

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS EM DEBATE: REFLEXÕES DOCENTES EM UM CONTEXTO ULTRACONSERVADOR

DEBATING VIOLENCE IN SCHOOLS: TEACHERS' REFLECTIONS IN AN ULTRACONSERVATIVE CONTEXT

VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS EN DISCUSIÓN: REFLEXIONES DE LOS DOCENTES EN UN CONTEXTO ULTRACONSERVADOR

*Amana Rocha Mattos**

*Thamara Santos Guilherme***

*Isabela Jessula Delgado****

*Júlia Leite Cavalcante*****

*Leonardo Aprígio de Almeida******

RESUMO

Este trabalho discute estratégias e metodologias criadas e reinventadas por professores e professoras para trabalhar, em suas turmas, questões relacionadas a violência, desigualdades sociais e preconceito, pensando suas inserções no ambiente escolar. No atual contexto político, que tem fortalecido perspectivas ultraconservadoras e dificultado os debates sobre diversidades nas escolas, por meio da promoção do pânico moral na sociedade, os professores pesquisados sinalizam a necessidade de reflexão sobre esses temas em sala de aula, uma vez que estes já estão presentes nas relações escolares. A partir da realização de entrevistas com profissionais de um colégio da rede pública, buscamos compreender a reinvenção das estratégias docentes para o trabalho com tais temas, de maneira a promover debates entre estudantes em um contexto de crescente vigilância social e familiar sobre as práticas escolares.

Palavras-chave: Escola. Violência. Gênero e sexualidade. Metodologias de ensino.

ABSTRACT

This work discusses strategies and methodologies created and reinvented by teachers to deal, with violence, social inequalities and prejudice, designing their insertions in the school environment. In the current political context,

* Professora adjunta no Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* amanamattos@gmail.com.

** Graduanda em Psicologia na UERJ.

*** Graduanda em Psicologia na UERJ.

**** Graduanda em Psicologia na UERJ.

***** Graduando em Psicologia na UERJ.

which has strengthened ultraconservative perspectives and hampered the debates about school diversity through the promotion of moral panic in society, the teachers who were researched signaled the need for reflection on these themes in the classroom, due to the fact that they are already present in the school relations. Based on interviews with teachers from a governmental supported public school, we meant to understand the reinvention of teaching strategies to work with such topics, in order to promote debates among students in a context of increasing social and family surveillance over school practices.

Keywords: School. Violence. Gender and sexuality. Teaching methodologies.

RESUMEN

Este artículo discute estrategias y metodologías creadas y reinventadas por los maestros para trabajar en sus clases temas relacionados con la violencia, desigualdades sociales y prejuicios, pensando en sus inserciones en el ambiente escolar. En el contexto político actual, que ha fortalecido las perspectivas ultraconservadoras y ha obstaculizado los debates sobre la diversidad en las escuelas al promover el pánico moral en la sociedad, los maestros encuestados señalan la necesidad de reflexionar sobre estos temas en el aula, ya que están presentes en las relaciones escolares. A partir de entrevistas con maestros de una escuela pública, buscamos comprender la reinención de estrategias de enseñanza para trabajar con tales temas, con el fin de promover debates entre los estudiantes en un contexto de creciente vigilancia social y familiar sobre prácticas escolares.

Palabras clave: Escuela. Violencia. Género y sexualidad. Metodologías de enseñanza.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira contemporânea, a escola se mantém como locus privilegiado da subjetivação de crianças e jovens (Castro *et al.*, 2012). Para a maioria desses sujeitos, frequentar a escola é uma das atividades centrais de suas vidas, em que entram em contato com ideias, valores e práticas que participam de seus processos de subjetivação. Os estudantes comparecem às escolas diariamente para estudar, ampliar conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas e sociais. Mas, como os estudos da juventude vêm mostrando, frequentar a escola não se reduz a aprender conteúdos formais. Fazer amigos, amigas, compartilhar ideias, ampliar redes de sociabilidade, namorar, trocar experiências afetivo-sexuais são práticas que têm lugar nos espaços escolares, ainda que estes não reconheçam tais vivências como importantes para as trajetórias escolares (Dayrell, 2002; Mattos, 2015; Sposito, 2010).

Questões relacionadas à diversidade surgem de diferentes maneiras, e é frequente que tais experiências não encontrem acolhida nos espaços formais de ensino-aprendizagem, que se caracterizam por serem instituições normativas e reguladoras de corpos e de saberes, incumbidas (no imaginário social e em suas práticas mais cotidianas) da transmissão reiterada de conteúdos, limites, regras e hierarquias. Como afirma Louro (1997), na escola “se aprende a olhar, a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (p. 65). Vianna e Unbehaum (2016), por sua vez, apontam que se faz necessário visibilizar e discutir as hierarquias e opressões com base em gênero, sexualidade e raça que se mantêm nas escolas e nas políticas educacionais, por meio de análises críticas que discutam o caráter sexado, heteronormativo e racista vigentes no campo da educação.

Na interface do campo psi com a educação, alguns questionamentos sobre as violências no espaço escolar vêm sendo tema de debate, por exemplo, suas causas, a responsabilidade da escola sobre esse fenômeno, as medidas de prevenção possíveis, entre outros (Andrade, 2003; Libardi & Castro, 2014). Entretanto, observando-se as políticas públicas e normativas governamentais recentes, vemos que o tema da violência nas escolas tem sido abordado pela ótica da segurança pública e da militarização dos espaços escolares, pautando condutas disciplinadoras que objetivam eliminar (ou silenciar) a diversidade existente e característica do espaço escolar, além da contribuição da mídia, que vem estimulando o pânico moral sobre os riscos da discussão de temáticas de diversidade nas escolas, corroborando tais condutas como solucionadoras para o espaço (Castro, 2016).

Neste trabalho, partimos de uma experiência de pesquisa em que, em razão do cenário político ultraconservador e de perseguição a práticas pedagógicas críticas que se consolidou nas eleições presidenciais de 2018, foi preciso desenvolver estratégias para o trabalho na escola pesquisada. Um projeto que inicialmente foi pensado como sendo de oficinas de gênero e sexualidade com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública precisou ser transformado em um projeto que abordasse, de maneira mais abrangente, questões de violência, enfocando, mais especificamente, preconceitos e conflitos na escola. A mudança foi realizada em diálogo com os profissionais da escola parceira, de maneira a viabilizar a realização do trabalho. Nesse processo, interessou-nos entender como professoras e professores da educação básica que trabalham temáticas relacionadas à diversidade e aos direitos humanos têm adequado suas aulas e desenvolvido estratégias para promover tais discussões com seus estudantes no cenário político atual.

Assim, propomos inicialmente uma reflexão sobre a violência no cotidiano escolar, articulando-a com o contexto sociopolítico brasileiro, considerando especialmente seus atravessamentos em relação às questões de gênero, sexualidade e raça nas escolas. Em seguida, analisamos entrevistas realizadas com 3 professoras e 1 professor que lecionam no primeiro ciclo do ensino fundamental. Nas entrevistas, falam sobre suas articulações em equipe, o trabalho em sala de aula e as estratégias e metodologias que têm utilizado nesse contexto. A análise buscou compreender de que maneira esses docentes têm abordado tais questões em sala de aula, considerando-se o contexto político mais amplo, de polarização e vigilância de práticas escolares (Penna, 2016). Propomos, assim, pensar como as desigualdades sociais se (re)produzem nos contextos escolares e como podem ser problematizadas com base em concepções críticas de sujeitos no campo educacional.

2. A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: ATRAVESSAMENTOS DE DESIGUALDADES SOCIAIS

Segundo Camacho (2001), ainda que a escola atue no campo da socialização de crianças e adolescentes, ao não priorizar discussões e temáticas que dialoguem com valores difundidos na sociedade, ela não enfrenta práticas e discursos de discriminação e preconceito que se atualizam em seu cotidiano. Pensando especificamente nas questões de gênero, sexualidade e raça que se fazem presentes nesses espaços, é preciso considerar que trabalhar tais temas no campo da educação tem se configurado como um grande desafio no Brasil contemporâneo, por duas razões principais: em primeiro lugar, por conta das profundas desigualdades que marcam nossa sociedade e impactam diretamente nas vidas de crianças e jovens (Vianna & Unbehau, 2016). Em segundo, porque temos observado o crescimento de discursos e movimentos políticos ultraconservadores no país nos últimos anos, que têm defendido abertamente a proibição (e mesmo a criminalização) de tais discussões nas escolas (Frigotto, 2017).

No Brasil, as inequidades de gênero e raciais expressam-se em desigualdades socioeconômicas entre homens e mulheres. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e divulgada em 2017, as mulheres ainda constituem o maior grupo de população economicamente ativa sem renda, o que se explica pela menor participação feminina no mercado de trabalho. Além disso, a pesquisa aponta a manutenção das desigualdades de gênero e raciais ao longo das duas décadas (entre 1995 e 2015): no Brasil, homens brancos têm os melhores rendimentos salariais, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras (Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada, 2017). Já no que diz respeito à violência de gênero, no Brasil, a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres, a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e coordenada por Waiselfiz (2016) aponta que de 2003 a 2013 o número de mulheres vítimas de assassinato cresceu 21%. No mesmo período, a taxa de assassinatos de mulheres negras aumentou em 54%, e o de mulheres brancas diminuiu 9,8% (Waiselfiz, 2016). Em relação à LGBTfobia, relatório publicado pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos em 2016 aponta para o registro de cinco casos de violência contra pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) todos os dias no Brasil. Chama a atenção que 54,9% dessas vítimas tenham entre 15 e 30 anos (Brasil, 2016).

Considerando-se o impacto nas escolas dessa complexa realidade marcada por desigualdades histórica, faz-se necessário pensar os modos de (re)produção das desigualdades e relações de opressão nesses contextos educacionais. Quando afirmamos que a educação recebida pelas crianças é marcada pela heteronormatividade, entendemos que as regras e normas das práticas discursivas são pautadas pelo binarismo de gênero (masculino e feminino) e pela superioridade hierárquica do primeiro em relação ao segundo (Louro, 1997). As hierarquizações raciais demarcam lugares e invisibilidades para os sujeitos escolares e em sua relação com o saber (Bento, 2012). Os processos de subjetivação em contextos escolares devem ser pensados considerando-se as intersecções dos marcadores sociais da diferença, uma vez que estes atravessam os corpos, que são significados (ou invisibilizados, patologizados, segregados) nas relações escolares. Isso nos exige pensar os contextos sociais e as normas vigentes em que os processos de subjetivação se dão. A escolha do material didático e dos conhecimentos que são importantes de serem transmitidos, ou seja, a escolha do “quê” e do “como” já aponta o privilégio que determinadas marcações de gênero, sexualidade, raça e classe têm, reproduzindo violências estruturais (Carvalho & Casagrande, 2009). De maneira geral, a abordagem crítica dos temas relacionados a gênero, sexualidade e raça (isto é, que não reforce os binarismos e os estereótipos de gênero, que problematize a LGBTfobia, o sexismo e o racismo) em contextos escolares ainda é bastante incipiente.

No que diz respeito às relações entre docentes e estudantes, Silva e Silva (2018) indicam, a partir de uma extensa pesquisa em produções brasileiras sobre violência e educação, que os professores brasileiros têm contribuído, de maneira geral, nos processos de consolidação da violência escolar, destacando o quanto estudantes são alvo da maior parte de situações de violência. Esse levantamento reforça a necessidade de que sejam abertos espaços de discussão sobre violência nas escolas

com base nas questões que se colocam nas próprias instituições, ouvindo aqueles que estão inseridos nesse espaço. Assim, neste trabalho, escolhemos questionar, refletir e debater sobre o tema com professoras de uma escola pública, buscando investigar mais detalhadamente as nuances dessa problemática. Essa experiência nos proporcionou a oportunidade de produzir reflexões e questionamentos sobre como a escola contribui para a manutenção desses discursos e práticas violentas, e quais são as brechas e estratégias percebidas e exercitadas por essas docentes para enfrentar a questão da violência na escola, em uma perspectiva crítica.

3. O TRABALHO EM SALA DE AULA EM TEMPOS ULTRACONSERVADORES

As entrevistas realizadas com 3 professoras e 1 professor da escola parceira do projeto de pesquisa foram feitas durante o primeiro semestre da entrada da equipe de pesquisa em campo, propondo oficinas sobre o tema da violência na escola com turmas do 5º ano do ensino fundamental. As professoras entrevistadas davam aula para as turmas atendidas no período em que foram realizadas as entrevistas, e estavam engajadas e implicadas na realização do projeto de pesquisa na instituição. Antes do início do projeto com as turmas, foi convocada uma reunião pela direção, da equipe coordenadora do projeto com professoras e professores interessados na proposta. Estiveram presentes 7 professoras, entre as quais as 3 professoras e o professor entrevistados.

A escola parceira é pública e oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A sede onde o projeto se desenvolve concentra turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental. As entrevistas foram realizadas em junho de 2019, ao fim, portanto, do primeiro semestre do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal). Esse dado é importante, uma vez que, nos primeiros seis meses de seu governo, o presidente Bolsonaro e seus ministros discursaram contra a abordagem de temáticas relativas à diversidade e direitos humanos nas escolas públicas bem como fizeram cortes substanciais nos recursos destinados à educação pública (incluindo a educação básica). Assim, as falas que foram produzidas nas entrevistas surgem em um contexto de incertezas e de luta pela educação pública, de qualidade e gratuita. Vale dizer, ainda, que as três professoras e o professor entrevistados expressaram preocupação com os efeitos da atual política de educação no futuro das escolas públicas brasileiras.

O roteiro das entrevistas trouxe perguntas relativas a dois eixos: no primeiro, indagou-se sobre o que as professoras entendiam e percebiam como violência na escola. O objetivo foi compreender a percepção das docentes sobre essas questões, em suas múltiplas dimensões. Em seguida, as entrevistadas foram perguntadas

sobre sua prática docente e se, ou em que medida, trabalhar com questões relacionadas a diversidade e direitos humanos em sala de aula configurava-se como um desafio. Procuramos ainda ouvir sobre as estratégias utilizadas por essas profissionais para trabalhar com tais temáticas em tempos de perseguição (velada ou mesmo explícita) na sociedade contra docentes que pautam tais questões em seu trabalho.

Em relação ao perfil, as entrevistadas se identificaram da seguinte maneira: L., mulher, branca, 28 anos, cristã, mas sem denominação religiosa, formada em Pedagogia, mestra em Educação; M., mulher, branca, 34 anos, umbandista, formada em Pedagogia; M.R., mulher, parda, 37 anos, não professa religião, formada em Pedagogia; P., homem, branco, 34 anos, não professa religião, licenciado em Música e doutor em Etnografia das Práticas Musicais.

Traremos, a seguir, a análise de suas falas com base em três eixos de análise: “Violência e cotidiano escolar: vivências e desafios”, em que serão discutidas as percepções docentes sobre o tema da violência no dia a dia do ensino aprendizagem; “O cenário político e as repercussões em sala de aula”, em que veremos de que maneira as professoras perceberam e receberam os efeitos do contexto político brasileiro em suas turmas; e, por fim, “Estratégias e metodologias docentes”, em que falamos sobre os caminhos que têm encontrado para trabalhar temáticas consideradas necessárias com suas turmas.

4. VIOLÊNCIA E COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

No início das entrevistas, as professoras foram indagadas a respeito de como entendem a violência nas escolas e como a percebem no dia a dia. Como veremos em suas respostas, há a percepção de que a violência não se reduz a embates físicos e que dimensões mais “sutis” (Libardi & Castro, 2014) marcam intensamente o cotidiano escolar:

Acho que as pessoas associam muito a violência como uma questão física, né? Mas acho que a violência é muito mais do que isso. Ela tem uma questão física, uma questão social, uma psicológica. Acho que tudo que você acaba tendo que fazer contra sua vontade [. . .] é uma violência. Não apenas o confronto físico. [. . .] Dentro da escola, principalmente aqui nesta instituição, por ser muito diversa, né, a gente tem muitas questões de preconceito. Preconceito racial, preconceito de gênero já aconteceu e a questão também do *bullying* de umas crianças acabarem realizando *bullying* com outras, questões sérias [. . .] (M., 2019).

Eu acho que, a princípio, a estrutura da escola me parece violenta: é um prédio vertical, as cadeiras são todas arrumadas de uma maneira que as crianças estejam sempre numa

posição de subalternidade perante quem tá com elas, mas aí é minha consideração muito pessoal sobre o que é, meu conceito de violência. Mas eu acho que tem muita violência racial e eu acho que ela se potencializa por ser uma escola com maioria de crianças brancas, então as crianças negras são exceção. O fato de elas serem exceção acaba gerando um certo isolamento, um afastamento. Eu acho que, em menor grau, comparado à violência racial, mas também tem violência de gênero “coisas de meninas, coisa de meninos”. A violência de gênero, eu sinto mais forte com as responsáveis, com as mães das crianças. Eu sinto que elas são muito responsabilizadas, e isso aparece em diferentes espaços, como conselho de classe, [na Coordenação Pedagógica], onde você discute um pouco mais a história da criança, eu acho que pinta muito isso, “Ah, essa criança aqui é não sei o que, porque a mãe é isso ou aquilo” (P., 2019).

M.R. comenta, aproximando-se da fala de P., que a maioria do corpo discente é composta por estudantes brancos e brancas. Foi interessante que ambos mencionaram essa característica da escola ao serem indagados sobre como percebem a violência nesse espaço. Tal percepção articula-se com o que Bento (2012) destaca em relação aos atravessamentos raciais no cotidiano da escola, e a presentificação do racismo como violência estrutural; ainda que invisibilizada. A professora nos diz:

Eu acho que a escola é a sociedade, é a sociedade num espaço específico. Então a gente acaba reforçando isso, não só as crianças, com a vivência que eles têm nas famílias, mas os próprios professores, de reforçar alguns estereótipos: “Olha como ela é linda”, pra um determinado grupo de pessoas... Então você percebe, na escola, também esse discurso violento com algumas classes e algumas crianças (M.R., 2019).

Outro aspecto interessante trazido pela professora L. foram as questões geracionais e os impactos das tecnologias nas situações de violência na escola:

É muito louco, porque eu nem sou tão mais velha assim. Eu tenho 28, mas eu já vejo uma diferença muito grande [. . .]. Agora eu vejo um movimento muito diferente, porque tudo pra eles[. . .] Porque o problema que tem aqui vira um comentário no Instagram, que vira um grupo do WhatsApp em que você não está, e falam mal de você, então as coisas se produzem dentro da escola e fora da escola e se atravessam o tempo inteiro. Apesar de eles não poderem usar o celular aqui dentro, claro que no recreio, de vez em quando, eles usam, porque, como eu falei, tem pouco inspetor, então não tem isso de vigilância, mas no geral não usam muito abertamente porque não pode. Mas, bateu o sinal, e eles entraram na van, cada um já pega o celular. Então eu acho que essas coisas se atravessam muito mais por essa questão da rede social. A criança agora não tem mais como ter uma vida separada, as coisas se misturam muito. E eu vejo muitas vezes isso, de uma fofquinha no WhatsApp que continua aqui. Não tem mais tanto essa divisão da escola e fora dela (L., 2019).

A discussão sobre as vivências de estudantes de uma geração imersa em mídias digitais e nas redes sociais tem pautado os conflitos que se materializam em

práticas ofensivas e discursos de ódio nesses meios. É frequente observarmos os discursos de ódio serem confundidos com o exercício liberdade de expressão por sujeitos (inclusive estudantes) em seus usos das redes sociais. Vencato (2017) diferencia as duas formas de expressão ao especificar que, no discurso de ódio, trata-se de ofensas relacionadas a raça, gênero ou sexualidades, o que desconsidera a alteridade garantida pela democracia. O crescimento da comunicação nas redes sociais, potencializado pelo uso difundido de aparelhos eletrônicos digitais, tem aumentado os discursos de ódio, assim como possibilitado que diferentes sujeitos de minorias sociais possam falar a partir de seus lugares, promovendo circulação de forma menos hierarquizada e mais democrática. Os efeitos desses processos têm sido sentidos nas escolas, uma vez que, como destaca L., as redes sociais implodem separações entre o “dentro” e o “fora” da escola.

5. O CENÁRIO POLÍTICO E AS REPERCUSSÕES EM SALA DE AULA

Perguntamos às entrevistadas se encontram dificuldades em abordar algum tipo de temática em suas turmas. Nas respostas, foram mencionadas, principalmente, questões relacionadas a gênero, sexualidades e relações raciais. A percepção sobre essas dificuldades, entretanto, variou. A relação com os estudantes não foi marcada como o problema principal. Atuando em turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, as entrevistadas ressaltaram que os principais desafios para seu trabalho estão na relação com colegas docentes mais conservadores na escola e com as famílias com visões distintas da educação mais reflexiva proposta em suas turmas.

Mas eu sinto muitas vezes, o que mais eu sinto dificuldade, é mediante essa ideia de que é melhor não falar sobre isso, “não vamos tocar nesse assunto”, “não vamos falar sobre isso”. E eu acho que isso atrapalha muito, porque aí você tem, por exemplo, uma equipe de um ano que faz um projeto maravilhoso e uma outra equipe de um outro ano que nem passou por esse assunto, acontecem coisas e as pessoas simplesmente não possuem uma reação com relação a isso. Eu acho que isso pra mim é a maior dificuldade. [. . .] Então eu sinto que hoje eu vou nos espaços, coloco as questões, mas eu vou tentar parcerias com quem é mais sensível (P., 2019).

Na fala de P., é interessante perceber que os principais obstáculos para a abordagem de temas relacionados à diversidade em sala de aula encontram-se na relação com os adultos. Segundo as entrevistadas, os estudantes colocam-se bastante interessados nesse debate. A perspectiva mais conservadora e menos dialógica de adultos em relação à educação básica tem sido uma característica presente no contexto ultraconservador atual (Mattos, 2018). Em nosso campo,

ao falarem das dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem para a abordagem dos temas apontados como “mais difíceis” de serem trabalhados em sala de aula, as entrevistadas relataram questões bastante cotidianas da prática docente. M.R., por exemplo, conta que, ao escolher um livro de literatura infantil para trabalhar com sua turma, deparou-se com um conteúdo que poderia ser tomado por familiares mais conservadores como inapropriado:

Eu trouxe um livro que é “Naná descobre o Céu”, é [sobre] uma indígena que vive no Brasil em 1600 e pouco, e aí, ela não é uma indígena, alguém que contou a história como se fosse a indígena [. . .] O [livro] da Naná, eu preferi trabalhar na escola, é uma coisa que eu já trabalhava em casa, mas hoje eu sinto um certo receio, porque isso vai impactar na religião das pessoas, porque o livro questiona o tempo inteiro, “por que o seu Deus é mais importante que o meu Deus?”, ela questiona o tempo inteiro. [. . .] Eu fiquei receosa este ano de trabalhar ele em casa. Eu preferi trabalhar ele na escola (M.R., 2019).

Na discussão feita a partir do livro paradidático com suas turmas, M.R. conta que as crianças que são do candomblé conseguiram identificar as violências religiosas que ocorrem na sociedade e as violências que ocorrem próximas a elas. Entretanto sua preocupação é com pais e mães conservadores e de religiões cristãs, que sinalizam para a professora que não querem que seus filhos debatam sobre esses assuntos na escola. O debate da temática bem como as estratégias apontadas pela professora para o trabalho com a turma mostram a potência da reflexão proposta pela professora em sala, além de indicarem as dificuldades que se concretizam no contexto atual.

Compreendendo a escola como parte da sociedade e como um espaço social de debate e diálogo, ouvimos as entrevistadas falarem sobre como as tensões do período eleitoral de 2018 permearam o espaço escolar e tiveram seus reflexos em sala de aula. Apesar de os estudantes ainda não terem idade para votar, as turmas trouxeram o tema das eleições de forma tão polarizada quanto este se colocou na sociedade de maneira mais ampla. As professoras relataram que, a todo o momento, eram questionadas sobre o perfil dos candidatos, suas opiniões e sobre suas posições políticas.

Para o professor que entrevistamos, esse espaço de reflexão foi produtivo, visto que foi estimulado um pensamento crítico e participativo, além de se criarem alianças entre os próprios colegas de profissão para a discussão de temáticas que achassem pertinentes. Percebem, como maior impacto dentro da escola, o receio de se trabalharem temáticas raciais, de gênero e de sexualidade em meio ao contexto político ultraconservador:

Acho que [sinto] mais o temor do que necessariamente na realização, sabe? Sinto assim, um pé atrás um pouquinho maior, mas ao mesmo tempo também tivemos aí uma paralisação que foi excelente, a adesão foi muito alta aqui no [colégio], que é um colégio que tem, às vezes, uma história de pouca adesão. [. . .] Eu não sei, eu sou da crença de que as coisas ruins, muitas vezes trazem coisas muito boas, porque o imobilismo é muito ruim, em todos sentidos (P., 2019).

L., por sua vez, traz, de maneira dialógica, o modo como as questões políticas e eleitorais ganharam acolhimento em sala de aula. Na fala cuidadosa da professora, vemos a preocupação em acolher as indagações de seus estudantes, mas de não contribuir para o clima de polarização que se instalou na sociedade brasileira naquele momento. Nesse sentido, a prática de cuidado da professora aponta para a potencialidade política da relação com seus estudantes; política entendida aqui não no sentido partidário ou institucional, mas de produção de subjetividades críticas (Mattos, Pérez, Almada, & Castro, 2013):

Ano passado a gente dava aula e durante as eleições as coisas esquentavam um pouco. [. . .] A gente tem que ter muito cuidado em se posicionar em algumas coisas, então algumas vezes eu tinha que falar “a gente não está falando de candidato”. [. . .] Então [a gente intercedia] só quando as coisas saíam do limite do absurdo, mas as outras crianças podem conversar entre elas, desde que elas não se ofendam, que aí a gente faz esse corte, “você está ofendendo o colega” ou “esse não é o momento”, porque a polêmica estava tão forte que eles queriam falar de política o dia inteiro. [. . .] “Ah, mas quem você acha que eu devo apoiar?”. E aí eu falava “observa, com o que você concorda? O que você não gosta?”. Porque eles querem saber, eles querem se identificar, eles queriam muito se identificar, só que realmente não é ético [eu] falar, a gente pode incentivar que eles sejam críticos, que eles leiam, mas eles querem demais. “Por favor, você precisa me falar em quem você vai votar!” E aí eu dizia “não posso” e escutei “você é uma pessoa boa, então eu sei em quem você vai votar”. Aí eles começam a fazer suposições, como “você acredita em Deus?”. Iam perguntando várias coisas. (risos) Eu dizia que não era bem assim, mas eles estavam querendo muito, eu nunca tinha visto, mas também nós [adultos] estávamos assim, toda a sociedade, então repercutiu neles também, apesar de eles não votarem (L., 2019).

6. ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS DOCENTES

Diante das dificuldades presentes em sala de aula e na relação com colegas de profissão, perguntamos sobre suas estratégias e metodologias para trabalhar as temáticas que consideram importantes no atual contexto. Sendo uma das principais queixas dos apoiadores do movimento “Escola sem Partido” a possibilidade de professores levarem assuntos tidos como inapropriados para a sala de aula (Penna, 2016), uma estratégia pensada por duas professoras, L. e M.R., foi não oferecer materiais e conteúdos já prontos para discutirem com suas turmas, por exemplo, violência na escola. Isso estimulou que os estudantes

procurassem materiais de seus interesses e deu espaço para que falassem de suas vivências e interpretações, reconfigurando a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, com as exigências do currículo, sendo este bastante denso, o tempo se torna um limitador para docentes que queiram debater temáticas sociais com suas turmas. A solução que essas professoras elaboraram foi a proposta dos “Projetos Integrados”, em que propuseram juntas, e de acordo com o que têm observado e sentido necessidade de discutir com as turmas, um tema para permear as aulas do conteúdo obrigatório. Dessa forma, não abriram mão do currículo estabelecido, articulando-o com a temática do Projeto. A ideia é que o projeto complemente o assunto para além do que é ensinado tradicionalmente, e a matéria seja vista de forma mais completa, com diferentes olhares, reflexões e interpretações:

Então a gente parte muito da parte histórica até a atualidade. E eles falam: “Não se deve pensar com a cabeça de antes”, é porque eu sempre falo isso pra eles, que não podem ser anacrônicos. Coisas que aconteciam antes, com as mulheres, por exemplo, e as meninas se revoltam e falam “Mas porque a mulher aceitava isso, eu não iria aceitar”, então eu digo, “Espera aí, naquela época, elas eram criadas pra isso e algumas que transgrediram, e, por causa delas, nós estamos aqui”. Então a gente aproveita esses assuntos para poder discutir um pouco (M., 2019).

M. nos relata que, em um projeto integrado sobre preconceitos, foi dada a possibilidade de as próprias alunas e alunos escolherem uma forma de opressão para discutir e montar um cartaz, devendo, para tanto, realizar pesquisas de conteúdo para sua produção. Os temas escolhidos foram homofobia, racismo, xenofobia, machismo e gordofobia. Assim, nenhum, nenhuma estudante coletou material sobre tema que não tivesse escolhido, o que reforçou que as temáticas surgidas já eram de conhecimento dos discentes e surgiam dentro da sala de aula, protegendo as professoras na suposta neutralidade que lhes é esperada. M.R., que trabalhou a proposta também em sua turma, complementa:

E aí eu fiquei com medo de sortear as [temáticas] de homofobia; perceberam que eu sou medrosa, né? (risos) E eu fiquei com medo de sortear e eu pedi pra eles escolherem e, para minha surpresa, a maioria escreveu sobre homofobia. Foi o que eles mais gostaram, de falar desses assuntos. Mas eu fiquei com medo dos pais - “forçando meu filho a falar de homofobia!”, né, por causa do momento que a gente tá vivendo (M.R., 2019).

A respeito das metodologias trabalhadas tradicionalmente em sala de aula, P. traz algumas ponderações e indica estratégias que têm elaborado para propor discussões em suas turmas:

Eu acho que um debate legal sobre método, método mesmo, como é organizada a minha sala de aula, quais são os espaços de escuta e de fala dos alunos, que tipo de abordagem você elabora. Então, por exemplo, na minha opinião, faz muita diferença você botar sua turma em roda e botar sua turma em fila. Pode parecer pequeno, mas eu acho que faz muita diferença, o olhar, o contato. Então, essas coisas, eu acho importante. Você entender, por exemplo, que, epistemologicamente, os métodos estão muito misturados na sociedade. Vou voltar num assunto que eu olho e que tem sido muito caro pra mim. A favela é um quilombo, a favela é uma aldeia, por exemplo, só pra pegar um exemplo radical. “A favela é um quilombo”, “a favela é uma aldeia”, é porque, metodologicamente e epistemologicamente, ela guarda recursos, formas de aprendizagem que não são, não dialogam com a escola. A escola é branca, europeia. Então eu acho que você conseguir ser sensível a outros métodos de ensino e aprendizagem, aprender na brincadeira, aprender na diversão, aprender com o movimento, aprender com o corpo, eu acho que seria mais interessante e já lidaria com algumas violências, na minha opinião. Que algumas violências têm muito a ver com a estrutura, com o método (P., 2019).

Ao relatar como as questões do cenário político têm pautado permanentemente as diferentes aulas, L. traz um interessante exemplo de como conceitos matemáticos serviram como ferramenta para o entendimento, por parte da turma, de uma questão política e econômica que estava pautando a sociedade (e a escola) naquele momento específico:

Quando teve a paralisação, tive que explicar por que a gente paralisou. Aí alguém gritou “a culpa é do Bolsonaro!”. E aí eu falei: “Não, a gente não vai falar nome de político”, e tive que explicar que teve um corte na Educação, falando do Ministério da Educação. Foi até legal, porque o corte tava em 34%, e eles não viram porcentagem ainda, e aí eu falei: “Gente, 34% é cerca de 1/3”, e aí eles ficaram chocados, porque um terço eles já sabem o que é. E aí eles, “Um terço é muita coisa!”. Confirmei, e fiquei até muito feliz quando eles já souberam e que pegaram na hora que 1/3 é muita coisa (L., 2019).

Ao ser convidada a falar, na entrevista, sobre sua prática docente e seus desafios, L. compartilha conosco como seus estudantes são críticos em relação aos temas trabalhados em sala de aula. Ela também reflete, entretanto, sobre dificuldades encontradas nesse processo, oferecendo-nos uma visão complexa e cheia de nuances do fazer educativo:

Por exemplo, ano passado, tinha um menino que namorava todas as meninas de todos os 5º anos. E muitas meninas superfalavam de feminismo, e aí teve um dia que eu cansei, falei “Não aguento mais ouvir vocês brigando por garoto”; eu queria falar “por macho” (risos). E aí escrevi no quadro bem grande “sororidade”. Expliquei “você fala do feminismo, mas o feminismo só pra te empoderar, mas, na hora de chamar a colega de vagabunda, está aqui aos berros pelo corredor”. Então tem muito dessa questão de só [ver] “a parte que me interessa”. Eu digo que o outro é racista, mas quando eu sou preconceituosa por outra coisa, eu não vejo. Então tem muito também dessas conveniências. Eles sabem usar

quando favorece. Ano passado, era isso, o feminismo era só do empoderamento, tipo “eu sou maravilhosa, mas a minha colega não vale nada” (L., 2019).

Nesta última fala, L. nos confronta com a dimensão processual da educação, no sentido de que nada deve ser tomado como pronto, acabado ou aprendido de fato. Especialmente quando pensamos em questões que se articulam às desigualdades de nossa sociedade, é fundamental que a escola seja um espaço potente para troca, reflexão e tensionamentos. Nesse processo, professores e estudantes podem experimentar relações de parceria e, também, de discordâncias e enfrentamentos. Essas questões, em nuances distintas, são fundamentais para pensarmos a violência nas escolas, assim como possíveis práticas de enfrentamento e reflexão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permitiu pensar junto com quatro profissionais da Educação a temática da violência nas escolas. A análise do material de campo considerou os relatos e observações das docentes sobre diferentes sentidos de violência, pensando o fenômeno da violência escolar para além da violência física ou verbal, discutindo as violências “sutis” que estão presentes na gestão, nos conceitos, nas normas e no afeto que circula e forma o espaço em questão.

Nas entrevistas realizadas, as professoras refletiram sobre como o cotidiano escolar repercute tensões, conflitos e desigualdades que estão presentes em nossa sociedade; atravessadas por sexismo, LGBTfobia e racismo. Suas falas trazem também estratégias para trabalhar essas questões em sala de aula, no enfrentamento de diferentes níveis de violência, oferecendo importantes pistas para as intervenções e construção de conhecimento no campo da Psicologia da Educação. Interessou-nos entender como percebem e significam a violência na escola em que atuam, de que maneira articulam sua percepção ao contexto político mais amplo, e como têm enfrentado os tensionamentos institucionais que porventura se coloquem em razão de suas práticas.

REFERÊNCIAS

- Andrade, F. C. B. (2003). Considerações psicanalíticas sobre a violência na escola. *Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, 1, 57-66.
- Bento, M. A. S. (Org.). (2012). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT.
- Brasil. Ministério da Educação. (2016). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*. Brasília: INEP. Recuperado a partir de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualizar/index.jsp?data=29/09/2016&jornal=1&pagina=21&totalArquivos=768>
- Camacho, L. M. Y. (2001, janeiro-junho). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Carvalho, M. G., & Casagrande, L. S. (2009). Um olhar crítico para os livros didáticos: uma análise sob a perspectiva de gênero. In N. S. Luz, M. G. Carvalho, & L. S. Casagrande (Org.), *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: UTFPR.
- Castro, L. R., Mattos, A. R., Silva, C.F.S., Gonçalves, F. B., Machado, C.C., Pérez, B. C., . . . Libardi, S. (2012). *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Castro, N. M. B. (2016). “Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do Estado de Goiás. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado a partir de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf
- Dayrell, J. (2002). Juventude e escola. In M. P. Sposito (Coord.), *Juventude e escolarização (1980/1998)*. Brasília: MEC/INEP, Comped. (Estado do Conhecimento, 7).
- Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In G. Frigotto (Org.), *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. (pp. 17-34). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2017). *Retrato das desigualdades de gênero e raça: 1995 a 2015*. Brasília: IPEA. Recuperado a partir de <https://www.ipea.gov.br/pt-br/publicacoes/relatorios-e-publicacoes/relatorio-de-genero-e-raca>

ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf

- Libardi, S. S., & Castro, L. R. (2014, dezembro). Violências “sutis”: jovens e grupos de pares na escola. *Fractal, Revista de Psicologia*, 26(3), 943-962. Recuperado a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000300943&lng=en&nrm=iso
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Mattos, A. R. (2015). Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola. In A. Ferrari, & R. P. de Castro. (Org.). *Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento*. (pp. 193-206). Campinas: Pontes.
- Mattos, A. R. (2018). Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 573-586. Recuperado a partir de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&tlng=pt
- Mattos, A. R., Pérez, B. C., Almada, C. V. R., & Castro, L. R. (2013, abril-junho). O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 369-377.
- Penna, F. A. (2016). Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In C. T. Gabriel, A. M. Monteiro, & M. L. B. Martins (Org.), *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Silva, M., & Silva, A. G. (2018). Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. *Educação & Realidade*, 43(2), 471-494. Recuperado a partir de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623664089>
- Sposito, M. P. (2010, abril). Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. *Educação e Pesquisa*, 36(núm. esp.), 95-106.
- Waiselfiz, J. J. (2016). *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Flacso. Recuperado a partir de <http://www.mapadaviolencia.org.br/>
- Vencato, A. P. (2017, outubro-dezembro). Gênero e sexualidades em tempos instáveis: mídias digitais, identificações e conflitos. *ETD - Educação Temática Digital*, 19, 808-823.

Viana, N. (2002). Violência e escola. *In* N. Viana, & R. G. Vieira (Org.), *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens Críticas da Escolas*. (pp. 111-138). Goiânia: Germinal.

Vianna, C., & Unbehaum, S. (2016). Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In* C. Vianna, D. Carreira, I. Leão, S. Unbehaum, S. Carneiro, & S. Cavasin (Org.), *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. (pp. 55-110). São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Fundação Carlos Chagas, Ecos, Geledés.