à realização de Oficinas Educativas concebidas como espaço do vínculo, da participação, da comunicação e da produção e interação social entre alunos do Ensino Médio, professores de Língua Portuguesa da Escola Pública Parceira, estudantes da Graduação e do Mestrado/Doutorado em Letras - Linguística e Língua Portuguesa, da PUC Minas no Projeto Leitura e Escrita no ensino médio: demandas para a ação e a formação de professores, caminhos para novas práticas. Criaram-se oficinas educativas para o combate à violência na escola a partir da escuta atenta de professores e alunos sobre a realidade socioemocional, cultural e pedagógica de uma Escola Estadual, na região oeste, da cidade de Belo Horizonte, que durante a pesquisa esteve em parceria com o curso de Letras e outros cursos de Licenciatura, da referida universidade. O resultado dessa parceria foi dar voz aos alunos do Ensino Médio que participaram das atividades das oficinas em especial a relacionada ao tema: inclusão e exclusão social. Os alunos manifestam o seu posicionamento sobre esse tema e trazem para a cena do espaço escolar como é difícil ter de lidar com as diferenças identitárias que atravessam o seu modo de pensar, agir e dizer no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Discurso. Identidade. Pesquisa-ação. Oficinas educativas.

ABSTRACT

The theme of violence in the school is not new and it is in debate in our society. Therefore, this paper presents an experience of action research from the interlocution between the University and a Public High School in Belo Horizonte. This work tries to reveal the positioning of the author, researcher at the Center of Studies of Language, Literacy and Training (NELLF) regarding the implementation of educational workshops designed as an space of bonding, participation, communication, production, and social interaction among high school students, Portuguese teachers of a Public School partner of the project,

* Mestre e Doutorando em Letras, Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Professor do Departamento de Filosofia da PUC Minas. Pesquisador do NELLF (Núcleo de Estudos da Linguagem, Letramento e Formação) do PPG – Letras e Coordenador do Projeto Universidade Escola do Curso de Direito, da Unidade de São Gabriel, da PUC Minas. Psicólogo Clínico. E-mail: robson.figueiredobrito@gmail.com.

undergraduate and Master's/Doctorate students of Linguistics and Portuguese at PUC Minas in the Project named Reading and Writing in High School: demands for action and the training of teachers, paths to new practices. Educational workshops has been developed to fight violence at school by attentively listening to what teachers and students have to say about the cultural, educational, social and emotional reality at a public school in the western of region of Belo Horizonte city, which during the research was a partner of the linguistics and other departments of the university. The result of this partnership is giving voice to the high school students who participated in the activities of the workshops, particularly those related to the theme: social inclusion and social exclusion. The students express their positioning on this issue and bring to the school space how difficult it is having to deal with the identity differences that cross their way of thinking, acting, and saying in the school dynamic.

KEY WORDS: Violence. Discourse. Identity. Action research. Educational workshops.

1 PARA COMEÇAR A CONVERSAR SOBRE O COMBATE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Sob o enquadre dos pressupostos filosóficos e sustentados pela noção preconizada por Gallo (2014), defendemos um ensino de filosofia que possa produzir efeitos de sentido tanto em alunos quanto em professores de maneira interdisciplinar e que esteja sempre em diálogo com outros saberes constituídos como a Linguagem, a Psicologia, a Sociologia, e a Pedagogia.

Com base nesses argumentos é que aceitamos o convite do Departamento de Filosofia, da PUC Minas, para contribuir com o debate no Simpósio: Violência, Discurso e Poder, na mesa que se dedicou a trabalhar e tratar do tema: Violência, Escola e Poder, em abril de 2017. Sabemos que é necessário na Universidade, como lugar de formação de professores, debater e discutir a respeito de que é preciso dirimir a violência na escola, e em especial em escolas do Ensino Médio.

Em nossa prática docente, esse debate sempre esteve presente mesmo antes do Mestrado em Letras, uma vez que defendemos e acreditamos que é preciso estabelecer um diálogo entre Universidade-Escolas Públicas da Educação Básica. Por esse motivo desenvolvemos um Projeto de Extensão com o intuito de levar à frente uma discussão baseada na construção de práticas investigativas e extensionistas que articulem de modo socioeducativo o debate em torno dos Direitos Humanos Fundamentais das Crianças e dos Jovens em nosso país¹.

¹ Projeto criado, em 2009, numa parceria com a Escola Estadual Madre Carmelita, em Belo Horizonte, que articula práticas investigativas, em sala de aula, sobre Direitos Humanos Fundamentais da Criança e do Adolescente, com base no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) na formação de alunos de Direito, da

Um grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas – alunos do Mestrado, do Doutorado e da Graduação juntamente com os professores orientadores do respectivo programa – resolveu criar e sistematizar, e dar corpo ao **Projeto *Leitura e escrita no ensino médio: demandas para a ação e a formação de professores, caminhos para novas práticas*** (doravante LEEM) e estabelecer um amplo diálogo com professores e alunos de uma Escola Pública da região oeste de Belo Horizonte, com vistas a realizar um mapeamento de habilidades de possíveis eventos de letramentos² no ensino médio dentro e fora do espaço escolar tal qual aduz Assis *et al.* (2012, p. 17).

Esse grupo de pesquisadores teve por escopo realizar uma pesquisa-ação com a intenção de construir uma proposta de diagnóstico na escola supracitada a fim de identificar como se processavam esses eventos de letramentos nesse *locus*. Para nossa surpresa surge uma queixa recorrente vinda da direção e da coordenação pedagógica no sentido de: “*o que vamos fazer com esses alunos que apresentam problemas de (in)disciplina em sala de aula e fora dela?*”

Em princípio foi cogitado por parte do grupo de docentes da Universidade e também da Educação Básica que se fizesse uma intervenção psicológica: uns defendiam que essa intervenção fosse feita fora da escola, no campo da Universidade, posto que seria melhor uma vez que os alunos ditos indisciplinados poderiam realizar outras experiências socioeducativas.

1.1 Respondendo à questão sobre o problema da (in)disciplina e em especial da presença dos alunos indisciplinados

Como pesquisadores, encontramos na literatura científica fundamentos e pressupostos a respeito da questão da indisciplina na escola, fenômeno que ultrapassa fronteiras socioculturais e econômicas, como assevera Aquino (2003). Para esse estudioso, o fenômeno

PUC Minas. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Instituição sob o CAAE – 0021.0.213.000-10, em agosto de 2010. Contempla a disciplina: Metodologia do Trabalho Científico, do 1º. Período do Curso de Direito da Unidade de São Gabriel sendo que um dos pressupostos desse projeto é ler e interpretar a realidade social, a partir da compreensão e do entendimento, do que seja o papel de um cidadão de fato e direito, que se utiliza dos valores éticos e estéticos na construção da sociedade, para se situar como corresponsável pela divulgação e comunicação dos aspectos fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do ECA 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) entre os alunos e professores da escola parceira e da Universidade.

² O termo Letramentos está sendo utilizado aqui neste artigo embasado nos estudos e pesquisas de Street (2014) que defende o modelo ideológico, centrado nas práticas sociais concretas dos indivíduos, considerando as diversas ideologias, as relações de poder, a inserção do indivíduo na história, as culturas locais, as identidades, as relações entre os diversos grupos, enfim, para o autor os indivíduos vivem práticas sociais concretas e as práticas de letramento devem ser compreendidas como sendo produtos da história, da cultura e dos discursos.

se coloca como um contraponto das escolas democráticas e não se reduz ao universo brasileiro e está em toda parte tanto em escolas públicas quanto em particulares.

Em determinados contextos escolares tem-se entendido que o ato de indisciplina por parte dos alunos está centrado na dificuldade intrínseca desses estudantes em lidar com as figuras de autoridade que muitas vezes e de maneira geral se interpreta como algo próprio das vivências permissivas propiciadas na primeira infância, pondera Aquino (2003).

Sob essa perspectiva, Aquino (2003) revela-nos que esse fenômeno em tela carrega em sua magnitude contornos ambivalentes que podem significar um rompimento com os laços institucionais convencionados e instituídos em uma dada comunidade, no caso escolar, argumenta esse autor.

Voltemos à demanda e à pergunta dos coordenadores da Escola em que fizemos o mapeamento com os alunos. Essa questão pode des-velar para nós, estudiosos da linguagem e das práticas discursivas sociointeracionistas, o que esses professores estão dizendo. Esse dizer pode revelar, para nós, como nesse momento está sendo difícil produzir pactos, estabelecer acordos e também formar e constituir lugares de diálogos entre professores-alunos, alunos-alunos, professores-alunos-coordenação para que se possa conviver democraticamente no espaço escolar.

É desse lugar do não dito, da borda, o entremeio, do que escapa no diálogo tenso que se estabelece nessa escola com os seus atores que vamos apresentar uma proposta de combate à violência na escola sob um outro referente,³ que é a construção de oficinas de convivência democrática na escola sob a égide de Merleau Ponty, quando constrói em seu Projeto da Fenomenologia da Percepção uma proposta filosófica de re-aprender a ver o mundo.

2 AS OFICINAS DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA – ASPECTOS ELEMENTARES

Sabemos o quanto é difícil para professores-alunos estabelecerem um diálogo em torno da convivência no espaço da escola que vai de encontro às velhas prescrições e outros

³ Aqui estamos defendendo que essas oficinas enquanto atividades possíveis de serem construídas no espaço escolar, bem ao modo de Mondada e Dubois (2003, p. 20), que aduzem que a ação de referir ao mundo é marcada por “*negociações, modificações, ratificações de concepções individuais e públicas do mundo, ligadas a uma constituição de objetos de discurso e cognição*” posto que o nosso convite é, no sentido de participação nas oficinas, para a toda comunidade escolar, inclusive no âmbito da Universidade, suspender a crença de que os hábitos e costumes dos alunos indisciplinados do ensino médio devem ser alterados em detrimento de que devam encaixar num espaço escolar cujas regras de conduta se espelham em habilidades e competências disciplinares-atitudeis (saber-se comportar e adequar-se moralmente) para o exercício do processo da aprendizagem mútua.

dizeres disciplinares próprios de uma gramática do discurso pedagógico que tem na punição, na correção e na exclusão os seus pilares.

Para combater essa dificuldade de dialogar na escola é que tomamos a iniciativa de propor como um desafio a todo o grupo envolvido esse projeto da feitura de oficinas educativas, considerando essa demanda para o enfrentamento da violência e da indisciplina nesse momento de tensão na Escola.

Essas oficinas educativas estão à volta com os seguintes objetivos: a) criar espaços de diálogo entre alunos no que diz respeito à construção de relações comunitárias, de caráter não discriminatório no ambiente escolar para se estabelecer convivência democrática baseada na igualdade de gênero e no respeito à diversidade; b) construir possibilidades de práticas reais de leitura e escrita a respeito da convivência democrática que gerem discussões/ações sobre igualdade de gênero e respeito à diversidade.

A respeito do que seja o cerne dessas oficinas educativas, defendemos, sob o enquadre de Candau e Sacavino (2000), que elas podem ser consideradas espaço interativo para a criação de vínculos, de comunicação entre os participantes como também de construção de objetos para o estabelecimento de socialização.

Nós, professores pesquisadores, juntamente com os professores e alunos do Ensino Médio, compreendemos que a configuração desse trabalho com oficinas necessariamente estimula o diálogo essencial para a organização do processo pedagógico de convivência democrática e possibilita a criação de oportunidades que propiciem respeito às diferenças, promoção da igualdade de gênero no cotidiano escolar podendo intervir na (in) disciplina em sala de aula.

Entendemos que ao trabalhar com Oficinas Educativas, como uma estratégia pedagógica, elas constituem e tornam-se um dispositivo poderoso que direciona os alunos e professores a se instituírem como grupo e, com isso, poderem se colocar como possíveis agentes de modificação do espaço escolar proporcionando a si mesmos e ao seu entorno situações de convivência democrática na Escola e na Sociedade.

A organização do conteúdo dessa atividade toma por base o *Programa Ética e Cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade, produzido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. (BRASIL, 2007). Esse órgão preconiza e ressalta a essencialidade de trabalhos/atividades educativas que promovam o protagonismo de jovens homens e mulheres estimulando sua inserção em espaços e lugares que efetivem a Cidadania.

Ademais o *Programa Ética e Cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade (BRASIL, 2007) tem a intenção e pretensão de discutir ativamente as questões relacionadas com liberdade de expressão, apoio à diversidade, para que esses jovens possam atuar em prol de experiências que oportunizem uma convivência igualitária e não discriminatória em relação ao respeito às etnias, aos gêneros, às opções religiosas às comunidades indígenas.

Para que haja democratização das relações humanas na Escola é preciso que se criem e empreguem instrumentos, enquanto dispositivos de intervenção psicológica, educativa que possibilitem a transformação das representações individuais de gênero para que se superem as desigualdades entre homens e mulheres, brancos e negros/índios, heterossexuais e homossexuais, como propõe o supracitado Programa o qual tomamos por base e elegemos como o fio condutor de nossa atividade na Escola Pública parceira do Grupo de Leitura e Escrita no Ensino Médio.

3 A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DAS OFICINAS EDUCATIVAS

Considerando pressupostos teórico-metodológicos construídos para a elaboração da pesquisa-ação proposta pelo Grupo de Leitura e Escrita no Ensino Médio (GLEM) desenhamos um quadro que vai oferecer a base metodológica de nosso trabalho:

Quadro 1 – Base teórico-metodológica das oficinas sustentadas no enquadre do Grupo LEM

Base teórico-metodológica das oficinas sustentadas no enquadre do Grupo LEM
1. Formação de jovens cidadãos críticos
2. Ênfase no processo de aprendizagem para a autorreflexão e autonomia
3. Elaboração de conhecimentos que utilizem a língua(gem) como produto social de interação na e pela coletividade

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados retirados de Assis *et al.* (2012).

A organização das oficinas educativas está fundamentada nos pressupostos elencados nesse quadro que servem para orientar/direcionar a prática pedagógica que será detalhada a seguir, posto que escolhemos, para fins de exemplo, neste artigo, a oficina intitulada: *Inclusão e Exclusão Social*, que tem por alicerce o propósito de estimular a construção de

concepções/conceitos de Ética e Cidadania pautada em ações de participação e cooperação entre todos os membros da Comunidade Escolar.

Quadro 2 – Oficina Inclusão e Exclusão Social

OFICINA: 5º Tema: Inclusão e Exclusão Social

Objetivo: Estimular a construção de concepções/conceitos de Ética e Cidadania pautada em ações de participação e cooperação entre todos os membros da Comunidade Escolar.

Estratégia facilitadora:

- a) Ler para todo o grupo *A história de Priscila*⁴ e pedir para os jovens marcarem/grifarem os pontos principais da história.
- b) Dividir a turma em trios para que possam identificar e analisar os diferentes tipos de violência presentes ao longo da situação, as possíveis causas e consequências dos fatos, os sentimentos e pensamentos de cada um dos protagonistas, comentar como as relações mudam ao longo do conflito, etc. Independentemente da direção tomada nas discussões, é importante pedir que cada trio apresente, ao final, uma proposta de resolução para o conflito em questão.
- c) Apresentar as soluções dos trios e ao final discutir com todo o grupo: “De que tipo de violência falamos quando falamos da violência na escola?”
- d) Ressaltar as soluções que foram trazidas pelos trios.
- e) Responder individualmente: Você já contribuiu para que acontecesse algum tipo de violência na escola?

PRODUTO: Cada participante deverá escrever um depoimento que tem relação com a sua vida no que diz respeito a situações de preconceitos ou mesmo de exclusão no espaço escolar, tomando por base *A história da Priscila*.

Tempo estimado para esta oficina: 1 h e 40 min.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos passos da oficina que versa sobre o tema inclusão e exclusão social, compreendemos que um trabalho com esse tipo de atividade deve fundamentar-se nos pressupostos que alicerçam a teoria de grupo, tal qual Guareschi (2007) argumenta a respeito das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos em um determinado grupo, visto

⁴ Priscila estava na fila da cantina havia pelo menos dez minutos, de olhos espichados para um grupo animado de meninos e meninas que conversavam e riam no cantinho debaixo da escada, próximo à sala da coordenadora. — “Puxa vida!” — pensou — “esta fila bem que podia andar mais depressa”. A vontade de estar com amigos nesses minutos do intervalo, que passavam tão rápido, era enorme. Daqui a pouco o sinal iria tocar e estaria de novo assistindo às aulas. — “Acho que vou desistir!”. Porém, o vazio no estômago lembrou-lhe que a fome era muita, e que seria difícil depois aguentar até a hora do almoço. Foi nesse momento que Carolina e sua amiga Raquel chegaram à cantina, junto com outras colegas de sua turma. Animadíssimas com a festa que estavam organizando para a classe, tinham pressa em voltar para a reunião do grupo que decidia sobre todos os preparativos necessários. Chegaram falando alto, abrindo espaço entre os alunos que estavam aguardando sua vez. Em pouco tempo a fila estava a maior confusão. Foi quando as duas aproveitaram para empurrar Priscila para fora da fila e tomar o seu lugar. Quando a menina quis protestar, dizendo que já estava esperando por sua vez havia um tempo enorme, foram logo ameaçando: — Sai fora, babaca! — Mas isto não é justo, eu fiquei até agora esperando a minha vez... — tentou reagir Priscila. Carolina, aproximando-se muito dela, disse baixinho, num tom ameaçador: — Se você não der o fora daqui rápido, as coisas podem ficar piores para você! — Priscila olhou em volta para ver se alguém tinha presenciado a cena toda. Mas todos estavam envolvidos com suas atividades. (BRASIL, 2007).

que é preciso analisar uma comunidade a partir das possibilidades que os indivíduos têm de ser ouvidos e reconhecidos no espaço em que convivem.

Essa atividade de oficinas educativas para nós, professores-pesquisadores, foi construída com o intuito de proporcionar aos alunos da Educação Básica uma experiência de grupo que se orientou pela construção de relações comunitárias. Em seu trabalho sobre *Relações Comunitárias – Relações de Dominação*, Guareschi (2007) preconiza que quando vamos realizar um trabalho com outra comunidade que não a nossa devemos ter como posicionamento o diálogo e a partilha de saberes, uma vez que os agentes sociais da escola devem ser escutados da maneira mais genuína, dado que nossa inserção (como pesquisadores) nesse espaço escolar deve ser como alguém que, por respeito, pede licença para também participar enquanto cidadãos que somos todos para junto em cooperação trabalhar em prol de uma convivência que seja benéfica para os envolvidos.

4 ESCUTAR A VOZES DOS PARTICIPANTES DA OFICINA EDUCATIVA: DESAFIO DE RE-CONHECIMENTO DE POSICIONAMENTOS DOS ALUNOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Seguindo a orientação da perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin (1997) e Bakhtin (2009), defendemos que os sujeitos são seres sociais que em interação uns com os outros vão construindo suas práticas discursivas em contextos sócio-histórico-ideológicos, e com isso integram a dinamicidade semiótica que compõe a pluralidade de vozes socioculturais que se constituem em um grande diálogo entre os seres humanos.

Em outro trabalho (BRITO, 2016) já mencionamos que, em Bakhtin (1997), a palavra na vida com certeza não centra em si mesma, e a enunciação indica que a palavra entra em contato com um acontecimento da vida, lembrando que o enunciado isolado é vazio e carece de todo sentido.

Além disso, o filósofo da linguagem demonstra que o contexto do enunciado verbal é composto por três situações que, inevitavelmente, irão se relacionar e fazer intercessão para que haja a compreensão da palavra. São eles: primeira situação: cenário onde os falantes (locutor e interlocutor) compartilham; segunda situação: conhecimento e compreensão comum de uma dada situação vista por ambos; e a terceira situação: a valoração compartilhada dessa situação (BAKHTIN, 1997, p. 114).

Apresentamos abaixo duas vozes de alunos, do gênero masculino e do gênero feminino, que responderam ativamente a respeito de sua participação na oficina sobre Inclusão e Exclusão social:

Assim que a gente é, não somos iguais perante o Brasil, cada um tem um ponto de vista, assim de acordo com a lei ... que a sociedade não vê todo mundo igual, a partir do momento que envolve a classe social tem muita diferença. Já sofri muita discriminação pela cor, pelo modo de vestir, pelo o modo de falar, em outras escolas fui acusado de estar usando drogas, pelo modo de falar, pelo modo de vestir e pelas pessoas com que eu ando. Fui acusado de usar drogas só porque estava andado com essas pessoas, mas eu nunca usei... Aqui na escola não fui discriminado não! Agora que eu estou vindo para essa escola eu mudei esse mês! Na outra escola era muito discriminado. (Aluno da 1ª. série do Ensino Médio – A01).

Aprendi que é a Constituição que fala que todas as pessoas têm direitos iguais, só que na verdade, não é bem assim, as pessoas pobres, negras, NÃO têm esses direitos, que outras pessoas que não são assim têm. Ah aqui na escola somos iguais porque todos somos da mesma classe. Aqui na escola os professores às vezes são bravos porque são estressados, mas é porque os alunos não os respeitam, não cooperam, não ligam pra nada e maltratam o professor. (Aluna da 1ª. série do Ensino Médio – A02).

As duas vozes apresentadas trazem um aspecto importante que merece nossa atenção, enquanto professores-pesquisadores, dado que na materialidade linguística posta em cena nesses dois modos de dizer⁵ proferidos pelos alunos da Escola Pública, revelam que esse movimento inclusão/exclusão está atravessado na convivência deles nesse espaço da escola: “[...] a sociedade não vê todo mundo igual, a partir do momento que envolve a classe social tem muita diferença” (A01) e “[...] Ah aqui na escola somos iguais porque todos somos da mesma classe.” (A02)

Podemos flagrar aqui o movimento de incluir e excluir que está na base da construção da identidade desses jovens, posto que esses dizeres nos remetem ao que Silva (2013) aduz sobre o processo de diferenciação no sentido de que isso se constitui em um processo da formação da identidade ligado com a diferença produzindo marcas do poder. Nesse caso, do pertencimento ou não a uma determinada classe social trazida nos enunciados de A01 e A02

⁵ Os modos de dizer, que revelam e constituem suas identidades em suas diversidades, correspondendo aos valores defendidos, de modo consciente ou inconscientemente por ele, dado que caracterizam a identidade social e ideológica. A noção de posicionamento pode ser entendida como uma contribuição para a possibilidade do entendimento da personalidade; os seres humanos são caracterizados pelos modos de dizer, que revelam e constituem suas identidades em suas diversidades. Brait (2012, p. 16) considera que os modos de dizer revelam enunciados que apresentam características que estão ligadas à relação com sujeitos, mundo visão de mundo, valores e, por isso mesmo, são marcados por tensões, fronteiras, confronto de valores e ponto de vista, que pode ser entendido como ato vivo de compreensão do texto e do contexto e dos discursos, ou seja, do posicionamento dentro de uma prática discursiva (BRITO, 2016, p. 33, 94).

para sinalizar que a sociedade não vê todo mundo igual e que só vê na escola certa igualdade porque se tem a ilusão de “pertencimento” que é convencionado pelo dizer.

Outro aspecto que pode ser analisado a partir do que foi dito por esses dois alunos está relacionado também à produção social da identidade na diferença enquanto poder de definir posta em discussão por Silva (2013, p. 81-82) quando assevera que: “A identidade e a diferença não são nunca inocentes e se traduzem assim [...] sobre quem está incluído e quem está excluído”. O que pode ser depreendido em: “*a partir do momento que envolve a classe social tem muita diferença já sofri muita discriminação pela cor, pelo modo de vestir, pelo modo de falar, em outras escolas fui acusado de estar usando drogas, pelo modo de falar, pelo modo de vestir e pelas pessoas com que eu ando. Fui acusado de usar drogas só porque estava andando com essas pessoas, mas eu nunca usei...*” (A01). Este aluno que diz dessa marca da diferença: *a partir do momento que envolve a classe social*, indicando que a exclusão já esteve presente na sua história de sujeito quando pertencia a outras escolas.

Essa exclusão é pronunciada na voz de A01 como uma relação de dominação que assinala relações assimétricas discutidas por Guareschi (2007) quando nos expõe que: “vamos criando juízos de valor, discriminações, estereótipos e preconceitos. Vamos juntando, ligando qualidades, características valorativas a determinadas pessoas ou coisas”. (GUARESCHI, 2007, p. 91). O que pode ser depreendido desse dizer: “*já sofri muita discriminação pela cor, pelo modo de vestir, pelo o modo de falar, em outras escolas fui acusado de estar usando drogas, pelo modo de falar, pelo modo de vestir e pelas pessoas com que eu ando*”. (A01).

A voz de A01 nos des-vela que no espaço escolar, tal qual Guareschi (2007) argumenta, as relações de dominação estão presentes, e os agentes que participam desse grupo estabelecem na conviência cotidiana significados e definições para criar, sustentar e (re)produzir essas tais relações: “*Fui acusado de usar drogas só porque estava andando com essas pessoas, mas eu nunca usei...*” (A01).

Na voz de A02 podemos capturar um duplo sentido em direção ao processo do emprego simbólico dado que se refere a esse sentido de atravessamentos de relações de dominação quando diz que: “*Aprendi que é a Constituição que fala que todas as pessoas têm direitos iguais, só que na verdade, não é bem assim, as pessoas pobres, negras, não têm esses direitos, que outras pessoas que não são assim têm*”. (A02). Flagramos aqui marcas do dizer do outro presentes no enunciado que essa aluna profere: “*Aprendi que é a Constituição que fala que todas as pessoas têm direitos iguais, mas não é bem assim*”. (A02).

Em termos de direitos iguais, essa aluna deixa entrever no seu modo de dizer que nota quem tem direito e quem não tem direito. Inclusive para referir-se a esses direitos, faz uma parada na palavra (*nÃO*) para salientar o que não é bem assim: pobres e negros não têm e outras pessoas (brancos e ricos - sem mencionar explicitamente) têm.

Além do mais, essa aluna continua dizendo que a igualdade na escola de que participa se dá porque: *“Ah, aqui na escola somos iguais porque todos somos da mesma classe”* (A02) ou pelo menos no seu modo de enunciar pertencem a uma mesma classe social e só, somente só, por essa razão, é que essa tal igualdade se afirma. Com isso revela-nos como preconizado por Silva (2013): afirmar uma identidade (*somos iguais*) é um processo discursivo de demarcar fronteiras. Assim a aluna deixa-nos indícios linguístico-discursivos que podem manifestar separações em nós (alunos) eles (professores). Para distinguir quem fica dentro e ou fora desse espaço delimitado.

Em seguida, traz no enunciado: *“Aqui na escola os professores às vezes são bravos porque são estressados, mas é porque os alunos não os respeitam, não cooperam não ligam pra nada e maltratam o professor”* (A02). Essa demarcação de fronteiras se des-cobre visto que de um lado estão os professores (*são bravos porque são estressados*) e de outro lado os alunos (*não os respeitam, não cooperam, não ligam pra nada e maltratam o professor*). Capturamos nesse dizer uma atribuição da origem da braveza dos professores em decorrência de um certa negligência cometida pelos alunos, trazida em cena pela ilusão de A02 que acredita em – ou seja, cria-se, por causa da opacidade da linguagem –, um embuste que os alunos causam/provocam *stress (braveza)* em seus professores por causa do seu *não ligar pra nada*, e não pela diferença identitária que os permeia e os interpela em seus lugares de sujeitos que têm de dar conta ou não das relações assimétricas que se instauram na con-vivência no espaço escolar.

Por fim, explicitamos a seguir a avaliação desses dois alunos no sentido de demonstrar o que essa oficina pode lhes ter causado durante esse acontecimento:

Na verdade é a primeira oficina que estou fazendo, é um momento de descontração e é aquilo: o espaço para gente deixar o que a gente pensa! Na outra escola era muito discriminado. (Aluno da 1ª. série do Ensino Médio – A01).

Porque essas oficinas são diferentes e muda um pouco a rotina da escola porque faz a gente pensar em quem nós somos. (Aluna da 1ª. série do Ensino Médio – A02).

Os dois alunos, ao avaliarem a sua participação na oficina que tratou do tema: inclusão e exclusão social posicionam-se no sentido de que elas constituíram para eles na mudança de rotina no espaço escolar: *momento de descontração e muda um pouco a rotina*, mas manifestam também que foi um espaço para poder pensar e dizer a respeito de quem são e poderem ser escutados, principalmente A01 (re)conhece que era muito discriminado na outra escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas educativas foram preparadas para ser um dispositivo que pudesse possibilitar, no espaço escolar, momentos e situações de produção de reflexão tanto para alunos envolvidos como para seus professores, e também no grupo de professores da Universidade, alunos da Pós-graduação *Stricto Sensu* e da Graduação, a fim de se efetivar o compromisso que o Grupo de Leitura e Escrita no Ensino Médio desenhou como meta, durante a pesquisa, que foi a contribuição para a solução de problemas e demandas da educação básica pública visando ao aprimoramento da formação de docentes para o Ensino Médio.

O que podemos perceber ao entrar em contato com essa Escola Pública que nos acolheu, enquanto pesquisadores, que cada vez mais fica evidente que a Universidade precisa, sempre, dialogar com a Educação Básica, pois juntos devemos despertar nesses alunos e seus professores, desses dois campos de saber, a perspectiva da construção de Cidadania com atitude Ética, pró-ativa, em direção ao cuidado com as Crianças e Adolescentes, Sujeitos de Direito, para que possam, realmente, emponderar-se de sua Cidadania, por meio da contribuição da Universidade, que tem papel decisivo nessa edificação da Civilidade, e efetivação dos Direitos Humanos Fundamentais.

Faz-se urgente no combate à violência nas escolas o comprometimento de todos os atores sociais, que operam nesse espaço, o engajamento com a formação de redes sociais que possam estimular e oportunizar, por meio de intervenção socioistórica educativa, na realidade escolar, as seguintes competências: capacidade de diálogo com as escolas parceiras respeitando sua construção de conhecimento em relação aos temas ligados à Ética e Cidadania; de compreensão que a feitura de práticas educativas deve ser realizada a partir da realidade encontrada na Escola, de escuta sensível do significado desses temas para os atores envolvidos nas práticas; de entendimento que essas práticas, nas escolas parceiras, são

flexíveis e, por essa razão, sujeitas às mudanças e às críticas para implantar relações mais simétricas que são essenciais para o estabelecimento de uma convivência democrática na escola, mesmo que o nosso tempo demonstre o contrário. Professores e alunos devem e podem, em conjunto, se posicionar por meio de uma ideologia que seja capaz de, sob o enquadre de Guareschi (2007), sustentar e criar relacionamentos baseados na proximidade com a igualdade e a equidade de poderes, ainda tão díspares neste campo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa, **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSIS, Juliana Alves *et al.* **Leitura e escrita no ensino médio: demandas para a ação e a formação de professores, caminhos para novas práticas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos**. Barcelona: Anthropos, 1997. p. 7-81.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SILVA, Maria Cecília Sousa e (Org.). **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2016.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2014.

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias: relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 81-99.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-133.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.