

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O POTENCIAL DA AGRESSIVIDADE PARA O PROCESSO
EDUCATIVO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA TEORIA DE
WINNICOTT NA REDE PÚBLICA DE MAGÉ, RIO DE
JANEIRO

MARINA FONSECA DE SOUZA

2018



**UNIVERSIDADE RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O POTENCIAL DA AGRESSIVIDADE PARA O PROCESSO
EDUCATIVO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA TEORIA DE
WINNICOTT NA REDE PÚBLICA DE MAGÉ, RIO DE JANEIRO**

MARINA FONSECA DE SOUZA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Wanderley da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica - RJ
Outubro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719p SOUZA, MARINA FONSECA DE, 1981-
O POTENCIAL DA AGRESSIVIDADE PARA O PROCESSO
EDUCATIVO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA TEORIA DE
WINNICOTT NA REDE PÚBLICA DE MAGÉ, RIO DE JANEIRO /
MARINA FONSECA DE SOUZA. - 2018.
82 f.

Orientador: Wanderley da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Winnicott. 2. Agressividade. 3. Criatividade.
4. Formação. I. Silva, Wanderley da, 1965-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MARINA FONSECA DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/10/2018.

Wanderley Silva, Dr. UFRRJ

Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ

Renato da Silva , Dr. UNIGRANRIO

DEDICATÓRIA

*Ao Alan, meu marido e incentivador.
À minha filha Mariana que diariamente contribui
na construção e desconstrução do meu ser, amor
da minha vida.
À minha mãe como exemplo de mulher que vai à
luta e incentivadora do meu processo de
formação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus porque sem Ele nada seria possível. É ele quem me fortalece e concede a sabedoria necessária que preciso para vencer as batalhas da vida.

Ao meu marido Alan Santos de Souza, pelo apoio, compreensão e paciência dispensada durante toda a elaboração deste trabalho.

À minha filha Mariana Fonseca de Souza, pelo apoio e carinho.

Ao Professor Dr. Wanderley da Silva, pela condução deste processo de construção intelectual, pelo acompanhamento na elaboração de cada parte do estudo e pelas sugestões.

Aos colegas do PPGA que fizeram este processo ser mais alegre. Em especial às amigas Constancia, Taiana, Mônica e ao amigo Eric que colaboraram neste processo de forma carinhosa e acolhedora, fazendo as semanas de estudo serem muito mais prazerosas. Amigos que levarei para a vida.

Aos profissionais e alunos da Escola Municipal Bruno Rodrigues que me acolheram, colaborando em todo processo da pesquisa.

Aos meus alunos e colegas de profissão do Colégio Estadual José Veríssimo que fizeram parte deste percurso e de minhas angústias.

A todos que acreditaram em meu potencial e sempre me apoiaram.

"A conduta antissocial é um grito de desespero para o sujeito que reivindica do social aquilo que lhe foi prometido".
(Winnicott)

RESUMO

SOUZA, Marina Fonseca. **O potencial da agressividade para o processo educativo: um estudo de caso à luz da teoria de Winnicott na rede pública de Magé, Rio de Janeiro.** 2018, 82f. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

Este trabalho tem o propósito de contribuir para a elucidação dos debates em torno das práticas e modelos pedagógicos presentes no espaço escolar. Buscando entender a escola como um espaço que oportunize o desenvolvimento da potencialidade criativa. Entre os vários desafios da escola, e, sobretudo da escola pública brasileira, temos a questão das violências materiais e simbólicas. E, diante desse cenário parece urgente promover debates e reflexões teóricas que viabilizem pensar na instituição escolar e as práticas que são desenvolvidas nestes ambientes. A teoria winnicottiana pode favorecer, ao nosso juízo, a reflexão sobre os meios e vias nos quais se estabelece as posturas agressivas, diferenciando essas dos atos de agressão. Nos parece importante essa diferenciação, uma vez que, essa agressividade pode ser aproveitada no espaço escolar e incentivada para a criação. Partindo desta compreensão, consideramos que essa reflexão pode favorecer a criação de espaços escolares “suficientemente bons”, que ajudem aos sujeitos, docentes e discentes a desenvolverem seus potenciais criativos e a própria construção do conhecimento escolar.

Palavras-chave: Winnicott; Agressividade; Criatividade; Formação.

ABSTRACT

SOUZA, Marina Fonseca. **The potential of aggressiveness for the educational process: a case study from the point of view of Winnicott's theory in the public network of Magé, Rio de Janeiro.** 2018, 82p. (Dissertation, Master in Agricultural Education) Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

This work has the purpose of contributing to elucidation of the debates around the practices and pedagogical models present in the school space. Questioning to understand the school as a space that allows the development of creative potentiality. Among the various challenges of the school, and especially of the Brazilian public school we have the issue of material and symbolic violence. Against this backdrop it seems urgent to promote debates and theoretical reflections that make possible to think about the school institution and the practices that are developed in these environments. In our judgment the Winnicott's theory can favor the reflection on the means and ways in which the aggressive positions are established differentiating these from the acts of aggression. This differentiation seems important to us since this aggressiveness can be harnessed in the school and encouraged for the creation. Based on this understanding we consider that this reflection can favor the creation of "good enough" school spaces that helps teachers and students to develop creative potential gods and the very construction of school knowledge.

Keyword: Winnicott; Agressiveness; Creativity; Formation.

RESUMEN

Sra. Souza, Marina Fonseca. **El potencial de la agresión para el proceso educativo: un estudio de caso a la luz de la teoría de Winnicott en la red pública de Magé, Río de Janeiro.** 2018, 118 P. (disertación, Maestría en educación Agraria) Instituto de Agronomía, Universidad rural federal de Río de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

Este trabajo pretende contribuir a la aclaración de los debates en torno a las prácticas pedagógicas y modelos presentes en el espacio escolar. Buscando entender la escuela como un espacio que oportunice el desarrollo de la potencialidad creativa. Entre los diversos desafíos de la escuela, y especialmente de la escuela pública brasileña, tenemos el tema de la violencia material y simbólica. Y ante este escenario parece urgente promover debates y reflexiones teóricas que permitan reflexionar sobre la institución escolar y las prácticas que se desarrollan en estos ambientes. La teoría Winnicottiana puede favorecer, a nuestro juicio, la reflexión sobre los medios y formas en que se establecen posturas agresivas, diferenciando éstas de los actos de agresión. Esta diferenciación parece importante para nosotros, ya que esta agresión puede ser aprovechada en el espacio escolar y fomentada para la creación. Partiendo de este entendimiento, creemos que esta reflexión puede favorecer la creación de espacios escolares "suficientemente buenos", que ayuden a los sujetos, profesores y estudiantes, a desarrollar sus potenciales creativos y la construcción misma de la escuela del conocimiento.

Palabras clave: Winnicott; Agresión; Creatividad; Formación.

LISTA DE SIGLAS

DCN –Diretriz Curricular Nacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

MEC - Ministério da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLD-Campo – Programa Nacional do Livro Didático do Campo

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TPE – Todos pela Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estação ferroviária 1854	11
Figura 2 – Estação ferroviária atual.....	11
Figura 3 – Mapa com localização do município de Magé.....	12
Figura 4 – Mapa com a divisão distrital do município de Magé	12
Figura 5 – Percentual da população mageense rural e urbana.....	13
Figura 6 – Fachada atual da escola.....	17
Figura 7 - Fachada da escola no início ano letivo de 2016.	18
Figura 8 – Salas de aula -início do ano letivo de 2106.....	18
Figura 9 – Corredor da escola	19
Figura 10 – Representação do ambiente escolar (Discente 8º ano de escolaridade, 13 anos)..	61
Figura 11 – Conflitos no pátio da escola (Discente 9º ano de escolaridade, 15 anos)	62
Figura 12 - Representação do refeitório (Discente do 8º ano de escolaridade, 17 anos).....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades agrícolas desenvolvidas no local de moradia ou nas proximidades....	52
Gráfico 2 – Atividades que realizam para diversão.....	53
Gráfico 3 – Locais que frequentam fora do bairro que moram	54
Gráfico 4 - Meios de locomoção que utilizam para ir à escola	54
Gráfico 5 – O que os discentes mais gostam na escola	57
Gráfico 6 – O que os discentes menos gostam na escola	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de conclusão do Ensino Fundamental no Brasil.....	7
Quadro 2 – Taxa de conclusão no Ensino Médio no Brasil.....	7
Quadro 3 – Taxa de conclusão do Ensino Fundamental por quartil da renda familiar	8
Quadro 4 – Taxa de conclusão do Ensino Médio por quartil da renda familiar	9
Quadro 5 – Taxa de conclusão do Ensino Médio nas zonas rurais e urbanas.....	10
Quadro 6 – Rede Escolar de Magé.....	13
Quadro 7 – Matrículas na Rede Escolar de Magé.....	13
Quadro 8 – Docentes da Rede Escolar de Magé	14

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE.....	4
1.1 Educação pública brasileira: o descompasso em relação ao atendimento.....	4
1.2 Município de Magé/Rio de Janeiro	10
1.3 Rede Municipal de Magé e suas Escolas do Campo	14
1.4 A Escola Municipal Bruno Rodrigues.....	16
1.5 Inserção na pesquisa e a questão da agressividade.....	18
2 CAPÍTULO II A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO	21
2.1 Winnicott: proximidade e distanciamento das teorias freudiana e kleiniana	23
2.2 Agressão e agressividade.....	26
2.3 O comportamento antissocial e a importância do ambiente para o desenvolvimento..	28
2.4 O brincar na teoria winnicottiana	31
2.5 A escola como “instituição imaginária”	33
3 CAPÍTULO III AGRESSÃO E AGRESSIVIDADE: AS VÁRIAS PERSPECTIVAS DAS INTERVENÇÕES.....	36
3.1 Os procedimentos metodológicos da pesquisa	36
3.2 O pesquisador e o campo de pesquisa	37
3.3 O questionário e os relatos docentes	39
3.4 A participação no Conselho de Classe	43
3.5 Em campo: sala dos professores.....	47
3.6 Em campo: Conversa individual	48
4 CAPÍTULO IV O AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DISCENTE.....	51
4.1 A proposta de pesquisa com discentes	51
4.2 Os discentes e a escola do campo.....	52
4.3 A percepção discente do ambiente escolar	55
4.4 Representações dos discentes: desenhos	61
4.5 Representações dos discentes: dramatização.....	63
5 CAPÍTULO V O AMBIENTE ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DO FAZER CRIATIVO NA FALA DOS SUJEITOS	64
5.1 Do limite.....	66
5.2 Possibilidades do fazer criativo	68
5.3 Proposta de intervenção a partir da teoria winnicottiana.....	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
7 REFERÊNCIAS	75
8 ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

O contexto educacional público brasileiro é muito desafiador, principalmente no que diz respeito à educação escolar no século XXI, realizado nos moldes de uma formação baseada na sociedade republicana do século XX, onde os recursos tecnológicos contribuem para a ampliação do conhecimento e socialização dos indivíduos, porém não sendo capazes, ainda, de contribuir para um processo educativo efetivamente democrático em relação ao acesso desta tecnologia nas unidades escolares, tampouco na produção de práticas educativas mais criativas.

A educação brasileira marcada por uma tardia inclusão das classes populares nos bancos escolares, e simultaneamente, aliadas ao preconceito contra essas mesmas classes, contribuiu para o fracasso da escola pública no decorrer do tempo, que sofre com os reflexos de uma educação distante dos anseios populares.

Pensar na escola pública, em nossa atualidade, é refletir sobre a problemática de uma educação oferecida as classes populares, baseadas na precariedade dos ambientes escolares, envolvendo as questões de estrutura dos prédios, a ausência de recursos pedagógicos, carência de profissionais da educação, oferecimento de formação continuada aos docentes, como também, a pouca valorização destes.

O aumento de casos de agressão nas escolas de nosso país tem assustado docentes, discentes e parte de nossa sociedade. O que carece de urgência em refletirmos os modelos e práticas desenvolvidos nestes ambientes e se estes reforçam positiva ou negativamente estes tipos de comportamentos e como as instituições escolares se organizam para poder resolvê-los.

Diante desta problemática e partindo da teoria de Winnicott (2012), podemos buscar dirimir algumas dúvidas quanto aos comportamentos supostamente baseados em agressões e agressividade, que são compreendidos por ele de forma diferenciada. Esta perspectiva, contribui para nossa investigação sobre as diferenças entre agressão e agressividade no ambiente escolar, a partir das narrativas e representações de docentes e discentes, o que nos parece bem pertinente, pois não poderíamos ir à campo sem refletir as relações existentes entre ambos.

Temos como expectativa oferecer, através deste trabalho, dados e análises que possam auxiliar no processo de organização do trabalho docente a partir da abordagem de Winnicott sobre a importância do ambiente para a construção da criatividade. É um ganho para a unidade escolar municipal de Magé iniciar esse processo de análise, podendo diante dos resultados contribuir para o processo de formação continuada dos professores da rede de ensino.

O potencial da agressividade para o processo educativo é um estudo de caso à luz da teoria de Winnicott na rede pública de Magé e deriva do interesse pela teoria de Winnicott, associada à minha experiência como professora Especialista em Educação, assim nomeado o Orientador Pedagógico na rede de ensino da educação básica no município de Magé, Rio de Janeiro, o qual possibilitou a observação, no ambiente escolar, das relações agressivas ocorridas no relacionamento interpessoal discente/discente e discente/docente o que isso implica no desenvolvimento em relação ao conhecimento, percebendo assim, muitas vezes, dificuldades dos docentes e de toda a equipe em enfrentar com maior clareza os conflitos existentes no cotidiano escolar.

Parece correto considerar a importância da investigação sobre as nuances e potencialidades dos comportamentos violentos e/ou agressões físicas, verbais e simbólicas que praticam e sofrem os discentes no ambiente escolar. A importância se justifica pela recorrente padronização de comportamentos desviantes como antissociais e improdutivos para

a aquisição do conhecimento escolar. Com a leitura da obra de Winnicott podemos perceber que agressão e agressividade possuem raízes e *modus operandi* diferentes e uma investigação que ajude a docentes e discentes a construir um “ambiente suficientemente bom” (WINNICOTT, 2012), pode ser relevante para o fortalecimento da educação escolar.

Apresente dissertação tem como objetivo principal realizar uma reflexão sobre os conceitos de agressão e agressividade, à luz da teoria Winnicottiana, a partir das narrativas e observações no ambiente escolar, na escola municipal Bruno Rodrigues, município de Magé, Rio de Janeiro e tem como objetivos mais específicos identificar a partir dos relatos dos discentes e docentes o que eles concebem como agressão e agressividade no ambiente escolar, uma vez que precisamos compreender a cultura local e escolar como parte da identificação e manifestação dos sujeitos. Outros objetivos que orientam este trabalho são: a investigação da relevância da teoria winnicottiana; os processos de criação coletiva, como "instituição imaginária" (CASTORIADIS, 1982), e sua importância para formação humana; a análise das relações do brincar, da teoria winnicottiana, para o processo de subjetivação do conhecimento; como, também, poder contribuir a partir dos dados e análises para elucidação do problema, com a organização do trabalho docente, observando a importância do ambiente para a construção da criatividade.

A nossa proposta está fundamentada em duas bases epistemológicas já citadas anteriormente, mas que neste momento apontaremos conceitos pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho.

A primeira é o pensamento de Winnicott, sobretudo nas reflexões do autor inglês, psicanalista, sobre o desenvolvimento criativo do sujeito a partir das bases ambientais, assim como o potencial do brincar para a construção de “verdadeiro self”. Julgamos que a abordagem winnicottiana possui fundamental importância para a construção de análises e propostas para educação escolar, devido ao tocante de pontos que consideramos ter grande relevância como o comportamento “antissocial”, a “agressão” e a “agressividade” como movimentos próprios da construção das identidades e, logo, do processo de subjetivação do conhecimento (WINNICOTT, 2012).

A segunda funda-se no conceito de “instituição imaginária da sociedade”, criada pelo filósofo grego Castoriadis (1982). Esse conceito, ao nosso juízo, permite compreender e analisar a forma como a instituição da sociedade, seus valores e símbolos, derivam de construções imaginárias que dependem de um sujeito menos condicionado às determinações sociais, que o autor, ao se referir à tradição filosófica chama de “hiper categoria da determinidade”. O condicionamento é uma das bases históricas da educação escolar e nos parece muito importante uma reflexão sobre esse tema.

No primeiro capítulo buscamos fazer uma breve história da escola pública brasileira, a qual está pautada no oferecimento dessas classes populares que, em nossa atualidade, possuem o acesso a escolarização, porém com grande dificuldade de se manterem nos espaços educativos para a conclusão da Educação Básica. Faremos uma pequena citação sobre o município de Magé, apresentando um pouco da importância de sua história, mas que, no entanto, não é ensinada nas escolas públicas mantidas por ele. Apontaremos parte do trabalho da rede municipal de educação e a Escola do Campo, uma vez que o município possui um percentual relevante de escolas rurais e os lócus da pesquisa encontram-se dentro desta perspectiva. Um breve relato sobre a unidade escolar será realizado a fim de evidenciar o surgimento e interesse do estudo.

O segundo capítulo está pautado na apresentação da teoria winnicottiana, sem deixar de lado a relevância teórica de Freud e Melanie Klein, suas influências e distanciamentos, que tornaram Winnicott autêntico em seus estudos sobre o desenvolvimento emocional por ter evidenciado a importância ambiental no processo de formação do sujeito. Tomaremos como base conceitual winnicottiana: agressão e agressividade; comportamento antissocial; ambiente

suficientemente bom; o brincar (potencial criativo); verdadeiro e falso self. Buscaremos na teoria de Castoriadis refletir a escola como instituição imaginária, levando em consideração a necessidade de realizarmos uma formação humana menos condicionada às determinações sociais e que contribua de forma significativa para o processo de desenvolvimento do ser mais autônomo e criativo.

No terceiro capítulo apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada no espaço escolar para a investigação junto aos docentes sobre a diferenciação de agressão e agressividade e as várias perspectivas das intervenções realizadas por estes na tentativa de resolver os conflitos existentes nas relações discentes/discentes e discentes/docentes. Neste momento enfatizaremos a importância do caráter qualitativo de investigação, de acordo com Minayo (1994) e a abordagem de cunho etnográfico, Lakatos e Marconi (2003) que contribui para construção significativa das análises no campo de pesquisa.

O quarto capítulo torna-se continuação da inserção em lócus, mas buscando analisar a percepção discentes do Ensino Fundamental II em relação ambiente escolar e seu processo de formação humana, no qual foi evidenciada a problemática dos conflitos gerados pelo comportamento de alguns discentes, sendo estes expostos no processo individual de entrevista e nas produções coletivas das dinâmicas que envolveram desenhos e dramatizações.

No quinto capítulo trataremos da possibilidade do fazer criativo através das representações docente e discente no ambiente escolar, apontando a necessidade do limite no processo de socialização, sem limitar o potencial criativo do desenvolvimento do ser. Assim, tentamos tornar possível refletir sobre a construção de novas metodologias para a prática docente através de um processo de formação continuada no ambiente escolar, visando contribuir com o desenvolvimento do trabalho do professor-ambiente proporcionando a criação de um ambiente suficientemente bom.

1 CAPÍTULO I

A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE

Neste capítulo não há a pretensão de apresentar todo processo histórico da escola pública brasileira, embora seja necessário conhecer o passado para compreendermos o presente e, assim, buscarmos subsídios que possam contribuir para elucidações de problemas pertinentes a educação em nosso país através de reflexões. No entanto, serão realizados breves apontamentos sobre as questões educacionais que servirão de base para pensarmos na diversidade existente na escola pública a qual ainda não foi capaz de atender a todos os sujeitos de forma mais democrática em seu acesso e permanência.

A população brasileira rica por sua diversidade, constituída por vários povos e culturas, enfrenta como um de seus maiores desafios educacionais incluir essa diversidade nos espaços escolares. Vivemos tempos de grandes avanços tecnológicos, porém sem a condição de utilizarmos essas ferramentas para o desenvolvimento educacional de maneira que garanta, também, a aprendizagem de nossos discentes e contribua para o processo que potencialize a criatividade humana.

Pensando na diversidade dos ambientes escolares, temos como lócus de pesquisa uma escola pública do Campo no município de Magé, estado do Rio de Janeiro, para pensarmos sobre alguns comportamentos humanos e sua interferência no processo de subjetivação do conhecimento.

Constantemente temos nos deparado com projetos que são produzidos para determinados contextos educacionais sendo disseminados como a solução dos problemas da educação em nosso país. E acabamos por cair nessas crenças e nos frustramos diante do insucesso. Neste trabalho, o entendimento é de que cada realidade pertence à determinado local que é influenciado por vários fatores e estes geram resultados diferenciados diante das nossas diversidades. Dentro de um mesmo município e em escolas próximas vivenciamos às vezes realidades completamente diferentes, pois é necessário levar em conta os sujeitos, suas culturas e valores, dentre outros aspectos como um todo.

1.1 Educação pública brasileira: o descompasso em relação ao atendimento

A educação brasileira é desafiadora, principalmente no que se refere à educação do século XXI. Vivenciamos o tempo de grande expansão dos recursos tecnológicos¹ que possibilitaram a ampliação em relação ao desenvolvimento do conhecimento e socialização dos indivíduos, porém, ainda não se tornou capaz de contribuir para um processo educativo efetivamente democrático em relação ao acesso e permanência dos sujeitos na escola.

¹ Um recurso tecnológico é, portanto, um meio que se vale da tecnologia para cumprir com o seu propósito. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual) (MORAN, 2006, p. 20).

Na Era da Informação² e do Conhecimento, as escolas públicas brasileiras, ainda vivem um descompasso no atendimento da diversidade populacional dos sujeitos em fase escolar. A não garantia de direitos a uma educação de qualidade efetiva e democrática vem de longas datas. Com a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, foi criada, na então colônia portuguesa, a primeira escola brasileira. Porém, após sua expulsão, a educação brasileira passou a ser representada por um longo período pelas aulas régias instituídas pela reforma pombalina, como a primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal.

A educação brasileira, desde o princípio, é marcada pela ausência de organização adequada de abrangência nacional do sistema público de instrução e por dificuldades de efetivação das propostas no âmbito educacional. Fato percebido com a promulgação da Constituição de 1824, que em seu título 8º, artigo 179, inciso XXXII o qual propunha “a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”³ do Império, e que somente após três anos de lei Magna que o “Projeto Januário da Cunha Barbosa, foi criado como a primeira proposta de idealização de escolas primárias no país apresentada no Parlamento Nacional (1824), com o seu resultado legal, expresso em Decreto de 15 de outubro de 1827” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 61, negrito do autor).

Durante a história da educação pública brasileira é percebido um longo distanciamento entre discurso e a prática, ampliado pela omissão em relação à instrução popular, que teve sua inclusão realizada tardiamente e com frutos de muito preconceito. Durante muito tempo a educação era um fenômeno restrito a pequenos grupos.

No século XIX e até meados do século XX, esse preconceito era claro e sempre indicado publicamente ao oferecer um ensino profissionalizante visando o ingresso imediato ao mercado de trabalho, enquanto as classes médias e altas tinham uma educação mais ampla.

As classes menos favorecidas procuravam a profissionalização por necessidade de subsistência; no entanto, o profissional não possibilitava a seus egressos o acesso ao Ensino Superior de maneira ampla. Assim, os pobres estavam condicionados a procurar o ensino profissional, [...] para entrar o mais rápido possível no mercado de trabalho e finalizar seus estudos. Já para as classes média e alta, estava prevista uma educação precária os futuros dirigentes da sociedade (SILVA, 2014, p.53/54).

Analisando o acesso das classes populares ao ensino, às quais estavam fadadas ao ensino profissionalizante pela necessidade de serem inseridos no mercado de trabalho, percebemos que isso ainda era restrito, pois um grande percentual de crianças e adolescentes nem conseguiam frequentar os bancos escolares e muito menos terminar o ensino primário, devido à escassez de vagas, as condições financeiras para permanecerem nas escolas, a necessidade de trabalhar para colaborar com o sustento familiar e também as dificuldades de adequar-se ao regime escolar, dentre outros fatores.

A precariedade das políticas públicas educacionais, unidas aos problemas econômicos e sociais no Brasil, dificultava as possibilidades de acesso e permanência das classes populares à escola.

Os desafios da educação pública brasileira estão presentes desde sua implantação. Segundo Romanelli (1999), as deficiências quantitativas da expansão do ensino dão-se por

²A informação tem se tornado, nos dias atuais, um dos mais importantes recursos das organizações. Autores de diversas áreas tem se referido a este momento como "A era da informação", ressaltando os impactos sociais, econômicos, políticos e psicológicos deste período. São destacados fatos históricos recentes que identificam este processo, analisadas algumas repercussões desta valorização da informação para a sociedade e definidos conceitos sobre as ferramentas de tecnologia da informação utilizadas pelas diversas organizações (JAMIL; NEVES, 2007, p. 41)

³ <http://www.planalto.gov.br> (Constituição de 1824). Acessado em 03 de abril de 2017.

três aspectos da marginalização educacional: a oferta insuficiente, o rendimento interno do sistema escolar e a discriminação social. O crescimento populacional nos grandes centros era maior do que a demanda escolar.

De qualquer forma, são nas incoerências do sistema educacional, sobretudo na sua incapacidade de integrar-se num sistema global de desenvolvimento, que estão as raízes do problema da extensão da escolaridade. Esta falha da integração entre educação e desenvolvimento resulta, por sua vez, de uma falha do próprio sistema global de desenvolvimento, que se revela, com isso, incapaz de integrar plenamente os vários setores da vida social entre si, com vistas a objetivos mais ou menos definidos (ROMANELLI, 1999, p.83).

A incoerência, também, se dava com o baixo rendimento escolar, medido pela capacidade de assegurar acesso da população escolar a níveis mais elevados.

Trabalhos de pesquisa demonstram que, no Brasil, de mil crianças que tinham 7 anos de idade em 1980 e conseguiram entrar na primeira série do 1º grau, apenas 148 conseguiram chegar à oitava série em 1987 (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 280).

O grande gargalo educacional encontrava-se na passagem da 1ª para a antiga 2ª série primária e o ingresso ao ginásio. Observaremos a seguir dados que ainda representam a marginalização educacional, em pleno século XXI, em relação ao acesso e permanência dos sujeitos em idade escolar nas instituições de ensino em nosso país. A marginalização escolar devido a discriminação social, ainda se encontra presente nos tempos atuais. A concepção dual de ensino prevalece diante de políticas educacionais que privilegiam determinado grupo social, deixando a margem a classe popular com um ensino que não promove incentivos.

Em nossa atualidade, percebemos um avanço referente às políticas públicas para a educação quanto acesso e permanência dos estudantes na escola, que ainda não é o desejável, porém é bem melhor do que o oferecido na década de 80. Esses melhores resultados foram alcançados com a contribuição da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 dentre outras leis e muitos debates sobre a problemática relativas à educação brasileira. As melhorias das condições socioeconômicas do país, também, contribuíram para que nossas crianças e jovens tivessem estadia maior em nossas escolas.

Estar dentro de nossas escolas não significa que a educação oferecida esteja sendo de qualidade, principalmente quando é proposto o mínimo de qualidade em educação pela nossa Diretriz Curricular Nacional (DCN). Alguns dados divulgados pelo site “Todos pela Educação” apontam aumento do percentual de conclusão dos estudantes no que se referem aos Ensinos Fundamental e Médio, etapas da Educação Básica, conforme apresentado na tabela abaixo que, evidenciam resultados do Ensino Fundamental, no ano de 2014, onde somente 73,7% dos adolescentes com até 16 anos conseguiram concluir esta etapa.

Quadro 1 – Taxa de conclusão do Ensino Fundamental no Brasil

	Taxa de conclusão Brasil						Diferença 2005-2014 (em p.p)
	2005		2013		2014		
	%	Número absoluto de alunos concluintes	%	Número absoluto de alunos concluintes	%	Número absoluto de alunos concluintes	
Ensino Fundamental aos 16 anos	58,9	2.106.316	71,7	2.531.500	73,7	2.596.218	14,7
Meta do TPE	-	-	84,0	-	86,0	-	-

Fonte: <https://www.todospelaeducação.org.br>

Podemos observar um crescimento considerável entre os anos de 2005 e 2014, sendo este de 14,7% de alunos que conseguiram concluir o Ensino Fundamental até os 16 anos de idade. Se a referência fosse uma análise de dados da década de 80 para o ano 2000, verificamos uma ampliação tanto no oferecimento de vagas quanto na quantidade de alunos que conseguiram permanecer nos bancos escolares para concluírem esta etapa do ensino. O resultado do crescimento entre os anos 2005 e 2014 são aproximadamente os dados da conclusão da instrução fundamental na década de 80 onde apenas 14,8% dos alunos matriculados conseguiam concluir essa etapa. Os dados também apresentam que estamos muito distantes da meta proposta pelo programa “Todos pela Educação”, ficando uma média de 12% abaixo do previsto.

Vejamos abaixo a tabela referente a conclusão do Ensino Médio nas escolas brasileiras.

Quadro 2 – Taxa de conclusão no Ensino Médio no Brasil

Taxa de conclusão Ensino Médio até os 19 anos - Brasil							
	2005		2013		2014		Diferença 2005-2014 (em p.p.)
	%	Número absoluto de alunos concluintes	%	Número absoluto de alunos concluintes	%	Número absoluto de alunos concluintes	
Ensino Médio 19 anos	41,4	1.442.101	54,3	1.750.407	56,7	1.951.586	15,4
Meta do TPE	---	---	63,7	---	69,0	---	---

Fonte: <https://www.todospelaeducação.org.br>

A tabela apresenta o afunilamento entre os ensinos fundamental e médio em nossa Educação Básica no Brasil. Se os dados do Ensino Fundamental ainda não estão suficientes, no Ensino Médio estamos muito distantes do desejado. Quando evidenciamos que pouco mais de 50% dos alunos matriculados neste ensino conseguem concluí-lo até os 19 anos de idade, percebemos que nossa educação precisa derrubar muitas barreiras para conquistar a tão desejada qualidade e democracia em sua permanência.

Caminhamos a passos lentos em nossa educação em plena Era Digital. Oferta de ensino insuficiente, qualidade mínima e um modelo escolar que não consegue manter seus educandos dentro do processo educacional básico.

As tabelas acima apresentam o percentual de alunos que conseguem concluir os Ensinos Fundamental e Médio, mas não podemos nos deter a analisar somente os dados gerais, já que apontamos, anteriormente, uma educação com diferenças entre a elite e a classe popular. Observemos as tabelas abaixo que nos apontam os dados de escolarização baseados no percentual de renda familiar per capita.

Quadro 3 – Taxa de conclusão do Ensino Fundamental por quartil da renda familiar

Taxa de conclusão do Ensino Fundamental, aos 16 anos, por quartil da renda familiar per capita (%)								
	2005		2013		2014		Diferença 2014-2005 (em p.p)	
	25% mais pobres	25% mais ricos	25% mais pobres	25% mais ricos	25% mais pobres	25% mais ricos	25% mais pobres	25% mais ricos
Brasil	38,8	90,0	59,7	94,0	62,7	92,2	23,9	2,2
Norte	25,8	74,6	47,3	90,9	50,8	81,0	24,9	6,3
Nordeste	25,8	75,8	52,4	83,6	54,1	83,2	28,3	7,4
Sudeste	59,7	94,5	72,7	94,6	77,3	93,5	17,6	-1,0
Sul	55,4	91,1	68,3	91,8	69,7	97,8	14,3	6,7
Centro-Oeste	44,9	86,9	63,7	91,9	70,6	87,8	25,6	0,9

Fonte: site <https://www.todospelaeducacao.org.br>

Os dados apresentados acima mostram um crescimento entre os anos de 2005 e 2014 no país, de 23,9% em relação à conclusão do estudo a nível fundamental de ensino dos adolescentes em idade de até 16 anos, por quartil⁴ de renda familiar per capita entre os 25% mais pobres e os 25% mais ricos. Estes dados passam a ser mais significantes quando observamos o percentual alcançado pelas regiões Norte e Nordeste. Podemos perceber o aumento do acesso e da permanência dos considerados mais pobres por quartil de renda familiar em nosso país, o que evidencia que os 25% dos mais ricos já ocupavam em massa os bancos escolares e, os 25% mais pobres encontravam-se na maioria das vezes fora do ambiente escolar por fatos que já foram evidenciados no texto como oferta de vagas, rendimento interno do sistema escolar e a discriminação social.

No Ensino Médio, também através do gráfico abaixo podemos observar os avanços obtidos no percentual de concluintes desta fase.

⁴ Os quartis são valores que dividem os dados ordenados em quatro partes iguais. Essas medidas são particularmente úteis para dados não assimétricos. Os quartis inferior e superior, Q1 e Q2, são definidos como os valores abaixo dos quais estão um quarto e três quartos, respectivamente, dos dados. Estes três valores são frequentemente usados para resumir os dados juntamente com o mínimo e o máximo. **Estatística**. www2.anhembi.br Acessado em 03 de junho de 2017.

Quadro 4 – Taxa de conclusão do Ensino Médio por quartil da renda familiar

Taxa de conclusão do Ensino Médio, até os 19 anos, por quartil da renda familiar per capita (%)								
	2005		2013		2014		Diferença 2014-2005 (em p.p.)	
	25% mais pobres	25% mais ricos	25% mais pobres	25% mais ricos	25% mais pobres	25% mais ricos	25% mais pobres	25% mais ricos
Brasil	18,1	80,4	32,2	83,3	36,8	84,9	18,8	4,5
Norte	11,6	58,7	18,7	73,1	29,7	75,6	18,0	16,9
Nordeste	9,2	62,9	30,8	75,7	32,4	75,2	23,1	12,3
Sudeste	31,7	89,4	43,6	84,9	45,3	88,0	13,6	-1,4
Sul	22,6	78,6	36,7	84,5	35,1	88,1	12,6	9,5
Centro-Oeste	15,1	84,3	37,6	78,8	43,7	85,7	28,6	1,5

Fonte: site <https://www.todospelaeducacao.org.br>

Como podemos observar a taxa percentual dos 25% mais pobres em nosso País que concluem o Ensino Médio aumentou entre os anos de 2005 e 2014 em 18,8%. Novamente temos a região Nordeste em destaque com o percentual de 23,1% do quartil dos 25% mais pobres.

A tabela nos apresenta uma disparidade referente a educação entre o quartil dos mais ricos e mais pobres, fazendo a referência somente a 2014, onde 36,8 % do quartil dos mais pobres conseguiram concluir o Ensino Médio e no quartil dos mais ricos temos o percentual de 84,9. Mesmo diante deste avanço podemos observar e considerar a interferência da desigualdade social e histórica em nosso processo educacional. Ainda há muito que se fazer em relação não só ao acesso, mas principalmente a permanência de nossos educandos brasileiros.

Os índices ainda permitem perceber as dificuldades da classe popular em se manter na escola, sendo grande a evasão escolar. O acesso pode até ser dado, mas a não permanência nos dá uma percepção da qualidade e atendimento das escolas públicas em nosso país, bem como as questões políticas e socioeconômicas que geram impactos diretos na educação.

Não podemos deixar de destacar a taxa de conclusão do Ensino Médio, até os 19 anos, por localidade, dividindo em zona rural e urbana. Comparando essas áreas, vê-se que a conclusão do Ensino Médio cresceu mais no campo, nos últimos dez anos, tendo um avanço na área rural de 21,2 pontos percentuais, frente ao crescimento de 13,1 pontos percentuais na urbana. A área rural merece este apontamento, pois se percebemos uma dificuldade na educação escolar ministrada nas escolas urbanas a qual compreendemos ter maiores infraestrutura, acesso facilitado, recursos tecnológicos ampliados, maior oportunidade no mercado de trabalho, dentre outros fatores, ao transportarmos as dificuldades destes recursos nas áreas rurais podemos perceber que houve um crescimento significativamente bom.

Quadro 5 – Taxa de conclusão do Ensino Médio nas zonas rurais e urbanas

Taxa de conclusão do Ensino Médio, aos 19 anos, por localidade (%)								
	2005		2013		2014		Diferença 2014-2005 (em p.p)	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Brasil	16,8	46,6	35,1	57,6	37,9	59,7	21,2	13,1
Norte	9,1	33,0	21,8	45,7	22,3	51,9	13,2	18,9
Nordeste	9,5	32,3	30,2	50,3	36,6	52,4	27,1	20,1
Sudeste	30,7	56,7	48,0	63,8	50,6	65,1	20,0	8,5
Sul	34,2	53,7	48,1	59,3	46,9	60,2	12,7	6,5
Centro-Oeste	21,1	44,5	46,6	56,8	40,6	60,1	19,4	15,6

A desigualdade histórica referente ao ensino escolar é muito evidente na apresentação destes gráficos. Os dados encontrados no acesso a um site de pesquisa, comumente não fazem parte de debates no ambiente escolar, muito menos de conhecimento de uma grande parte da população brasileira. Os estudos e a divulgação são feitos, mas permanecem escondidos da sociedade que utiliza os recursos tecnológicos para obter informação e entretenimento como: computador e a internet; mas não são utilizados de forma a obter conhecimento para mudar a realidade em nosso país.

Pensar na escola pública em nossa atualidade propõe-nos refletir sobre a problemática de uma educação oferecida as classes populares, baseadas na precariedade dos ambientes escolares, envolvendo as questões de estrutura dos prédios, a ausência de alguns profissionais da educação, formação docente, oferecimento de formação continuada aos mesmos, qualidade de ensino oferecido nas escolas, currículo escolar que não compõe os anseios desta classe e nem contempla a diversidade existente, valorização profissional, políticas de governo que contribuem para a descontinuidade de ações no âmbito educacional e a má gestão do dinheiro público.

1.2 Município de Magé/Rio de Janeiro

Magé, município assim nomeado por ter sua origem no povoamento de Magepe mirim. Foi fundado em 1565 por colonos portugueses, após Simão da Mota ter sido agraciado com uma sesmaria por Mem de Sá, posteriormente a expulsão dos franceses do Rio de Janeiro. Essa localidade era habitada por índios de tribo Timbiras, segundo registro encontrado no site do IBGE, atualizados pela Prefeitura do Município no ano de 2011. A existência de aldeias indígenas pode explicar o nome de algumas regiões distritais como: Inhomirim, Suruí e Guapimirim (distrito emancipado da cidade de Magé).

No período colonial a cidade gozou de muita prosperidade devido à contribuição do trabalho escravo e a fertilidade do solo. No Segundo Império, a importância do município era grande devido a construção da primeira estrada de ferro da América do Sul, inaugurada em 30 de abril de 1854, pelo conhecido Barão de Mauá, Irineu Evangelista de Sousa. Ligava as localidades de Guia de Pacobaíba e Frágoso. A estrada denominava-se Mauá e depois Estrada de Ferro Príncipe Grão-Pará.



Figura 1- Estação ferroviária 1854

Fonte: wordmaua.blogspot.com



Figura 2 – Estação ferroviária atual

Fonte: wordmaua.blogspot.com

Magé, zona agrícola que possuía terras férteis e beneficiava-se do trabalho escravo, sofreu após o advento da Lei Áurea, entrando em declínio com o colapso da economia.

A cidade era formada de seis distritos, mas após 1992 teve seu terceiro distrito emancipado, conhecido atualmente como cidade de Guapimirim. Após a emancipação de Guapimirim, Magé permaneceu durante um tempo com a formação de 5 distritos: Magé (onde localiza-se a sede da prefeitura), Guia de Pacobaíba (Mauá), Inhomirim, Santo Aleixo e Suruí.



Figura 3 – Mapa com localização do município de Magé

Fonte: IBGE. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/> Acesso em: 03 ago. 2016.

A divisão distrital do município atualmente compõe-se de seis distritos, sendo criado o distrito agrícola do Rio do Ouro. Estes dados ainda não constam no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), porém já se encontram devidamente formalizados pela Câmara municipal de Magé, conforme apresentação na imagem abaixo.

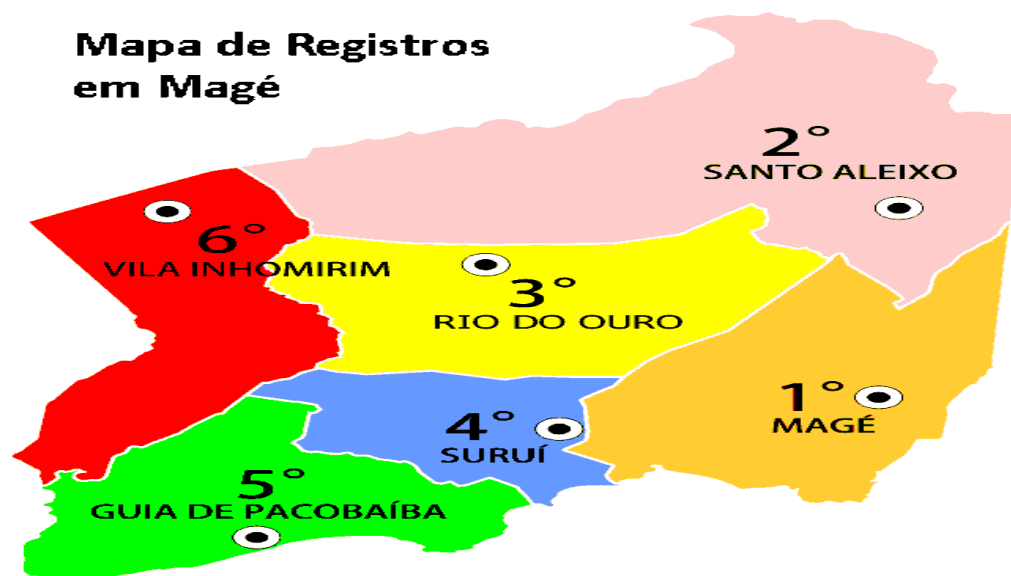


Figura 4 – Mapa com a divisão distrital do município de Magé

Fonte: <http://avifaunamage.blogspot.com/p/blog-page.html>

Segundo dados estatísticos do IBGE analisados no ano de 2010, a população de Magé era de 227,322 habitantes, com a estimativa para 2016 de 236,319. O município possui área da unidade territorial, com dados de 2015, de 388,496(km²). Grande parcela da população, de acordo com o Censo 2010 é moradora de zona urbana (94,7% dos habitantes) e a rural com um percentual de 5,3%.

População - Magé (RJ)

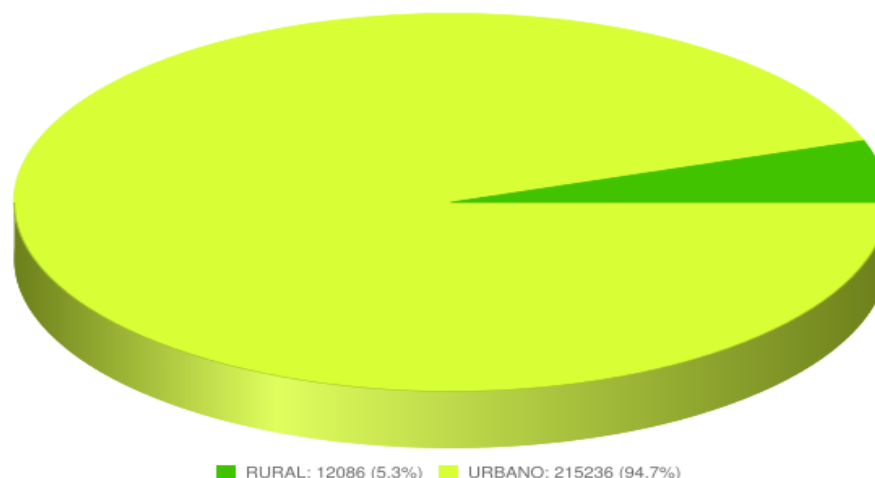


Figura 5 – Percentual da população mageense rural e urbana

Fonte: IBGE. CENSO 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

A cidade de Magé possui um Índice de Desenvolvimento Humano⁵ (IDH) de 0,709 (IBGE, 2017), considerado alto na escala que afere os dados sobre educação, renda e saúde que geram este índice.

Como o foco da pesquisa é a educação, vejamos alguns dados sobre a educação municipal em relação a quantitativos de escolas, matrículas e docentes das escolas públicas, segundo fontes do IBGE de 2015.

Quadro 6 – Rede Escolar de Magé

Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar – 2015		
Escolas - Ensino fundamental	107	Escolas
Escolas - Ensino médio	28	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar	94	Escolas

Fonte:IBGE. CENSO 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

Quadro 7 – Matrículas na Rede Escolar de Magé

Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar – 2015		
Matrícula - Ensino fundamental	35.930	Matrículas
Matrícula - Ensino médio	9.918	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar	5.650	Matrículas

Fonte: IBGE. CENSO 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

⁵O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Fonte:PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)

Quadro 8 – Docentes da Rede Escolar de Magé

Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar – 2015		
Docentes - Ensino fundamental	1.975	Docentes
Docentes - Ensino médio	762	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar	338	Docentes

Fonte: IBGE. CENSO 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

No município de Magé, o cumprimento da Lei 9.394 de 1996, a qual torna responsabilidade municipal a oferta de vagas para Educação Infantil e Ensino Fundamental é efetivo. A população mageense obteve um grande avanço neste sentido, quanto ao acesso. O Ensino Médio, atualmente é de inteira responsabilidade do governo do Estado.

O quadro acima mostra o número de matrículas no município no que se refere aos Ensinos Pré-escolar, Fundamental e Médio. Infelizmente ainda não é realidade municipal, muito menos estadual ou nacional a conclusão a nível do ensino médio de todos os alunos que ingressaram na pré-escola ou ensino fundamental. Essa triste realidade aponta o quanto ainda estamos distantes da democratização do ensino público em nosso país, sendo necessário e urgente refletirmos sobre os ambientes educacionais de maneira ampla, específica e singular, diante das necessidades de cada unidade escolar e de sua população local.

1.3 Rede Municipal de Magé e suas Escolas do Campo

A rede de ensino do município de Magé realiza o atendimento a Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil e Educação Fundamental I e II (1º ao 9º ano de escolaridade). Administra em sua municipalidade 109 escolas, as quais 94 atendem o pré-escolar, atendendo na atualidade em média 35.000 alunos a partir dos 3 anos de idade. Dentro destes níveis de ensino estão as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação do Campo.

A sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Magé está localizada no centro do 1º distrito, na rua Padre Anchieta, 163, próximo ao prédio da prefeitura.

A rede municipal de Magé possui atualmente 17 escolas classificadas como Escolas do Campo⁶, o que aproxima de um percentual de quase 20% de unidades escolares ofertando esta modalidade na região mageense. Um número considerável para uma população de pouco mais de 5% rural, como citado anteriormente, com base nos dados do IBGE. Diante deste número de Escolas do Campo faz-se necessário pensar se realmente as escolas classificadas como do campo estão inseridas no contexto de ruralidade e qual o impacto do trabalho desenvolvidos nessas escolas na comunidade do campo.

De acordo com o Decreto 7.352 de 2010 em seu art. 1º, § 1º e inciso I, a população do campo é composta por:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições

⁶ A definição é estabelecida pelo decreto de lei nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que identifica escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo.

materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Percebemos que o quantitativo de escolas atende à demanda da região, principalmente no que se refere a Educação do Campo. Algumas dessas escolas municipais não estão necessariamente localizadas em áreas extremamente rurais, porém localizam-se nas proximidades.

Diante destes dados, buscamos algumas informações junto a SMEC de Magé, dentre essas informações havia uma proposta curricular específica para essas unidades que atendem filhos de agricultores, familiares, pescadores, trabalhadores assalariados rurais e os quilombolas e obtivemos a resposta que não há alteração no calendário anual que contemple alguma especificidade dessas escolas localizadas no distrito agrícola do município ou em outras áreas que desenvolvem trabalhos condizentes com o rural.

O funcionamento da rede de ensino é homogeneizado, apontando apenas algumas diferenças somente em unidades escolares que utilizam do material pedagógico oportunizado pelo governo federal, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁷, que é de escolha autônoma das escolas, e no caso das escolas do campo o PNLD-Campo⁸ substitui o material didático do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, com obras que compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento.

O PNLD-Campo, iniciado no ano de 2013, é o único material que difere as escolas do campo das escolas regular. A utilização deste material precisa se adequar a proposta municipal que contempla todas as escolas, no caso do sequenciamento didático.

Os projetos educacionais produzidos pela comunidade escolar contribuem para uma diferenciação nas propostas pedagógicas da rede, mas os projetos instituídos pela SMEC são organizados uniformemente para todas as unidades educacionais do município, podendo conter pequenas variações que são adaptadas pelas escolas.

Podemos observar que esta situação não é específica do município de Magé, pois

quando se trata de educação escolar para os camponeses, o que se constata no país é que ela se dá nos moldes daquela oferecida nas cidades, pouco havendo de tentativa de tornar a escola rural apropriada às características dos camponeses que a promovem, e ignorando o campo como espaço e criação e cultura. (RACEFFAES, 2015, p. 15)⁹

Compreendemos que a transformação da tradicional escola rural, que se distanciava do homem do campo em direção a uma Escola do Campo é fruto de muitas lutas após anos sendo secundária e estando a margem do processo educativo e de formação. A Educação do Campo

⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

⁸São atendidas pelo PNLD-Campo escolas públicas rurais com até 100 alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Também são beneficiárias as unidades de ensino com mais de 100 estudantes que não tenham feito a escolha no PNLD no meio do ano. Os livros pertencerão a estudantes e professores, sem necessidade de devolução ao fim do ano letivo. A distribuição integral das obras será feita a cada três anos, com reposição de perdas e complementação das novas matrículas pelo FNDE nos anos intermediários.

⁹ RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

tem sido objeto de recentes estudos e de políticas públicas em nosso país que corroboram para ocupação de espaços, no sentido de busca de identidade, e atenção de nossos governantes.

A perspectiva de uma Educação do Campo que venha romper com a tradicional escola rural é uma construção muito recente no Brasil. Com o êxodo rural no início do século XX decorrente da industrialização nas cidades houve um discurso de modernização do campo adaptando os camponeses e suas práticas no campo para dar suporte ao modelo industrial. Mas somente nos anos de 1990 que a Educação do Campo foi se delineando e se afirmando na Lei 9.393/96 como modalidade de ensino que possui algumas especificidades.

A Educação do Campo embora se constitua de materialidade nas políticas públicas, nos movimentos sociais, nas universidades, nos debates dos meios de comunicação, nas instâncias jurídicas, nas escolas, nas esferas federais, estaduais e municipais ainda não é um ideal alcançável. Necessita de muitos debates e movimentos que contribuam para consolidação da Escola do Campo como os princípios voltados para o trabalho no campo a fim de proporcionar uma educação que contribua para afirmação identitária dos sujeitos, valorizando a cultura, religiosidade e as criações do homem do campo.

O município de Magé contém em sua historicidade a agricultura como propulsora da economia no período colonial, porém sua história e a produção rural ainda não tem sido percebida como importantes no cenário educação, talvez por ausência ou precariedade de debates e estudos referentes no município, bem como iniciativas de políticas públicas que contemplem e contribuam para a identidade de sua população.

Os lócus da nossa pesquisa é uma escola municipal que se insere na classificação de Escola do Campo que, embora seja do Campo não se encontra no campo, mas em área muito próxima. Conhecer um pouco da historicidade da região é importante para compreendermos o contexto em nossa atualidade, podendo assim criar condições para uma transformação futura.

1.4 A Escola Municipal Bruno Rodrigues

A escola municipal Bruno Rodrigues está localizada no bairro Pau Grande, 6º distrito de Magé, distrito este que possui grande importância econômica no município, pois é o maior em arrecadação de impostos, número de moradores, existência de comércio, eleitores e quantidades de escolas, chegando a uma média de 26 que atendem o ensino regular, de 1º ao 9º ano de escolaridade.

Inicialmente a escola foi construída para atender os discentes do pré-escolar ao 5º ano em horário integral. Atualmente seu atendimento é em horário regular com turmas do 1º ao 9º ano de escolaridade, com um número aproximado de 450 alunos no total, dados adquiridos na unidade escolar no início do ano 2017.

A escola com a construção predial nomeada “modelo” pela gestão municipal da época, em conjunto com outras de mesmo padrão, possibilitou ao município sanar toda a carência relativa ao ensino fundamental, proporcionando a retirada da responsabilidade do governo estadual desta tarefa e iniciando o atendimento ao ensino integral.

As condições de estrutura da escola encontram-se muito distantes de ser “modelo”, no sentido belo e bom da palavra. O prédio desde sua construção nunca passou por reformas, encontrando-se nos tempos atuais em condições ruins, mesmo com a realização de pintura no início de 2016, porém a falta de mobiliário, infiltrações, precariedade nos banheiros, vidros quebrados e pátio externo coberto por mato permanecem. É uma escola grande que possui 11 salas de aulas no andar de cima, com banheiros masculino e feminino, no térreo existe um pequeno pátio onde são realizadas as atividades de educação física e apresentações, uma cozinha com refeitório, mais dois banheiros, secretaria, almoxarifado, auditório, sala de recurso para atendimento aos alunos inclusos, com e sem laudo, sala de leitura, sala dos professores e dois espaços para laboratórios, porém sendo utilizado com outro fim, não possui

quadra externa, o que inviabiliza algumas práticas esportivas nas aulas de Educação Física, mas existe um espaço que possibilita a construção.

A escola está localizada no bairro Pau Grande, muito próximo de outro bairro denominado Ilha, de onde sua clientela também é composta, atendendo também aos moradores do Morro das Cinzas, parte do bairro de inserção da unidade escolar. Essa área é denominada pelos profissionais da escola e pelos moradores como de difícil acesso, porém os gestores do município e da educação, ainda não perceberam a problemática, tendo em vista que o transporte público só trafega de hora em hora, com acesso melhor para quem possui carro, moto ou bicicleta.



Figura 6 – Fachada atual da escola

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

O município de Magé possui mais de 450 anos, pareando sua idade com a cidade do Rio de Janeiro. A população mageense, embora moradores de uma cidade histórica, pouco conhece sua importância histórica, que é refletida nos ambientes escolares. O IDEB da escola, analisado no ano de 2015, foi 4.4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais do Ensino Fundamental (que corresponde do 6º ao 9º ano de escolaridade), foi de 4.0. Considerada a grande precariedade existente há tempos, principalmente com a ausência de professores, a avaliação não foi nada mal.

Como citado anteriormente, é uma escola construída para o funcionamento em tempo integral, porém passou a atender no período regular, não só a clientela do 1º ao 5º ano de escolaridade, mas com o passar dos anos passou a atender até o 9º ano, o que acabou ocasionando mudanças no perfil e dinâmica escolar.

Quando ingressei para trabalho na escola, em meados de 2015, percebi que a diretora, os professores e outros funcionários ainda passavam por um processo de adaptação e ambientação deste novo desafio, no atendimento de adolescentes, em uma escola sem a mínima infraestrutura.



Figura 7 - Fachada da escola no início ano letivo de 2016.

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Esta imagem apresenta uma pequena parte da degradação que havia na estrutura e no ambiente escolar.

1.5 Inserção na pesquisa e a questão da agressividade

Diante das mudanças na estrutura da escola, quanto ao acréscimo de atendimento aos discentes do fundamental II, seus profissionais tiveram que se adaptar a nova realidade com pouca ou nenhuma estrutura de apoio a unidade escolar, cabendo á gestão da época administrar todas as mudanças sozinha, pois não existia nem equipe pedagógica. Ao apresentar-me para o trabalho, percebi um prédio em péssimas condições, com muitas marcas de destruição e aparentes símbolos de agressão nas paredes, portas, mobílias, vidros quebrados pelos próprios estudantes e comunidade local, bem como pelo poder público que desde sua inauguração, como citado anteriormente, não havia sido realizada nenhuma reforma.

Fui muito bem recebida pelos que ali estavam com um forte abraço e sorriso acolhedor. Durante a conversa, muitos elogios foram tecidos ao trabalho realizado na escola aos profissionais que ali estavam. Todos esses elogios iam em desencontro ao que ouvíamos fora dos muros da escola, sendo caracterizada como violenta e vítima de furtos realizados pela própria comunidade.



Figura 8 – Salas de aula -início do ano letivo de 2106

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.



Figura 9 – Corredor da escola

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Durante o meu processo de adaptação ao ambiente escolar, ficava imaginando como a diretora e alguns poucos funcionários conseguiam sorrir diante de tudo que se passavam ali. Poderia ser um milagre divino? A crença em dias melhores? Ainda não sei responder, mas achava maravilhoso o trabalho que era realizado numa escola de quase 500 educandos, com uma diretora, uma secretária e um agente administrativo na estrutura administrativa da escola e para dar conta do turno somente uma dirigente de turno e uma inspetora que trabalhavam em horários distintos. Os docentes do fundamental I¹⁰, 10 ao total, auxiliavam, além de sua função, a gestão na organização da instituição. Até certo ponto parecia estar tudo tranquilo, o maior problema (Se era problema?), estava no fundamental II da escola, composto por nove turmas com um quadro de docentes muito precário em seu quantitativo.

Observando toda essa dinâmica e a falta de funcionários e de estrutura para atendimento aos estudantes jovens e adolescentes daquele lugar, fui percebendo e questionando sobre o fato de nunca ter acontecido nada de terrível. Com o passar do tempo naquela escola, entre falta de respeito, enfrentamento dos discentes aos docentes, patrimônio pichado e quebrado, a resistência ao uniforme, a exposição do corpo através de minissaias, shorts, tops, blusas de renda, bermudas floridas e chinelos nos pés, as formas das relações existentes entre discente e discente, o uso de termos pejorativos (vaca, viado, vagabunda, macaco...) ou carinhosos. Digo assim, porque ao ouvi-los imediatamente os advertia, pois manifestava um incômodo em mim, e eles com uma grande risada diziam que eram amigos, e na verdade eram, pois se abraçava me iniciavam suas conversas e brincadeiras. Comecei a perceber que mesmo com a falta de professores para lecionar em algumas disciplinas, aquele prédio feio e ausente de alguns atrativos, era um local onde os discentes gostavam de estar.

Passei meses observando esses adolescentes que, muito antes do horário, iam para o portão da unidade escolar. Algumas vezes saíam cedo por não terem aulas e permaneciam durante horas dentro ou em frente ao prédio, sem muita pretensão de retornar ao lar. O que aquele lugar possuía de bom para quererem estar ali? Por que muitos só falavam aos gritos e insultavam seus colegas com um sorriso nos lábios? Por que destruíam ou retiravam do outro o pouco que tinham? Por que diziam que estavam ali para estudar, mas não permaneciam em sala ou nem levavam o material? Eram muitos porquê diante daquela realidade.

¹⁰ Primeira etapa dos anos iniciais referente ao Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano de escolaridade, atendimento as crianças de 6 a em média 14 anos de idade, devido a defasagem escolar.

Observei também, que embora viviam em gritos e xingamentos, pichações e destruição, furtos e não permanência nas salas de aula, as brigas de contato físico eram muito raras naquele ambiente, sendo isso o que diferenciava a escola Bruno Rodrigues das outras que trabalhei com clientela do Fundamental II (6º ao 9º ano). Minha estadia em outras unidades escolares oportunizou a reflexão entre as diversidades e singularidades existentes em cada uma, bem como a necessidade de repensar o espaço escolar de uma forma mais específica e individual, contribuindo com o entendimento da realidade vivenciada.

Esse desejo de conhecer a realidade na qual eu estava imersa me fez revisitar e buscar na teoria de Winnicott, sobretudo em relação ao conceito que o autor inglês trabalha sobre agressividade e agressão, subsídios para reflexão sobre aquele ambiente escolar que talvez pudessem contribuir para repensar as práticas educacionais que estão sendo desenvolvidas e a contribuição ambiental para o processo de subjetivação do conhecimento.

2 CAPÍTULO II

A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordaremos a importância de algumas contribuições das teorias psicanalíticas para compreensão do desenvolvimento emocional do sujeito saudável buscando enfatizar a teoria de Winnicott, ponto central deste trabalho, diferenciando agressão e agressividade cuja percepção do autor se opõe à teoria freudiana, investigando sua relevância para os processos de criação coletiva como “instituição imaginária” e contribuindo para a formação humana, analisando as relações do brincar para o processo de subjetivação do conhecimento.

As teorias psicanalíticas, mesmo que não produzidas especificamente para a área educacional, proporcionam grande contribuição para reflexões sobre o desenvolvimento psíquico humano. Pensar no homem e em seus aspectos do desenvolvimento implica novos desafios para a compreensão dos modos de subjetivação e existência dentro dos campos social e histórico que se modificam através da própria ação humana no decorrer do tempo. Essa reflexão e compreensão possibilita a criação de possíveis intervenções no social, o qual se estende para além das relações humanas com o objeto, dando uma grande importância as questões que envolvem o sujeito e o ambiente e o que isso influencia no desenvolvimento de sua subjetividade.

Nesta pesquisa abordaremos a teoria winnicottiana de forma a contribuir para reflexões de questões que envolvam comportamentos, assim denominados neste momento como agressão, agressividade e antissocial que apresentam-se cada vez mais pervasivos no ambiente escolar e que tem complicado as relações entre discente e discente, discente e docente, bem como a socialização dos conhecimentos atribuídos a escolarização que depende de uma estrutura mais harmônica para que a aprendizagem venha contribuir com a formação dos sujeitos.

Embora nosso foco seja a teoria de Winnicott, iremos fazer citações das teorias freudianas, annafreudianas e kleinianas que contribuíram de forma significativa para pensarmos na educação dos sujeitos nos ambientes familiares e educacionais e que, influenciaram na teoria winnicottiana em percepções clínicas e produções psicanalistas.

Sigmund Freud (1856-1939) foi médico neurologista e fundador da teoria psicanalítica, denominado assim “O pai da psicanálise”, que descobriu em suas análises clínicas através do tratamento das neuroses de seus pacientes, a instância psíquica do inconsciente enquanto todos os trabalhos na área da psicologia tinham base nas produções do consciente.

A partir da escuta de suas pacientes histéricas, Freud desenvolveu inicialmente a teoria da sedução, encontrando a etiologia das neuroses dos adultos em experiências sexuais traumáticas ocorridas durante a infância. No entanto, os fracassos clínicos levaram-no a abandonar essa teoria. Reconhecendo que as cenas de sedução não teriam necessariamente ocorrido, Freud chega à conclusão de que os sintomas histéricos decorriam das fantasias impregnadas de desejo. Portanto, *a realidade psíquica* era a determinante, e não a realidade factual (COSTA, 2007, p. 14, itálico do autor).

A teoria freudiana não partiu de análises em crianças, mas da relação que os traumas e neuroses existentes em seus pacientes adultos tinham com a fase da infância, o que proporcionou teorizar sobre a sexualidade infantil, uma posição revolucionária, em os *Três*

ensaios sobre a teoria da sexualidade. As teorias sexuais infantis articuladas ao Complexo de Édipo, teoria desenvolvida muito tempo depois da descoberta da sexualidade infantil por Freud, demonstra que a realidade psíquica da criança se assemelha à do adulto em suas angústias, fantasias e desejos. Porém, ainda faltava a descoberta do brincar em suas análises clínicas como recurso utilizado para acesso ao inconsciente infantil, sendo esta propiciada por ele em 1908 em seu artigo *O poeta e o fantasiar*.

Partindo da teoria freudiana, por ser a base de todas as teorias posteriores, mesmo que criticada e divergentes em alguns pontos com relação a alguns estudiosos, a utilizaremos exatamente para analisarmos em nossos estudos o caminho que Winnicott produziu, diferente de Freud, na questão que envolve a agressão e agressividade nos seres humanos.

Anna Freud, filha caçula de Freud, desde cedo demonstrou interesse pela psicanálise, destacando-se no trabalho realizado com crianças. Iniciou sua vida profissional como educadora primária. *O tratamento psicanalítico das crianças*, publicado em 1927 foi destacado como sua melhor obra. Em seu trabalho com crianças, recomendava ao analista desempenhar um papel ativamente pedagógico. Essas recomendações partiam de sua percepção de que crianças não podiam ser analisadas como os adultos, pois não possuíam maturidade e dependiam do meio ambiente. A criança não possuía noção de sua própria doença.

Anna Freud defendia que se no tratamento psicanalítico com os adultos era necessário liberar os recalques que produziam os sintomas neuróticos, com crianças não poderia se dar da mesma forma, pois se as pulsões fossem liberadas do recalque, a criança iria em busca de sua satisfação imediata. Em sua teoria de análise em crianças, o analista deveria ter a tarefa de controlar o que deveria ser rejeitado, domado ou satisfeito, exercendo uma ação educativa.

O analista deveria, portanto, analisar e educar. Para isso é necessário funcionar como eu auxiliar da criança, seduzindo-a inicialmente para ganhar a sua confiança e exercendo, a partir daí, uma autoridade ainda maior que a dos pais (IBID, p.26).

Na teoria annafreudiana, o analista deveria mostrar ao analisando que ocupa o lugar do saber e isso se dava a partir da conquista da confiança depositada e o ganho da autoridade. Vale ressaltar que nenhuma terapia era realizada sem o apoio dos pais que contribuíam relatando o comportamento dos filhos no lar e na escola. Anna Freud compreendia que os relatos eram distorcidos diante dos conflitos inconscientes dos pais, daí ela avaliava essa relação como um contato valioso.

Anna Freud em sua teoria de análise com crianças buscava o recalque das pulsões inconscientes ao invés de libertá-la, como na psicanálise com adultos. Desta forma, destacamos seu trabalho que mesmo sendo discípula de Freud, dedicou-se em analisar crianças.

As teorias freudianas também contribuíram, para os estudos de Melanie Klein (1882 - 1960) que se interessou pela psicanálise após a leitura do texto de Freud *Sobre os sonhos*, o que a incentivou iniciar a análise com o próprio filho e com crianças.

Klein fundou a técnica da análise em crianças pela atividade lúdica. O brincar foi considerado por ela uma expressão simbólica da fantasia do inconsciente, traduzindo-se em desejos e experiências vividas. A diferença da análise de crianças com a de adultos para Klein encontra-se no método e não nos princípios básicos: o inconsciente, a transferência e a pulsão.

Para Winnicott, Melanie Klein trouxe uma grande contribuição para a psicanálise que se iguala a de Freud ao Complexo de Édipo. A “posição depressiva”, um complexo estágio do desenvolvimento que está condicionado à relação entre duas pessoas, a mãe e o bebê, na teoria kleiniana possibilitou a Winnicott (2007) perceber em seus pacientes que o estar deprimido é a capacidade de se preocupar e se sentir culpado, o que é uma conquista e implica

em alto grau de integração pessoal e uma aceitação da responsabilidade por parte de sua destrutividade que está ligada ao viver.

Nesse momento crucial do desenvolvimento emocional, a ambivalência afetiva e o sentimento de culpa tornam-se experiências, assim como o movimento de reparação e de emergência do sentimento ético. O período primitivo do desenvolvimento emocional, pautado pela troca afetiva, corporal e intuitiva dentro de uma relação dual, culmina na posição depressiva. O indivíduo começa então a trilhar outro processo que o insere em uma relação triangular dentro do qual vivenciará a turbulência emocional própria do complexo de Édipo (PLASTINO, 2014, p.92).

Entre Melanie Klein e Freud, alguns aspectos do conceito edípico divergem. Enquanto Freud em sua teoria do complexo de Édipo postulava que ocorria por volta dos cinco anos de idade, onde ali nascia o “supereu”, Klein preconizava que isso ocorria por volta dos seis meses de idade, o que também, acontecia com o desenvolvimento do “supereu”.

Para Freud o supereu é o herdeiro do complexo de Édipo e compreende a internalização das proibições parentais, enquanto para Melanie Klein o supereu precede o complexo de Édipo e promove o seu desenvolvimento. Ocorre uma distorção estrutural das imagens internas dos pais, ou seja, os objetos introjetados não coincidirão como os pais da realidade. O supereu primitivo caracteriza-se por sua extrema crueldade e autonomia em relação aos pais da realidade (COSTA, 2007, p. 38).

As controvérsias entre os annafreudianos, porta-vozes do pai da psicanálise Freud e os kleinianos contribuíram para a divisão das teorias psicanalíticas denominadas nestes dois grupos. Com o surgimento da segunda geração inglesa de estudiosos da psicanálise, surge o *Middlegroup*, o grupo dos independentes, sendo este que nos importa para a fundamentação teórica deste trabalho. O grupo dos independentes formado por Donald Winnicott e outros psicanalistas como John Bowlby aceitavam as duas linhas teóricas, porém, com uma certa independência.

Winnicott durante um bom tempo persegue os caminhos de Melanie Klein buscando explicitar o que se passa com o bebê no início da vida e qual é a natureza específica da dificuldade e como eles lidam com o que o aflige. Winnicott afasta-se de Klein e passa a seguir seu próprio caminho. Alguns fundamentos teóricos winnicottianos mais específicos deste trabalho veremos mais adiante para entendermos melhor as bases da teoria *Raízes da Agressão* e os caminhos que se aproximam e o afastam dos freudianos e kleinianos.

2.1 Winnicott: proximidade e distanciamento das teorias freudiana e kleiniana

Donald Woods Winnicott (1886 - 1971) foi um grande teórico psicanalista que contribuiu a partir de suas análises clínicas, e como pediatra, compreendeu a constituição da subjetividade humana. Ao contrário de Melanie Klein, em relação a estruturação interna da subjetividade, o autor enfatizou a dependência do sujeito em relação ao ambiente.

...o conceito de ambiente, ou de fator externo, é extremamente complexo, e, assim como se constitui em uma das principais chaves para entender seu pensamento, é também, se mal-entendido, uma das maiores fontes de equívocos (DIAS, 2002, p. 124).

Winnicott destaca a influência do ambiente no desenvolvimento do psiquismo infantil, onde utiliza o ambiente como sinônimo de cuidados maternos ou alguém que o substitua favorecendo ou dificultando o desenrolar desse processo.

[...] referindo-se aos estágios iniciais, e levando em conta o que seria o ponto de vista do bebê, o autor fala de ambiente externo, este só é externo da perspectiva do observado. No início da vida, o ambiente é subjetivo e, nesse sentido, não é externo e nem interno. Enquanto subjetivo, o ambiente participa intrinsecamente da constituição do si mesmo e não é, meramente uma *influência* externa. É somente no decorrer do processo de amadurecimento que a criança poderá chegar ao sentido de externalidade. Só então o ambiente poderá ser visto como externo e, mesmo assim, não inteiramente e nem sempre (Ibidem).

O ambiente “mãe” ou a “mãe suficientemente boa”, assim cunhado pela teoria winnicottiana, contribuiu com seus cuidados e sua capacidade de se adaptar as necessidades do bebê para que ele conheça o mundo e se desenvolva emocionalmente como ser. Winnicott diferencia a mãe-objeto da mãe-ambiente. “A mãe objeto, ou detentora do objeto parcial que pode satisfazer as necessidades urgentes do bebê, é a mãe que afasta o imprevisível e cuida ativamente da criança” (2012, p. 114). No caso a mãe ambiente, é ela “quem recebe tudo o que pode ser chamado afeição e coexistência sensual” (Ibidem), a forma de integração entre ambos, como experiência, pode possibilitar um desenvolvimento ambiental facilitador ou danoso, porém não sendo o único responsável no desenvolvimento saudável do bebê.

Freud em sua teoria descarta ou apresenta pouca relevância a importância ambiental no desenvolvimento psíquico do indivíduo, o que para Winnicott (1983), a relação ambiental no desenvolvimento emocional não pode ser percebida com pouca relevância já que não se poderia pensar em um lactente sem o cuidado materno pois ambos (mãe e bebê) formam uma unidade durante o período de dependência absoluta.

Pensando no período inicial da vida humana como experiência de fusão total com a mãe, Winnicott pôde pensar o processo de construção da subjetividade como de emergência de um ser diferenciado, de um “indivíduo”. Nesta concepção, o processo de emergência do indivíduo caracteriza um processo de individualização. A participação do ambiente nesse processo, sendo decisiva, introduz a dimensão da história num processo que, mesmo continuado profundamente inserido na dinâmica natural, torna-se um processo cujo resultado é aleatório. É neste contexto, creio, que devem ser pensadas as profundas diferenças existentes entre o pensamento de Winnicott e a psicanálise ortodoxa em relação a temas como a agressividade e a emergência da dimensão ética (PLASTINO, 2014, p. 41).

A psicanálise ortodoxa de Freud é que a “mãe” é sempre “mãe-objeto” de satisfação pulsional, o que para Winnicott essa mãe, que precisa ser diferenciada da mãe-ambiente que é suporte da experiência inaugural de identificação primária, é organização egóica.

Para Winnicott, “A primeira pergunta que surge no que diz respeito ao que é denominado ego é a seguinte: há ego desde o início? A resposta é que o início está no momento em que o ego inicia” (1983, p. 56), ou seja, não há id antes do ego. Para Freud o id¹¹ é a primeira instância psíquica do homem cuja existência do ego e superego¹² é objetivada durante o Complexo de Édipo, que ocorre por volta dos 4 anos de idade.

Um menino *normalmente* chegava a um relacionamento com sua mãe em que era envolvido o instinto e em que o sonho continha um relacionamento amoroso com ela. Isso levava ao sonho da morte do pai, que por sua vez levava ao medo do pai e ao medo de que o pai fosse destruir o potencial instintivo da criança. Isso é designado como complexo de castração. Ao mesmo tempo havia o amor do menino pelo pai e seu respeito por ele. O conflito do menino entre a parte de sua natureza

¹¹ Refere-se aos impulsos instintivos (Winnicott, 1983, p. 20)

¹² Termo utilizado por Freud para denominar o que é aceito pelo ego para uso no controle do id.

que o fazia odiar e querer ferir o pai, e o outro lado com o qual o amava, envolvia o menino no sentimento de culpa (ibid, p. 21, itálico do autor).

Para Freud o homem civilizado precisa ter seus instintos de agressão e destruição dominados, isso ocorre havendo uma tensão entre o ego e o exigente superego para dominar as demandas instintivas do id. A autoridade paterna, representada pela instância psíquica do superego, funciona de forma que consiga manter seus desejos instintivos controlados para que não perca o amor do pai. “Depois que o ódio foi satisfeito pelo ato de agressão, o amor veio para o primeiro plano, no remorso dos filhos”(FREUD, 1978, p.183) criando o superego de identificação com o pai, surgindo o sentimento de culpa que precisa ser fortalecido através da autoridade paterna. Na teoria freudiana, o instinto agressivo precisa ser constantemente reprimido, pois está ligado ao instinto de morte e destruição.

Melanie Klein, quanto ao complexo de Édipo, irá datá-lo nos estágios iniciais no primeiro ano de vida. Para Freud o superego é herdeiro do complexo de Édipo e compreende a internalização das proibições parentais, o que para Klein o superego precede o complexo de Édipo e promove seu desenvolvimento. O processo enriquecedor que constitui a fase primitiva do desenvolvimento emocional culmina com a “posição depressiva”, estabilizando o processo de integração do ego do bebê. A posição depressiva, assim cunhada por Klein, a qual Winnicott discordava do nome, porém enfatizava a grande contribuição da autora aos estudos psicanalíticos, refere-se “a uma conquista que implica alto grau de integração pessoal e uma aceitação da responsabilidade por toda destrutividade que está ligada a viver à vida instintiva e, à raiva e à frustração” (Winnicott, 1983, p.160). O período da posição depressiva pautado na troca corporal, afetiva e intuitiva na relação dual entre mãe e bebê precede e desenvolve o indivíduo para inserção em outro processo o qual viverá um desenvolvimento emocional turbulento em uma relação triangular no complexo de Édipo.

Segundo Winnicott (1983), a chegada ao estágio de posição depressiva associada com as ideias de restituição e reparação, sendo que o ser humano não pode aceitar as ideias destrutivas e agressivas em sua própria natureza sem a experiência de reparação, está associada a presença contínua do objeto de amor, necessário a uma oportunidade de reparação.

As experiências vivenciadas pelo bebê nestes estágios são momentos decisivos para a organização da vida psíquica.

Um desses momentos decisivos é o que introduz o bebê no mundo dos símbolos. Confrontando com a irrupção da realidade objetiva através da transformação da figura materna de “objeto subjetivo”, criação sua manipulável, em “objeto objetivo” fora de sua área de onipotência, o bebê recorre a sua capacidade inata de imaginar, escolhendo como suporte alguns traços da realidade externa, criar símbolo da figura materna, que Winnicott denomina “objeto transicional”. Transitando entre a realidade objetiva e a subjetiva. Esse símbolo materno criado pelo bebê permite-lhe amortecer o encontro frontal com a realidade externa. Ele entra no mundo simbólico, e é importante frisar que, na ótica de Winnicott, ele o faz como criador, não como subjugado por uma ordem imposta pela sociedade (PLASTINO, 2014, p.92-93).

Embora Winnicott realize análises críticas, à psicanálise ortodoxa de Freud e Klein, reconhece a contribuição em suas teorias para a compreensão do desenvolvimento emocional primitivo para o desenvolvimento saudável do indivíduo, porém enfatiza a necessidade da existência de um ambiente favorável, o que ambos desconsideraram.

É neste sentido que buscamos conhecer e refletir sobre a teoria winnicottiana, sem ignorar a importância de Freud e Melanie Klein, como forma de esclarecer alguns comportamentos manifestados por indivíduos no ambiente escolar e qual a colaboração deste ambiente na relação do conhecimento subjetivo e da formação humana.

Compreendendo as dificuldades que docentes e discentes enfrentam no cotidiano escolar, no que se refere a relacionamentos conflituosos de ambos e entre discentes e docentes, buscaremos nas contribuições da teoria winnicottiana subsídios que forneçam o entendimento sobre as manifestações comportamentais de agressão, agressividade e ato antissocial, buscando referências que os diferem e possibilitem novas formas de pensar sobre a importância do ambiente para a construção criativa de modo a contribuir positivamente para o processo de subjetivação do conhecimento, evitando o desperdício de energia com a percepção marginalizada presente no comportamento humano.

2.2 Agressão e agressividade

Buscando análises a partir da teoria winnicottiana, encontramos base para o entendimento e reflexão sobre os comportamentos relacionados à agressão e agressividade. Winnicott contribui em sua teoria para a compreensão distinta destes dois conceitos, o que requer certo cuidado em nossa interpretação, que possibilita compreender as relações do sujeito com o ambiente e como esse modo de se relacionar interfere no desenvolvimento e construção do seu eu (*self*).

Para o autor, amor e ódio são elementos que constroem as relações humanas, compreendendo que os sentimentos de amor e ódio envolvem agressividade, diferenciando da agressão que pode estar relacionada ao sentimento de medo, um sentimento que pode estar ligado a destruição daquilo que representa o *não eu*. Diante da elaboração de Winnicott sobre os conceitos de agressão e agressividade, podemos perceber que a proposta do autor em muito difere das elaborações do senso comum, que considera, em linhas gerais, sentimentos perniciosos.

Além do autor inglês trabalhar com esta diferenciação, ele concebe que o ambiente é o espaço que contribui para o desenvolvimento da personalidade do sujeito, que permite a expressão e a transformação da agressividade em uma energia positiva, que no princípio da vida não traz consigo a intenção de destruição.

Compreender a diferenciação destes termos nem sempre parece ser uma tarefa fácil, partindo da premissa de que é necessário iniciar pela análise do desenvolvimento e comportamento do bebê e suas formas de experimentar o mundo interno e externo em prol da construção de sua personalidade. Faz-se necessário acrescentar que existem tendências naturais, de acordo com Winnicott, encontradas em todas as crianças e adultos, independente das aparências. Tais características expressam aspectos de nosso desenvolvimento, porém a construção da nossa personalidade se dará a partir da forma como nos relacionamos, experimentamos e sentimos esses mundos (interno e externo) “podendo ser que uma criança tenda para a agressividade e outra dificilmente revele qualquer sintoma de agressividade desde o princípio, embora ambas tenham desenvolvido o mesmo problema”(WINNICOTT, 2012, p. 103).

Winnicott argumenta que os impulsos agressivos podem ser iniciados muito antes do bebê nascer, através dos movimentos realizados na barriga da mãe, conhecido como chutes e pontapés, porém estes não podem ser vistos como ações de agressão porque o bebê ainda não possui uma razão clara para esta ação. Somente após o nascimento da criança e desenvolvimento da compreensão do que é o *eu* e o *não eu* que podemos pensar em movimentos que são considerados agressivos ou não.

Segundo o autor,

podemos definir a organização das ideias e impulsos destruidores numa criança como um padrão de comportamento; e, no desenvolvimento sadio, tudo isso pode mostrar a maneira como as ideias destrutivas, conscientes e inconscientes, e a

relação de tais ideias, aparecem nos sonhos e brincadeiras da criança, e também na agressão dirigida contra aquilo que é aceito no meio imediato da criança como, merecedor de destruição (Ibid, p. 104).

Diante dos estudos da teoria das raízes da agressão, percebemos que os impulsos destruidores fazem parte do desenvolvimento sadio da criança, pois está ligado ao reconhecimento do *eu* e o *não eu*, sendo que o objeto não faz parte da criança. A relação da criança com este objeto e a sobrevivência deste aos seus desejos destrutivos, contribuem para o desenvolvimento desta relação afetiva de amor e ódio. Em outras palavras, a reconstrução do objeto necessita da destruição do objeto anterior, em um processo de criação do sujeito.

Para Klein, as raízes da agressividade apelam para a pulsão de morte mantendo o pensamento freudiano e ampliando o conceito de agressão, percebendo a pulsão de morte como um instinto inato que apresenta derivações como inveja, sadismo e ódio. O que Winnicott rejeita na teoria kleiniana, pois ao nomear uma emoção inata como inveja não concebe que o bebê passa por um processo de amadurecimento, já no início de sua vida, sendo capaz de experimentar as qualidades do ambiente facilitador que integrará a agressão a personalidade do indivíduo como uma energia positiva relacionada a criação, o que em um ambiente de privação a agressão, é o fato dela poder se tornar violenta e destrutiva.

Na teoria freudiana (1930), o instinto agressivo do homem é oriundo da pulsão de morte, uma disposição instintiva original e auto subsistente que durante todo processo de vida representa um conflito entre o instinto de vida, Eros e o de Morte e destruição, Tânato. Esta luta pode ser descrita como evolução da espécie humana em favor da vida. Winnicott respeita a teoria instintiva de Freud, porém prefere utilizar o termo instinto como um impulso biológico.

Para Freud o homem civilizado precisa ter seus instintos de agressão e destruição dominados, isso ocorre havendo uma tensão entre o ego e o exigente superego para dominar as demandas instintivas do Id. Diante desta tensão ocasiona-se o sentimento de culpa que surge com o medo da autoridade severa do superego, a castração. Essa relação surge a partir do Complexo de Édipo, que na teoria freudiana, ocorre por volta dos 4 anos de idade, através do desejo do menino por sua mãe e que possui seu pai como rival. A autoridade paterna, representada pela instância psíquica do superego, funciona de forma que consiga manter seus desejos instintivos controlados para que não perca o amor do pai.

Para Freud, “depois que o ódio foi satisfeito pelo ato de agressão, o amor veio para o primeiro plano, no remorso dos filhos” (FREUD, 1978, p.183). Cria-se o Superego de identificação com o pai, surgindo o sentimento de culpa que precisa ser fortalecido através da autoridade paterna. Na teoria freudiana, como citada anteriormente, o instinto agressivo precisa ser constantemente reprimido, pois está ligado ao instinto de morte e destruição.

Na teoria winnicottiana, os desejos destrutivos fazem parte do desenvolvimento sadio da criança. Este se inicia quando ela se encontra devidamente organizada como pessoa, percebe-se diferente do mundo externo, desenvolvendo a capacidade de destruir o mundo que vive e ama. A *destruição mágica*, na teoria winnicottiana, na qual o bebê pode aniquilar o mundo em um abrir e fechar de olhos, recriando-o através de um novo olhar, *criação mágica*, “está ligada ao fato de que (para a criança) o objeto deixa de ser parte de “mim” para ser “não-mim”, deixa de ser fenômeno subjetivo para passar a ser percebido objetivamente” (WINNICOTT, 2012, p. 109).

Através desta ação de destruição e criação, a criança passa por um processo de maturação, tornando-se capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir e gritar, sem aniquilar magicamente o mundo. É neste sentido que a agressão é uma relação positiva, convertendo-se num sinal de civilização, quanto ao desenvolvimento emocional no indivíduo em suas primeiras fases.

Para Winnicott, diferentemente de Freud, a agressividade madura deve ser consentida e não reprimida, pois faz parte do desenvolvimento emocional do sujeito e contribui para o potencial criativo. E segundo o autor, “a ideia central por trás deste estudo da agressividade é a de que, se a sociedade se encontra em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos” (WINNICOTT, 2000, p. 288).

De acordo com o autor, “a criança em processo de amadurecimento manifesta uma alternativa muito importante à destruição. É a *construção*.”(WINNICOTT, 2012, p. 107). Podemos perceber a importância da destruição construtiva para o desenvolvimento do sujeito, pois os impulsos construtivos estão ligados à aceitação pessoal da responsabilidade pelo aspecto destrutivo de sua natureza, o sentimento de culpa. A criança precisa destruir o objeto para construir como seu, contribuindo para a existência do sentimento de identidade, tendo como possibilidade o brincar construtivo, tudo isso está relacionado tanto a agressividade quanto ao amor. Faz parte de uma tendência natural saudável da criança, porém nem todas possuem a capacidade de desenvolvê-la.

Partindo do referencial winnicottiano, nossa perspectiva é de contribuir para a elucidação das várias possibilidades de construções ambientais que superem a mera superficialidade e dicotomização sobre o potencial da agressividade para o ambiente escolar. Sobretudo, gostaríamos de contribuir para elucidação do conceito de agressividade em Winnicott, em sua dimensão positiva, para a aquisição do conhecimento, como forma de oferecer mais um aspecto sobre as análises realizadas no ambiente escolar, uma vez que podemos estar desperdiçando muitas energias tentando obstruir manifestações que podem gerar ótimas perspectivas para a atividade criativa, a partir do fortalecimento de um ambiente mais favorável a construção do conhecimento.

2.3 O comportamento antissocial e a importância do ambiente para o desenvolvimento

A instituição escolar, desde sua criação, contribui para a formação do sujeito, seja ela para modelar o comportamento e privilegiar o cognitivo ou para formar uma perspectiva mais libertadora, crítica do pensamento, onde o educando possa se perceber mais ativo. Em ambos os modos de pensar sobre a educação, percebemos uma importância dada ao desenvolvimento cognitivo, onde as ideias estão voltadas para a formação do ser sem levar em consideração o ambiente que influencia direta e indiretamente seu desenvolvimento emocional que está ligado a todos os outros.

Pensando no ambiente escolar, vamos de encontro com a teoria winnicottiana para entendermos a importância deste espaço como propulsor do desenvolvimento, e que neste ambiente há manifestações de tendências comportamentais existentes e naturais no humano, que podem ser percebidas de forma não tão desejáveis de um comportamento educado, enquadrando-se como agressivo, agressor ou antissocial, muitas vezes necessitando em alguns momentos serem afastados da instituição escolar por não se encaixarem no padrão ideal para receber os conhecimentos oferecidos e a mesma não saber como trabalhar com esse tipo de sujeito.

O comportamento antissocial apresentado por alguns estudantes, vai de encontro ao saudosismo de uma educação estritamente repressora, a qual o domínio do corpo era essencial a uma boa educação. Os espaços vigiados e as punições eram essenciais num quadro de disciplinarização e para padronização de comportamentos estabelecidos como educados e sociáveis. E o que fazer diante da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹³

¹³ Lei 8069/90

que restringe as punições que os docentes e a escola poderiam aplicar a estes alunos? Neste texto, buscamos subsídios na teoria winnicottiana para compreendermos o comportamento antissocial não como algo ruim que precisa ser castigado, mas como um sintoma de esperança e necessidade de ajuda que o sujeito está externalizando, porém nem sempre é percebido nestes espaços ou na sociedade como tal.

A ideia de ambiente na teoria winnicottiana corrobora para a percepção da importância ambiental na formação do sujeito. O ambiente aqui compreendido refere-se para além do espaço habitado, incluindo tudo aquilo que nele se encontra, como sujeitos, objetos e símbolos, bem como as significações que estes representam. O ambiente suficientemente bom, assim expresso por Winnicott, contribui para o desenvolvimento emocional do indivíduo e é nesta relação que o sujeito se desenvolve de maneira saudável ou não, atualizando tendências percebidas como naturais na construção de sua singularidade e espontaneidade, denominada criatividade na constituição da subjetividade, seu verdadeiro *self*.

A simbologia do ambiente escolar em nossa temática é compreendida dentro de uma concepção do “social-histórico” (CASTORIADIS, 2002, p.233) que se modifica diante da necessidade criativa que possa colaborar com a formação humana na busca de aceitá-la em sua diversidade, objetivando percebê-lo não como um ambiente determinado, mas que possa ser construído pelos que fazem parte dele, como forma de se perceber produtivo e responsável por ele.

Podemos observar que dentro dos espaços escolares nem sempre há aceitação da diversidade do outro, mas a imposição de códigos e símbolos socialmente denominados como corretos, julgados por determinados grupos sociais como necessários à formação humana, que nem sempre respeita a singularidade do homem. A escola nos tem parecido um campo de competição e exclusão, sendo melhor aquele educando que se adapta às exigências impostas e o excluído que podemos considerar como o que se rebela ou não está dentro do padrão desejado e/ou aceito.

A falta de compreensão das manifestações humanas e a repressão de tendências naturais do indivíduo tem corroborado para a produção de ambientes cada vez mais violentos e hostis, neste sentido tratamos da violência sofrida e produzida por todos que a ele (ambiente) pertencem. A violência realizada pelo discente é clara, diante de conflitos evidenciados dentro e próximo das escolas, mas a violência sofrida pelo discente apresenta-se, muitas vezes velada nos códigos, símbolos e significações implantadas de maneira sutil nas práticas cotidianas que induzem ao não pertencimento. A sobrevivência neste ambiente depende da capacidade de adaptação na produção de um falso *self*.

As tendências naturais como agressividade e agressão e o comportamento antissocial estão presentes no indivíduo saudável e em qualquer idade, porém promovem transtornos no ambiente escolar, através de depredação dos bens materiais, pichações, conflitos, furtos, agressões verbais e físicas, dentre outros comportamentos indesejados. Segundo Winnicott,

A agressividade, que dificulta seriamente o trabalho da professora, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal (WINNICOTT, 2005, p. 99).

A agressividade bem como o comportamento antissocial que causa transtornos ambientais e dificulta o trabalho docente é uma dramatização de uma realidade interna, que pode ser terrível para o indivíduo. Acometido de muita dor, o indivíduo luta contra forças interiores cruéis e destrutivas que ameaçam exaurir as energias que permitem a motilidade e erotismo, sendo necessário que o indivíduo faça algo para salvar o seu íntimo, representando ele o próprio papel destrutivo provocando a realidade externa que exerça sua autoridade.

Para Winnicott, o ato antissocial é sintoma de esperança que cobra ao ambiente ser importante, contribuindo com o sujeito que precisa ser cuidado, por aquele que seja capaz de suportar suas manifestações, impondo limites, já que não consegue controlar suas angústias internas exigindo que o ambiente externo o faça.

Segundo Winnicott,

A compreensão de que o ato antissocial é uma expressão de esperança é vital no tratamento de crianças que apresentam tendência antissocial. Vemos constantemente o momento de esperança ser desperdiçado ou desaparecer, por causa de má administração ou intolerância. É outro modo de dizer que o tratamento da tendência antissocial não é psicanálise, mas administração, uma conduta no sentido de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder a ele (Ibid, p. 139).

Compreender as manifestações antissociais como busca de ajuda pode colaborar para uma reflexão mais adequada e assim contribuir com ações mais positivas, correspondendo aos anseios do indivíduo e recobrando a segurança perdida, trazendo à tona o sentimento de culpa e a necessidade de reparação do sujeito com o ambiente.

Quando existe esperança, no que se refere às coisas internas, a vida instintiva está ativa e o indivíduo pode usufruir do uso de impulsos instintivos, incluindo os agressivos, convertendo em bem na vida real o que era dano na fantasia. Isso constitui a base do brincar (Ibid, p. 99).

O ambiente favorecedor, ou seja, suficientemente bom, permite que o sujeito desenvolva sua tendência de empatia na dinâmica de entender o movimento de dar e receber, bem como a capacidade de se colocar no lugar do outro. A atualização desta tendência corrobora para o surgimento do sentimento ético reconhecendo a alteridade e aceitando sua limitação. É neste sentido que buscamos a compreensão do ambiente escolar, onde ele possa favorecer a capacidade criativa do sujeito na construção de sua identidade, dando sentido a sua vivência e permanência neste ambiente.

O brincar que foi referido na citação acima refere-se à capacidade criativa do ser humano, onde se torna “capaz de experimentar tudo que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do sentimento de identidade” (Ibid, p.107), de se sentir real. Isso só pode ser possibilitado quando o ambiente proporciona segurança e aceitação da singularidade do sujeito.

[...] a criatividade é inerente ao estar vivo, sendo a maneira natural do ser humano se relacionar com o mundo, a espontaneidade e a liberdade são também próprias do viver. A criação é, então, inerente ao relacionamento do ser humano com o mundo dos objetos, mas nenhum relacionamento terá realmente sentido se não houver ali um ser (PLASTINO, 2014, p. 147).

Segundo Winnicott, a criatividade está ligada a capacidade do indivíduo se tornar uma pessoa ativa e tomar parte na vida da comunidade. Pensar no ambiente escolar de forma que possa atribuir ao sujeito capacidade de envolvimento é proporcionar uma educação ativa na qual ele se sinta responsável pelo meio em que vive, assumindo a vida em comunidade.

Diante dessas perspectivas de formação humana pensadas no ambiente escolar, bem como as tendências naturais do desenvolvimento humano e as manifestações de atos antissociais, compartilhando o entendimento de que este influencia no ambiente de forma negativa se não houver reciprocidade do ambiente de entender as manifestações como necessidade de ajuda as repressões que comumente existem nos espaços escolares para conter determinados atos transgressores das normas impostas por determinados grupos, diminuem a

capacidade do sujeito de agir criativamente na esperança de **ser**, ou seja, de estar ativo na construção de uma sociedade mais livre, solidária e democrática. Somente um ambiente suficientemente bom pode corroborar para a construção identitária do verdadeiro self, onde o sujeito possa compreender os limites e autoridade do outro, diferente de um autoritarismo impresso em imposições que acabam diminuindo o potencial criativo humano, onde ele busca se adaptar através de um falso self. O que podemos pensar num corpo político produzido pelo desamparo e des-identificação como Safatle nos indica:

Corpo sem eu comum e unicidade, atravessado por antagonismos e marcado por contingências que desorganizam normativas impulsionando as formas em direção a situações imprevisíveis. Por isso, o desamparo produz corpos em errância, corpos desprovidos da capacidade de estabilizar o movimento próprio aos sujeitos através de um processo de inscrição de partes em uma totalidade (2016, p. 21).

O campo hostil do ambiente escolar que muitas vezes despersonaliza ou desqualifica as linguagens e demandas dos discentes contribui para a composição de um corpo com fragmentações do eu, dificultando a atribuição no sentido positivo ou no significado que consequentemente acaba se instalando à margem do processo de conhecimento ou produção social. As condições das escolas públicas brasileiras contribuem para este universo de precarização do conhecimento e das relações sociais no ambiente escolar, seja ele urbano ou rural. Os aspectos de precarização podem ser diferenciados dependendo do ambiente, mas as demandas de violações dos direitos humanos através das violências sofridas por docentes, discentes e toda comunidade, são as mesmas quando lhe são negados recursos básicos na sua formação humana que possibilite a construção “não apenas de uma identidade pessoal, mas também na estrutura da identidade coletiva que aproxima e alimenta cada um a cada formação que o indivíduo faça parte” (CANDA, 2013, p. 83).

2.4 O brincar na teoria winnicottiana

Winnicott apresenta o brincar como uma grande aquisição da teoria do desenvolvimento emocional. Segundo o autor, “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem de sua liberdade de criação” (1975, p.79), pois encontram uma forma de comunicar-se consigo mesmo e com os outros. O brincar na teoria winnicottiana é percebido diferente da brincadeira. O brincar como palavra substantivada refere-se, como citado anteriormente, à capacidade criativa do ser humano.

A criatividade a qual Winnicott aborda em sua teoria e a que desejamos enfatizar:

relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (WINNICOTT, 1975, p. 99).

A criatividade refere-se ao estar vivo, porém este estado necessita de um ambiente favorável que possibilite viver de forma a potencializar a criatividade, o brincar como prática saudável de experimentar a vida. O indivíduo que não é capaz de brincar pode ter sofrido falha ambiental, um ambiente que não foi suficientemente bom para suprir todas as suas necessidades, criando uma sensação de insegurança e desconforto. Essa incapacidade de brincar precisa ser tratada pela sustentação do ambiente.

O ambiente favorável a que me referi pode ser traduzido como uma capacidade do ambiente para apreender e aceitar a singularidade e diferença de cada sujeito. Gerando a confiança do sujeito emergente no ambiente, essa atitude possibilita a expansão das tendências espontâneas, permitindo a criação do que Winnicott denomina “verdadeiro self”. Este conceito não designa nenhuma essência metafísica, mas o produto da “atividade autocriativa do sujeito”. O sujeito é considerado verdadeiro por ser produto de sua espontaneidade. Seu oposto – que Winnicott denomina “falso self” – designa o resultado de um processo de produção da subjetividade do sujeito, projeta nele seu próprio narcisismo. Sentindo-se mal acolhido, o sujeito, passa a desenvolver-se de maneira responsiva, na angustiada tentativa de adapta-se ao que lhe é exigido. Neste caso, a criatividade é sufocada. No dizer de Winnicott, o sujeito passa a desenvolver-se a partir da “casca”, isto é adaptando-se ao ambiente, ao invés de fazê-lo desde seu “cerne”, ou seja, atualizando as tendências espontâneas que fazem dele um ser singular (SILVA apud PLASTINO, 2006).

“Winnicott confere à criatividade um papel central na construção da subjetividade e na qualidade desse processo, atribuindo ao exercício da criatividade a vivência do sentido da vida” (PLASTINO, 2014, p. 118). O brincar e o potencial criativo tendem a se desenvolver em um ambiente favorável, de modo que o sujeito se sinta acolhido e tenha a possibilidade de viver seu verdadeiro *self*, sentindo-se real, faz o indivíduo sentir-se único. Na ausência de um ambiente suficientemente bom, o sujeito passa agir de maneira que consiga suprir suas próprias necessidade, originado um *self* adaptativo ou falso *self*, construído em torno da vontade alheia e priva o indivíduo de liberdade e de criatividade.

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à idéia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Para Winnicott a capacidade de brincar é tão importante para a criança quanto para o adulto. O brincar implica a constituição de sentimentos agressivos tidos em relação ao ambiente, um ambiente que precisa ser suficientemente bom, tolerante. As conclusões que Winnicott chegou são muito importantes para o trabalho dos educadores e para repensar o ambiente escolar que possa fornecer um holding¹⁴.

É a partir do holding fornecido pela escola, no contexto do ambiente suficientemente bom, que o ser humano poderá experimentar a continuidade de ser. O ambiente suficientemente bom é aquele que coloca em andamento o processo de maturação, que inclui a tendência inata à integração, que levará a busca constante e confiante da independência emocional e física e ainda, que possibilitará que cada indivíduo possa dar uma contribuição à sociedade. O ambiente fornece as bases do sentimento de confiança em si, que acarretará em confiança no outro.

Devemos pensar na instituição escolar como um espaço de possibilidades de desenvolvimento sadio que privilegie a formação humana na perspectiva da construção, onde a criatividade possa contribuir de forma significativa para uma educação que liberte o pensamento e compreenda os sujeitos em suas singularidades.

¹⁴ O termo holding é utilizado aqui para significar não apenas o segurar físico de um lactante, mas também a provisão ambiental total anterior ao conceito de viver com (WINNICOTT, 1983, p.44).

2.5 A escola como “instituição imaginária”

Diante da compreensão teórica de Winnicott sobre agressão e agressividade, da qual pretendemos explorar a importância da agressividade para o potencial criativo, contribuindo para a formação identitária do sujeito e o processo de subjetivação do conhecimento, percebemos a necessidade de se ter um ambiente suficientemente bom. Essa compreensão possibilitou buscar a contribuição teórica do filósofo grego Cornelius Castoriadis através do conceito de “instituição imaginária da sociedade” e o “imaginário radical” que nos permitirá analisar a forma como a instituição da sociedade, seus valores e símbolos, derivam de construções imaginárias que dependem de um sujeito menos condicionado às determinações sociais.

Não podemos deixar de refletir sobre a escola como instituição social e, que esta não existe sem a presença do social-histórico. Como todas as instituições sociais, a escola pública tem uma função na sociedade que perpassa por ideologias de um dado momento histórico. “Quais são as ‘necessidades reais’ de uma sociedade, que as instituições se destinam a servir?” (CASTORIADIS, 1986, p.159).

Percebendo historicamente a educação pública brasileira notamos que a inserção da classe popular ao mundo letrado nem sempre foi prioritário. Mesmo com o peso das leis, compreendemos que havia ou há um discurso muito distante da prática. Talvez essa visão demonstre que as necessidades reais da sociedade brasileira, em sua minoria elitista, seja manter as classes populares, distante de uma escolarização adequada afim de marginalizá-los do conhecimento.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho (ROMANELLI, 1999, p. 24).

Mediante essa vertente não podemos deixar de pensar na instituição e em seu valor simbólico. Segundo Castoriadis, “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (1986, p. 142), seus significados e significantes em meio a representação que oferecem, não podendo serem vistas somente dentro de um contexto, como também, não há definições fechadas.

O simbolismo não poder ser neutro, nem totalmente adequado, primeiro porque não pode tomar seus signos em qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos. Isso é evidente para o indivíduo que encontra sempre diante de si uma linguagem já constituída, e que se atribui um sentido “privado” e especial a tal palavra, tal expressão, não o faz dentro de uma liberdade ilimitada, mas deve apoiar-se em alguma coisa que “af” se encontra (CASTORIADIS, 1982, p. 146).

O simbolismo de uma sociedade ou de uma instituição social carrega consigo significações que só podem ser reconhecidas numa estrutura significativa. Só fazem sentido naquele espaço e tempo, não podendo ser compreendida de forma generalizada.

A escola como “instituição imaginária da sociedade” (CASTORIADIS, 1986) brasileira, inventada em dado momento histórico que permanece em um imaginário social com a função de instituir o instituído, contribuindo como aparelho ideológico de

Estado, produz modelos a serem seguidos, que nem sempre correspondem aos anseios da classe popular.

A instituição da sociedade é instituição de significações imaginárias sociais que deve, por princípio, conferir sentido a tudo o que pode se apresentar, tanto “na sociedade” como “fora dela”. A significação imaginária social faz as coisas existirem enquanto tais coisas, apresenta-as como sendo isso que elas são – o isso que sendo introduzido pela significação, que é, indissociavelmente, princípio de existência, princípio de pensamento, princípio de valor e princípio de ação (CASTORIADIS, 2002, p. 387).

Segundo Silva,

Quando pensamos na necessidade de criar uma nova escola pública não podemos acreditar que o *novo* pode ser fundado apenas pela tomada de conhecimento, pela constatação dos problemas e aplicação de normas e regras legais. Se a escola pública ainda permanece como uma instituição permeada pelos sentimentos de saudosismo e pessimismo, é porque existe uma sustentação imaginária que une a sociedade em torno dessas significações. A criação de uma nova escola pública, então, requisita a instituição de um novo projeto de formação humana, criado a partir da participação social (2013, p. 46).

Pensar em um novo modelo de escola pública implica na criação de um novo projeto de formação humana que se distancia da doutrinação dos corpos e pensamentos, perpassa por uma educação de sujeitos criativos e autônomos, respeitados em suas singularidades e que sejam participativos deste novo modelo. Essa reinvenção da escola é obra do “coletivo anônimo”, de uma novidade “social-histórica”¹⁵, que pode, segundo nossa perspectiva, ser favorecida por novas práticas e concepções sobre o ambiente escolar e suas potencialidades criativas, para além da padronização e rigidez de modelos reativos.

No pensamento de Castoriadis, o homem é criação propiciada por uma faculdade da imaginação, tendo como essência a imaginação criadora ou o imaginário radical. A noção de *imaginário* é proposta para dar conta do que excede a racionalidade e funcionalidade da instituição social: o componente criativo-imaginativo. Portanto a criação implica a possibilidade de fazer ser.

A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissolivelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações (CASTORIADIS, 1982, p.176).

O imaginário radical é como o social-histórico e como a psiquê/soma, que como corrente do coletivo anônimo é fluxo representativo/afetivo/intencional. Por sua vez o imaginário radical enquanto imaginário social traduz-se na sociedade instituinte e o que para o social-histórico é posição, criação e fazer ser. É na dimensão social-histórica que se dá sentido à vida.

¹⁵ O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda a formação social dada, mas também engloba, que insere cada sociedade entre outras e as inscreve todas em uma continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (CASTORIDAI, 1982, p. 131).

Criar é um processo alimentado de si mesmo. O que cria (instituinte) e o que é criado (instituído) opõem-se, mas buscam uma união, ainda que tensa. O instituído participa sempre do instituinte até o último vir a substituir o primeiro, criando uma nova forma, outra vez, agora, instituída, que estará ameaçada por outra forma instituinte. Isso porque só se pode entender o social-histórico como auto histórico como auto alteração, resultando daí um processo que está sempre recriando o impulso que o criou (PERRUSI, 1999, p.34).

A escola como instituição imaginária da sociedade instituída a partir do instituído compreendida na dimensão social-histórica que concebe a humanidade como criadora do ser, que ao recriar o ser recria a si mesmo e que o ser é alteridade, nos faz acreditar que o fim da educação dentro desta perspectiva corrobora para a criação de sujeitos autônomos capazes de construir uma sociedade mais democrática, com possibilidades de recriar a própria democracia.

A autonomia enquanto ideia é um projeto que surge como ruptura. “A autonomia exige educação, pois ela não é uma construção natural de um sujeito isolado em sua introspecção, mas como autocriação (...) a educação é um permanente trabalho de questionamento, de reflexão aberta, de autocriação humana” (SILVA, 2013, p. 47).

3 CAPÍTULO III

AGRESSÃO E AGRESSIVIDADE: AS VÁRIAS PERSPECTIVAS DAS INTERVENÇÕES

Neste capítulo estaremos fazendo referência à trajetória metodológica adotada, reiterando o objetivo principal e os específicos, bem como a apresentação dos seguintes desdobramentos: o procedimento metodológico da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a descrição das análises dos dados e os aspectos observados na realização da pesquisa e observação em campo. Abordaremos as perspectivas das intervenções através do olhar docente buscando sua compreensão sobre agressão e agressividade no comportamento. Os dados foram coletados através de questionário fechado e participação através de observação no ambiente de atividades como conselho de classe e conversa com os docentes no campo de pesquisa.

3.1 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Acreditamos que os procedimentos metodológicos são alicerces da pesquisa, já que a metodologia deve estar em sintonia com as ideias e fundamentar os procedimentos que servirão de referência no processo de busca da explicação ou da elaboração de previsões em relação a questões ou problemas específicos.

A natureza qualitativa dessa pesquisa se dá por preocupar-se com a compreensão e interpretação de uma realidade. E é neste sentido que MINAYO (1994) afirma que “ao contrário do positivismo, a sociologia compreensiva coloca o aprofundamento do “qualitativo” inerente ao social, enquanto possibilidade e único quadro de referência condizente e fundamental das ciências humanas no presente” (p. 244).

Os dados iniciais serão coletados através de questionários fechados destinados aos docentes que lecionam no Ensino Fundamental I e II, referente aos Anos Iniciais e Finais (1º ao 9º ano de escolaridade) visando conhecer através de suas respostas a compreensão que possuem sobre agressão e agressividade no ambiente escolar, sendo em média 13 participantes que correspondem a quase 50% dos docentes da escola. As entrevistas individuais foram realizadas com os discentes do Ensino Fundamental II, anos finais, da unidade escolar. Em média foram entrevistados 19 adolescentes com faixa etária de 11 a 17 anos de idade, já que a estimativa é de uma média de 240 alunos neste segmento. As gravações de áudio serão feitas no momento da entrevista possibilitando uma maior interação entre pesquisador e pesquisado, possibilitando que todos os relatos fiquem registrados contribuindo para uma melhor análise das respostas coletadas. A aproximação ao campo de pesquisa se dará por permanência e vivência através de observação e conversas informais com docentes e discentes, bem como participação em algumas atividades escolares uma vez por semana durante o período de coleta de dados.

A pesquisa também apresenta uma abordagem etnográfica, pois valoriza a contribuição dos sentidos atribuídos pelos professores no processo formativo, sem o qual seria “quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (Ludke e André, 1986). Segundo Marconi e Lakatos, o método etnográfico “se baseia na observação, na descrição, no contexto aberto e profundo. O objetivo desse método é combinar

o ponto de vista do observador interno com o externo, bem como descrever e interpretar a cultura de um grupo social” (2017, p. 115).

A metodologia da entrevista e análise dos questionários seguirá o modelo proposto por LAKATOS & MARCONI (2003), possibilitando uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa, contribuindo para investigar a relevância da teoria winnicottiana para os processos de criação coletiva, como a “instituição imaginária” (Castoriadis, 1986) e a formação humana, analisando as relações entre o brincar e o processo de subjetivação do conhecimento.

Os objetivos da pesquisa vão além da identificação nos relatos de discentes e docentes, agressão e agressividade no ambiente escolar podendo contribuir através das análises dos dados coletados na organização do trabalho do docente levando em consideração a importância do ambiente para uma construção criativa para o processo de subjetivação do conhecimento. Para isso não bastava coletar dados, fazia-se necessário observar naquele espaço outros aspectos que pudessem ser relevantes.

O cunho etnográfico da pesquisa proporcionou a inserção no ambiente para observação dos modos e costumes de docentes e discentes, onde participei de alguns momentos que oportunizaram percepções que anteriormente a pesquisa não foram por mim percebidas pelo fato de eu estar dentro do problema.

O procedimento metodológico que envolve a pesquisa com humanos realizada através de questionário (Anexo), as entrevistas e outras atividades que possam acontecer no ambiente educacional são analisadas e aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

3.2 O pesquisador e o campo de pesquisa

A realidade vivenciada e observada na escola de pesquisa possibilitou olhos e ouvidos atentos a uma cultura escolar que antes não havia presenciado em outras unidades. Como citado anteriormente no capítulo I, a infraestrutura era precária e a escassez de recursos humanos (professores e funcionários em geral) prejudicava o bom funcionamento da escola que atendia em dois turnos mais de 420 alunos que, em boa parte, apresentava um comportamento de agitação, gritarias, enfrentamento, depredação do ambiente, porém com casos bem raros de agressão física, proporcionou-me um questionamento: Por que agem assim? O que eles querem dizer que não entendemos? Será que alguém já teve a mesma percepção? A quem eles agridem com este comportamento? Será que sempre foi assim? Como modificar este comportamento?

Vários questionamentos surgiram, principalmente, porque entendia que naquele ambiente estava prestes a acontecer algo que pudesse pôr alguém em risco. Em diversas conversas com os professores e a gestão percebi que alguns não tinham a ideia do que fazer para melhorar o comportamento dos alunos. Projetos, conversas, convocação de responsável, textos entre outros recursos utilizados não davam conta do que acontecia.

Ao longo do tempo, com as mudanças de gestão antes do início da pesquisa e agora durante, pude perceber que os valores e o entendimento que correspondem ao ambiente, refletiram nas respostas comportamentais dos discentes.

Alguns professores fizeram parte da pesquisa com a possibilidade de buscarmos melhor compreensão do que acontecia no ambiente e o motivo pelo qual os educandos eram tão agitados. Neste momento solicitei a Licença para estudo fornecida aos servidores da rede municipal de Magé¹⁶. O meu afastamento enquanto Especialista da Unidade Escolar possibilitou que o momento da pesquisa não fosse confundido com trabalho, buscando um distanciamento de processos de tomada de decisão e orientação do profissional e educando,

¹⁶ Lei 1.054/91

porém sempre estando muito próxima da equipe. A proximidade contribuiu para um ambiente mais seguro, mas o distanciamento proporcionou observar o problema sem fazer parte dele e, dessa forma, acompanhar o que poderia ser feito para solucionar o problema. A confiança dos docentes, discentes e equipe foi um ponto importante no processo de inserção no campo como pesquisadora.

As mudanças ocorridas na gestão da escola proporcionaram diferenças nas faces da violência e comportamentos agressores no ambiente. Os momentos de grandes conflitos e problemas entre discente/discente e discente/docentes¹⁷ eram, muitas vezes, resolvidos com uma conversa dura, porém afetuosa pela “gestora A”. Percebia o quanto eles a obedeciam. Ela chamava os discentes pelo nome e conhecia boa parte dos responsáveis. Confesso que foi a primeira vez que presenciei um tratamento assim, realizado por uma gestora em pouco mais de 10 anos de trabalho. Não havia discussão, alteração de voz e aquilo que o adolescente ou criança havia feito de errado era analisado e as vezes reparado. Durante o curto tempo que pude apreciar desta gestão, entendi que a autoridade não estava no grito, mas nos sentimentos que perpassavam naquela relação. Era um ambiente que fisicamente não havia nada para oferecer, mas alguns discentes demonstravam que queriam estar ali.

Houve a troca de gestão, chegou a “gestora B”. O processo de transição foi traumático, sem diálogo, ao ponto de chegar à escola para trabalhar e ter outra pessoa se apresentando para assumir o cargo. A equipe acolheu a jovem gestora recém-formada. A insegurança existiu, mas o corpo docente permaneceu com o seu trabalho e colaboração como sempre fizeram. Porém foi um período de extremo estresse para o trabalho em equipe. O valor agregado pela nova gestão trouxe insegurança ao ambiente, aumentando o seu potencial dos problemas, criando algumas rachaduras entre as relações com os docentes nesse tempo. O comportamento dos discentes foi modificando aos poucos. As queixas dos docentes eram constantes e algo precisava ser feito com urgência. A agressividade exaltada tornou-se agressão, começamos a presenciar as agressões físicas entre discentes/discente e discentes/docentes.

Com o tempo veio a mudança de governo e de gestão escolar. A “gestora C” se apresentou e naquele momento houve um respiro aliviado de que as coisas iriam melhorar. A vivência e os valores trazidos pela nova gestão juntamente com a ampliação da equipe de trabalho e a diminuição do tempo ocioso dos discentes ampliou a permanência destes na unidade escolar. Transformou o ambiente de forma antes nunca vista. O modelo mais burocrático, afastado e autoritário, a imposição de regras, os gritos de ordem começaram a aparecer. Durante esta gestão me afastei como profissional da equipe e iniciei o trabalho como pesquisadora num ambiente transformado diante da inquietação inicial que gerou a projeto de pesquisa que era compreender por que aquela comunidade escolar era tão agressiva naquele ambiente, mas raros eram os casos de agressão. E por que eles, mesmo não tendo um local atrativo gostavam de estar ali?

Quando a Especialista em Educação sai de cena, entra a pesquisadora que busca compreender: qual a concepção de agressão e agressividade que os docentes daquela unidade escolar possuem? Como percebem o relacionamento discente/docente em relação à agressividade? Como descrevem o relacionamento discente/discente? Se em algum momento buscaram alguma leitura (formação continuada) que os ajudassem com o problema da agressividade? Sentem-se capazes de ajudar o aluno que possui comportamento agressivo? E se a equipe escolar tem realizado para resolver ou amenizar os problemas de agressividade e agressão dos discente?

Essas perguntas foram feitas aos docentes e serão analisadas neste capítulo, juntamente, com alguns relatos colhidos durante o Conselho de Classe observado e conversas

¹⁷Sempre que houver a exposição do termo discente/docente refere-se à relação entre ambos, sem pretender indicar que somente os discentes são os causadores de conflitos.

realizadas dentro do campo de pesquisa. As conversas informais, registradas, contribuíram para compreender o trabalho individualizado de alguns docentes e o que poderia permanecer oculto se não houvesse a história de vida dos sujeitos da pesquisa.

3.3 O questionário e os relatos docentes

A inserção no campo buscando o distanciamento da função que exercia contribuiu para que meus olhos e ouvidos estivessem mais atentos ao que acontecia no ambiente. Despir-me do papel de Especialista em Educação tirou-me a responsabilidade de ter que contribuir imediatamente no ambiente na tentativa de buscar soluções rápidas e que muitas vezes não resolviam o problema, apenas amenizava a situação. De acordo com Minayo (1994) “é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*” (p.14), pois há razões que os tornam comprometidos, ligados por serem seres humanos. “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação” (LÉVI-STRAUSS. Apud MINAYO. Pesquisa Social. 1994, p.14).

Poder observar o ambiente de fora traz uma tranquilidade no olhar e nas análises produzidas através das ações dos discentes e dos docentes manifestadas no ambiente escolar, podendo assim iniciar uma conversa sem o interesse de uma cobrança ou questionamento de algo.

Os docentes participantes da pesquisa serão aqui identificados por letras do alfabeto de A ao O, sem qualquer indicação ou insinuação do nome do entrevistado.

A participação docente na pesquisa foi de suma importância para compreender o que eles entendem como comportamento de agressão e agressividade no ambiente escolar. Diante das respostas e análises sobre o comportamento agressivo, percebemos sua vinculação que foge da regra de um comportamento padrão para um aluno.

Observemos as respostas dadas por alguns docentes:

Aquele que pessoas usam de palavras e ações inadequadas ao bom convívio, desarmonizando um ambiente para provocar alguma reação. (Docente B)

É todo comportamento fora da normalidade do indivíduo. (Docente D)

É a falta de limite com a instituição onde estão. Não valorizam a escola e não tem respeito algum por nada. (Docente G)

O comportamento padrão difere os discentes de bom comportamento e os que são agressivos. Aqueles que não se encontram dentro de uma conduta de obediência, prontidão, podem ser considerados agressivos, “aqueles que não possuem respeito por nada”. É como se o comportamento dissesse o que eles realmente querem da escola ou do docente. Digo docente na singularidade e diversidade de trabalho, pois uma turma possui comportamentos diferenciados de acordo com aquele que rege o ensino, assim o mesmo acontece individualmente através das relações de empatia ou antipatia pelo docente.

Há muitas queixas no ambiente escolar quanto ao comportamento dos discentes que não estão de acordo com o idealizado. A percepção é de que com a ausência de alunos ideais os docentes sentem-se frustrados já que não conseguem dar conta da diversidade existente no ambiente.

Sobre como o professor descreve o relacionamento entre discentes e docentes em relação à agressividade, obtivemos respostas com percepções variadas entre os docentes do ensino fundamental I e II. Os dados obtidos com as professoras que trabalham com alunos entre 6 e 11 anos foram:

Há uma boa relação entre discentes e docentes, mas ainda existe uma grande falta de respeito de alguns alunos para com os professores. (Docente I)

Não há um relacionamento agressivo. (Docente N)

No olhar do docente que leciona no ensino fundamental I da escola pesquisada, eles não possuem problemas de relacionamento com os discentes, percebendo as manifestações realizadas por eles como características da idade. Porém os docentes do ensino fundamental II possuem outra percepção, quase que unânime nas respostas.

O relacionamento discente/docente está cada vez mais conturbado, pois valores humanos estão se perdendo com a deterioração e ausência da família. (Docente B)

Eles nos veem como inimigos e nos ofendem. (Docente F)

Os alunos não costumam agredir o corpo docente com palavras e atitudes agressivas, salvo situações isoladas que já foram relatadas, mas não presenciadas por mim. (Docente A)

Os docentes do fundamental II lecionam para discentes entre 11 e 17 anos de idade, período que corresponde a adolescência, uma fase que no aspecto afetivo, de acordo com Piaget, o sujeito vive conflitos e deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele, deseja ser aceito (BOCK, 2008, p. 124), ser aceito, muitas vezes, necessita buscar meios e promover atitudes que nem sempre são bem interpretadas ou estão corretas do ponto de vista do outro e algumas atitudes agressivas e antissociais podem ser facilmente compreendidas com agressão, onde o docente se percebe odiado pelo discente e tudo que é realizado por ele passa a ter valor negativo de destruição.

Dentre as perguntas que foram expostas no questionário, foi perguntado em ordem do maior para o menor, em que posição colocaria a agressividade entre os discentes como um problema. As respostas obtidas em grande maioria é a de que:

A meu ver, a agressividade entre os alunos é um dos grandes problemas da escola, principalmente com o uso de palavras agressivas. Concomitante a isso, o excesso de alunos por turma, a pouca participação dos responsáveis na vida escolar do aluno e o número de alunos em distorção idade-ano de escolaridade tornam-se fatores que dificultam o controle das atitudes agressivas. (Docente A)

A agressividade, para alguns docentes, encontra-se numa escala que dificulta o trabalho, pois segundo relatos, durante a vivência na unidade escolar o professor precisa interromper as atividades em diversos momentos para conter o comportamento dos discentes, o que prejudica o andamento da aula e a concentração dos outros alunos, interferindo na aprendizagem.

Outro docente expôs que:

É um problema grave que tem crescido nas escolas, mas depende muito da comunidade ao redor. Em nossa escola a agressividade seria um problema médio, antes dela seria a aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano de escolaridade e a falta de comprometimento da família na educação. (Docente B)

Muitas foram as respostas que apontam a ausência da família e os problemas que ocorrem com os alunos em distorção idade-ano de escolaridade, pois no primeiro caso, além do profissional se sentir carente de formação e apoio para resolver problemas gerados pela indisciplina dos alunos, sentem-se sozinhos em alguns casos, no que se refere a família, creem que se comparecessem mais a escola e apoiassem o professor, os alunos seriam mais

tranquilos. Podemos observar que a ausência da família pode ser geradora da agressividade ou não controladora desta na escola. O fator apontado, o da distorção, interfere e pode ser pior do que a agressividade porque alunos com idade avançada para o ano de escolaridade que se encontra é causador de problemas, pois possuem uma atitudes e comportamentos que atrapalham as aulas e influenciam os alunos menores, que não possuem tanta malícia, como apontaram os educadores.

Entender a adolescência como “um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças no corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais, um momento no qual se vive de forma mais intensa o conjunto de transformações que estarão presentes, de algum modo ao longo da vida” (DAYRELL, 2003, p.42) faz parte da formação docente, porém este percebe-se com dificuldade de correlacionar a singularidade do ser durante uma fase da vida com o processo mecânico de aprendizagem. É como se o comportamento agressivo do adolescente, que seria melhor se fosse dócil, não fosse favorável ao aproveitamento da aprendizagem.

Perguntamos no questionário se diante dos casos de agressividade evidenciados, no ambiente escolar, o docente já havia buscado alguma leitura relacionada ao problema para que pudesse ajudá-lo nesta questão. Por unanimidade os docentes responderam sim, mas em suas explicações percebemos que em alguns casos, a busca não foi voltada para a formação continuada do docente e, sim talvez, como uma receita para o problema.

Sim. É imprescindível buscar capacitação a respeito deste assunto, que é cada vez mais corriqueiro no ambiente escolar, para a compreensão dos fatos que causam a agressividade. (Docente B)

Sim. Costumo nas minhas aulas, citar frases motivadoras com o objetivo de mudar esse quadro. (Docente D)

Sim. Vídeos e textos na internet “Como lidar com a agressividade na sala de aula” (Docente I)

A busca de leituras para ajudar no problema da agressividade é diversa, assim como o sentido que dão a situação também, conforme percebemos nesta resposta:

Duas vezes, mas não obtive resultado. (Docente C)

Este apontamento na resposta do docente nos faz perceber a necessidade de buscar soluções rápidas, como receitas prontas, para resolver o problema e não a sua real compreensão, para a partir daí buscar novas práticas de trabalho e relacionamento docente/discente. A busca é realizada pelos profissionais da escola, porém sem um estudo mais aprofundado e debatido entre seus pares.

Somente em dois casos de respostas que percebemos a busca de leituras mais aprofundadas em livros de Psicologia da Educação e Sociologia para compreender melhor o universo que perpassa o ambiente escolar. Em um único caso foi citado o trabalho em conjunto com o Especialista em Educação da unidade escolar. Nos parece que os professores têm receio de trabalhar em conjunto para a busca de conhecimento sobre problemas pertinentes a escola ou na percepção de que a equipe possa estar falhando nas escutas das solicitações dos docentes.

Perguntamos aos docentes através do questionário fechado se eles se achavam capazes de ajudar o aluno que possui comportamento agressivo, e como o ajudariam. Obtivemos um percentual de 30,7% de respostas não, o docente não se sentia capaz de colaborar com o aluno, porém houve a resposta que mesmo não se sentindo em condições faz o que é possível para ajudar o aluno. Também obtivemos a resposta de um profissional que disse que

dependeria do caso. A maioria respondeu que sim, conforme observaremos algumas respostas abaixo.

Sim. No ano de 2015 estruturei um projeto denominado “Papo de garotas” que tinha como principal objetivo debater problemas relacionados ao ensino, educação e família partindo das abordagens trazidas pelas meninas da escola de maneira a favorecer a construção de habilidades sociais a partir da parceria no desenvolvimento das ações que levem a resolução de problemas por meio de atitudes não agressivas. (Docente A)

Busco sempre dialogar e alertar sobre situações e acontecimentos que geraram fatos mais graves, tentando fazer com que o aluno dimensione as consequências de uma ação descontrolada. (Docente B)

Não. É um problema cultural, neste caso precisa-se de atendimento mais específico.

Foi evidenciado em uma das respostas a preocupação do docente em se aproximar dos problemas que perpassam a adolescência e a vida humana, voltado para um grupo específico, as meninas. No contato com a docente, em minhas vivências de campo pude compreender melhor o porquê do trabalho ser realizado somente com meninas. Detalharemos mais adiante sobre a questão na abordagem etnográfica da pesquisa.

Alguns docentes evidenciaram que quando existem problemas com alunos agressivos costumam dialogar no sentido de aconselhamento, sem, às vezes, tentar entender o que levou ao discente obter determinado comportamento.

Em uma resposta obtivemos que o comportamento agressivo do aluno é cultural e isso não é um caso para ser resolvido por um professor, requer outro tipo de ajuda. Podemos perceber a diferença na resolução de problemas que perpassam a escola e a postura profissional, os que são empáticos e os que, talvez, por não terem em seu objetivo de professor se relacionar com a complexidade que é o educar, concebem somente o papel de ensinar, transferir o que aprendeu.

Por último tentamos entender dentro deste universo que foi questionado ao docente “o que a equipe escolar tem realizado em prol de resolver ou amenizar os problemas de agressividade ou agressão no ambiente escolar”. Neste quesito há respostas diversificadas, pudemos observar que a equipe escolar em suas ações busca conversar com os responsáveis para resolver os problemas relacionados a agressão e agressividade na escola. Este percentual chegou a 46,1%. Podemos dizer que 38,4% das respostas incluem a conversa com os discentes como estratégia. Poucas foram as respostas que apontavam estratégias além de conversas com responsáveis e discentes.

Conversa com os pais. A equipe tenta mostrar para os alunos o papel da escola. O problema é mais familiar. (Docente G)

Conscientizando o professor para um trabalho mais dinâmico. (Docente L)

Para amenizar tais problemas, de agressividade, a equipe escolar tem realizado projetos bimestrais, atividades diversificadas e convocação dos responsáveis. (Docente I)

Pudemos observar em algumas respostas a existência de trabalhos variados com a tentativa de resolver o problema referente a agressividade e agressão dos alunos. Dentre eles a “solicitação de parceria com vários setores” (Docente M). No que se refere a parceria, pude observar a participação de um policial dentro da unidade escolar que ia até as turmas do fundamental II conversar com os alunos. Infelizmente não participei de momentos em que pudesse presenciar o trabalho dessa parceria, apenas percebi com estranheza essa ação no ambiente escolar. Fora este trabalho, não foi presenciado nenhum outro tipo de parceria.

A unidade escolar possui como prática projetos bimestrais que em muitos casos são determinados pela Secretaria de Educação, poucos são os casos em que a escola tem a possibilidade de trabalhar com temas pertinentes as necessidades reais da comunidade escolar, porém há docentes que percebem como benéfico trabalhar os problemas relacionados a agressão e agressividade.

Foi observada a resposta de um docente que diz:

- A equipe escolar tem realizado diálogo com os pais e alunos e discutido o problema com o corpo docente em reuniões e grupos de estudo. (Docente B)

Percebemos nesta resposta a importância do diálogo e a busca de conhecimento sobre o problema em grupo. É na tomada de consciência e na reflexão coletiva que a equipe escolar promove um trabalho de integração e democratização nas tomadas de decisões. Porém, nos parece que esses momentos não são tão constantes e a maioria dos problemas são percebidos de forma isolada entre a equipe diretiva com o aluno e o responsável em uma conversa. Talvez essa atitude ocorra devido aos poucos casos com problemas relacionados a agressão e agressividade no ambiente da escola.

Durante a pesquisa não houve possibilidade de participação em Grupo de Estudo que é realizado bimestralmente na escola, por determinação da SMEC, devido a troca de direção e questões internas durante o período da realização da pesquisa. Mas tive a oportunidade de participar do Conselho de Classe.

3.4 A participação no Conselho de Classe

O Conselho de Classe é uma instância colegiada em que atuam os professores de diversos componentes curriculares, juntamente com a equipe técnica da instituição educativa: diretor, supervisor educacional, especialista em educação (função de orientador pedagógico e educacional na rede municipal de Magé), dirigentes de turno, representantes de alunos e pais, estes quando solicitados pela equipe. O Conselho de Classe é importante para a atuação do professor em sala de aula, pois é um espaço gerador de ideias, bem como para equipe escolar um momento de socialização e conhecimento de questões que antes eram particulares e passam a ser socializadas.

Os Conselhos de Classe na escola pesquisada são realizados em dois momentos dividindo os segmentos de ensino fundamental I e fundamental II. Assim se faz pelo motivo de especificidades de cada segmento e pela problemática dos professores trabalharem em outras escolas, o que dificulta a participação em atividades que não estão dentro de seu turno de trabalho.

A dinâmica observada no Conselho de Classe do 2º bimestre do ano letivo de 2017 realizado para o ensino fundamental II da escola, seguiu os trâmites informativos sobre orientações da SMEC para a organização dos diários de classe quanto a dias letivos, pontos facultativos e outras questões da unidade escolar como os aluno em Regime de Progressão Parcial (RPP)¹⁸.

Durante a dinâmica do Conselho de Classe houve preocupação com os alunos faltosos que além de, por consequência diminuir o rendimento nos estudos, acarreta em questões burocráticas e legais em que a escola precisa responder. Os casos de evasão escolar não são

¹⁸ O Regime de Progressão Parcial dá o direito ao aluno que não alcançou média suficiente durante o ano letivo prosseguir nos estudos, porém com estudos paralelos destas matérias, sendo no caso o limite de duas. Este sistema contempla somente o fundamental II. O aluno só poderá progredir se ficar no máximo em duas disciplinas, as quais estudará por módulos correspondentes aos bimestres e poderão pedir explicações aos professores responsáveis. Os módulos são produzidos pela equipe da SMEC.

grandes na escola pesquisada, porém suficientes para causar preocupação com o futuro educacional do discente que por vários motivos deixa de frequentar o ambiente escolar.

O fundamental II é composto por 7 turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade. Os relatos sobre as turmas começaram pelo 6º ano, mas durante as falas dos docentes passou-se a apresentar o problema da indisciplina e comportamentos indesejados dos alunos de modo geral. Os relatos que se seguem apresentam, muitas vezes, a dificuldade em lidar com os conflitos dentro da escola.

Os professores iniciaram pela 601 na qual definiram como muito agitada, porém um professor faz especificação de somente um aluno.

- Como pode um único aluno agitar toda turma? Ele não possui limite. Ele lidera toda turma, inclusive incitou para que os outros alunos não fizessem a prova. Arriou as calças dentro de sala e debochou do discente. Me mandou tomar naquele lugar (Professor de Matemática, 6º ano).

Toda situação foi relatada em ata do conselho de classe e foi sugerida a convocação da presença dos pais. Segundo a especialista em educação, os pais já haviam comparecido à escola e pediram para que os professores fossem mais rígidos com ele. Também foi citado que em um momento de tormenta em sala o aluno foi retirado e posto na sala de leitura para fazer o dever isolado. Uma professora diz:

- Precisamos entender que essa idade é complicada (Professora de Português, 6º ano).

O professor muito exaltado explanava sobre a turma e sua preocupação com o rendimento que os alunos precisavam ter para prosseguir para outros anos. A dirigente de turno infere com seu ponto de vista:

- As crianças têm preguiça de pensar. Tudo é muito prático para eles, não querem pensar.

O professor cita:

- Quero, a partir do próximo bimestre, para que os alunos desenvolvam, preciso que tenha mais alguém dentro de sala, um pedagogo, para dizer assim (Professor de Matemática, 6º ano).

Diante de sua preocupação e solicitação, outra professora relata um caso que aconteceu na turma de 9º ano.

- A especialista entrou na sala do 9º ano e eles começaram a gritar e disseram que era para impor respeito (Professora de Artes, 9º ano).

A responsável representante do seguimento de pais no Conselho Escolar¹⁹ também participou do diálogo citando:

- Muito do comportamento dos alunos reflete de casa.

¹⁹Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas (BRASIL. Portal do MEC. www.portal.mec.gov.br. Acesso em 07 de junho de 2018).

A supervisora da escola também inferiu seu pensamento e percepção do ambiente escolar e dos discentes e docentes.

- Quando eu cheguei na escola, não percebi agressão verbal, mas olhar atravessado. Vejo uma violência ou insatisfação velada. Você passa a ver todos os alunos bonitinhos com o professor que tem pulso firme e quando ele se vê com um professor mais livre ele faz o que não conseguia fazer. (...)
- Precisamos reavaliarmo-nos, educadores. Como eles fazem isso com a especialista, de subir na mesa e dizer que era para impor respeito? (Supervisora escolar)

Neste momento a diretora diz que não foi informada do caso. E uma professora explica:

- A escola pediu o apoio do 15^o²⁰ batalhão para fazer o acompanhamento na escola (Disciplina de Português, 7º ano).
- O problema não é do docente é a crise familiar (Professora de Português, 6º ano).

Inicia-se uma discussão mais calorosa sobre o assunto da indisciplina que tomou quase todo conselho de classe.

- Enquanto escola a gente precisa pensar isso aí. Por que agora está velado? (Professor Português, 7º ano)
- Este é um problema do Brasil (Professor de Português, 7º ano).
- Passa na aula do professor J, todos estão sentados. E o professor não está na sala (Supervisora).
- Essa situação foi um caso isolado. Eles não são assim (Professora de Ciências, do 9º ano).
- Você não consegue fazer um trabalho para mudar a cabeça do sujeito, que não é de uma hora para outra (Professora de Português, 6º ano).
- Estamos todos virando reféns (Especialista em Educação).
- Os alunos mais rebeldes vêm todos os dias (Professor de Matemática, 6º ano).
- Eles vêm para cá, por que é o parque de diversão deles. Eles reconhecem isso como qualquer coisa, menos escola. (Professor de Matemática, 6º ano)

Várias frases foram ditas ao mesmo tempo em que tentava-se ouvir e buscar soluções, o que ao meu ver parecia desespero para se resolver o problema, mas não se sabia como. Os professores solicitavam uma intervenção, mas como seria esta intervenção se já estavam com um policial frequentando as turmas do fundamental II, sendo que o projeto ocorria no 5º ano do fundamental I, que era uma parceria do PROERD²¹ e a SMEC destinado a várias escolas

²⁰ Não existe solicitação formalizada pela escola, mas informal por parte da direção que conhece os policiais.

²¹ O PROERD é o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência é um projeto onde os policiais militares, fardados e devidamente treinados e com material próprio (livro do estudante, camiseta e diploma) que desenvolvem um curso de prevenção as drogas e a violência na sala de aula de sua escola. O Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil; conta com três currículos:1-

no estado do Rio de Janeiro para o combate ao uso de drogas. Qual a necessidade de se ter uma parceria com o batalhão de polícia para conter alunos indisciplinados?

Um professor do 8º ano utilizou a seguinte expressão:

Hoje tem uma política que é totalmente contra (referindo-se a educação). Até lei da palmada. Quem nunca levou uma palmada? Eu tomei e estou aqui. (Professor de Português, 8º ano)

Confesso que refleti sobre os momentos em que estive na escola atuando (anterior a pesquisa) e pesquisando e que aquela situação não pertencia a tudo que encontrava naquele espaço. Fiquei surpresa com os relatos do comportamento dos alunos do 9º ano de escolaridade com a especialista em educação, pois nunca passou em pensamento essa possibilidade, apesar da turma se encontrar em desequilíbrio em relação ao ambiente, devido ao excesso de alunos em sala de aula por determinação da SMEC para otimizar. As falas dos docentes iam de encontro a, talvez, uma unidade escolar de extrema violência, que percebo não ser o caso, até mesmo pelos relatos ouvidos e registrados.

Compreendemos que o seguimento do fundamental II possui suas especificidades devido a fase da adolescência em que se encontram, alguns que dele fazem parte ainda são crianças, como muitos que frequentam o 6º ano de escolaridade, e ser adolescente não é crime para necessitar dentro de um ambiente escolar a presença policial. São poucos os casos de criminalidade na comunidade e pouco interferem na escola. Mas por que o caso da indisciplina foi percebido como um problema do Brasil? Por que a família é tão solicitada no ambiente escolar para conter a indisciplina de seus filhos? Por que a necessidade de fazer parcerias com o batalhão de polícia ou qual a necessidade de um policial ter que ir as salas conversar com os alunos? O que fazer com os alunos rebeldes que estão diariamente na escola? O professor virou refém de quê? É agressão ou agressividade que perpassa este ambiente? Agressão de que parte? O que fazer com toda essa agressividade dos alunos? Como responder a essas perguntas? Será que possuem respostas?

O professor do 6º ano inconformado com a situação dizia:

- Precisamos sair daqui, hoje, com uma mesma fala. (Professor de Matemática, 6º ano)

A intervenção da supervisora foi de deixar claro que precisavam sair dali com uma proposta ou no retorno do recesso escolar pensarem em estratégias sobre isso.

Este posicionamento é bem plausível diante da euforia de alguns docentes durante o conselho que já se passava um bom tempo e ainda estavam na problemática da indisciplina.

A supervisora ainda fez algumas intervenções pontuando algumas necessidades que os docentes precisavam rever:

- O professor também está reproduzindo para o aluno. Você vê o caderno da criança lindo, mas tudo mecânico. Levar o aluno a pensar é difícil, enquanto o professor não for pesquisador. (Supervisora escolar)

Uma professora expõe seus pensamentos:

- Você olha esse prédio, cadê a quadra dessa escola? Qual aluno não gosta de esporte? É uma questão que poderia ser valorizada. Para jogar precisa ter boas notas. (Professora de História, 7º ano)

PROERD para Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
2- PROERD para 5º ano do ensino fundamental;3- PROERD para 7º ano do ensino fundamental;
4- PROERD para Pais/Responsáveis.

Um professor explana de volta o momento de grande euforia:

- Eu quero dar aula. Não é problema meu é nosso problema. (Professor de Matemática, 6º ano)
- A regra é anotação, mas eu vou fazer todos os dias anotações? (Professor de Matemática, 7º ano)
- Mas é um respaldo do professor. (Especialista em educação)
- Mas ninguém convoca ninguém. (Professor de Matemática, 7º ano)

Em meio a busca de soluções:

- Se conseguíssemos um ônibus para premiar os 30 melhores alunos? Daí o aluno pensa que para ir precisa ter nota. (Professor de Português, 6º ano)
- Eles têm que encontrar uma escola diferente em agosto. (Professor de Matemática, 6º ano)
- Punição é a regra e limites aos excessivos. Nós temos que inventar um castigo para esses alunos. (Professor de Matemática, 6º ano)
- Na verdade, eu acho que estamos reféns desses alunos. (Especialista em educação)
- Convocar a família e dizer que é negligência familiar. Convocar o Conselho Tutelar. (Professor de Matemática, 6º ano)
- Pegar todos os alunos que são difíceis no retorno escolar e colocá-los numa sala com uma pessoa fardada, autoridade e falar sobre disciplina. (Professor de Português, 8º ano)
- A diretora falou que já fez tudo isso antes do professor chegar. (Professora de Português, 6º ano)
- Estudei toda a problemática da escola. Criei regras e normas. E foi com o policial, guarda municipal as salas, todos os dias. (Diretora)
- Precisamos dar um tratamento de choque a esses alunos. (Professore de Matemática, 6º ano)

Alguns docentes, como parte da equipe administrativa-pedagógica, buscavam soluções para a problemática da indisciplina dos alunos, porém naquele dia não houve fechamento de proposta. Creio que, talvez, nem tenham tido consciência de tudo que foi falado e como foi falado. Estar observando um conselho de classe foi de grande valor para refletir o ambiente vivido, percebido de dentro e agora de fora. Houve a percepção da nossa fragilidade em nos achar incapazes de resolvermos os problemas de indisciplinas de nossos alunos, necessitando de uma autoridade. Alguns profissionais esquecem que são a autoridade em suas salas de aulas e que podem sim ser capazes de solucionar esses problemas.

3.5 Em campo: sala dos professores

Em tempos, após o recesso escolar, consegui estar com alguns docentes na sala dos professores e iniciamos uma conversa. Neste momento comecei a buscar informações sobre o

que a escola estava fazendo para resolver o problema exposto no conselho de classe. Alguns dos profissionais não haviam participado do conselho.

Durante a conversa um professor apontou que deveriam trabalhar com palestras de pessoas que conseguiram vencer na vida para motivar os alunos que muitas vezes se encontravam sem perspectivas. Segue abaixo alguns trechos da conversa:

- A escola não tem sentido para muitos alunos. E só consegue vencer na vida quem consegue estudar. (Professor de História, 8º ano)
- Os alunos nos veem como inimigos. (Professora de História, 7º ano)
- Há influência das mídias na formação dos alunos. Você tem todo aparato, mas tem a mídia que influencia. A mídia desconstrói o que a gente constrói na escola. (Professora de Ciências, 8º ano)
- A escola é um soldado perdido em meio a guerra. (Professora de História, 7º ano)

Durante a conversa indaguei: Quais são os fundamentos que levam o aluno a ser agressivo dentro da escola? Pois alguns docentes presentes na conversa não haviam participado do questionário, devido a contratação tardia de docentes e rotatividade dos mesmos por serem contratados:

- Eles trazem uma angústia de casa que não sabemos a origem. (Professor de História, 7º ano)
- Ausência e carência das famílias. (Professora de História, 8º ano)
- Eles diante dos outros não têm pudor do respeito. Eles não vivem em harmonia entre os grupos. (Professora de Ciências, 8º ano)
- Mas como solucionar isso com a falta de estrutura psicológica? A gente fica desprovido de recursos. (Professora de História, 8º ano)
- Falta da família que chega e ajuda a resolver o problema. (Professor de História, 8º ano)

Durante a conversa muitas questões foram citadas, inclusive o desamparo do docente que carece de novas estruturas e ferramentas para entender e enfrentar o problema.

3.6 Em campo: Conversa individual

Durante a estadia na escola uma docente recorreu a mim para contar sobre o trabalho que havia realizado com suas turmas. Essa mesma docente realizou em anos anteriores o projeto citado anteriormente como “Papo de garotas” que visava conhecer e conversar sobre o universo que perpassava a realidade daquelas meninas. As alunas que sempre davam as sugestões dos temas da próxima roda de conversa.

Quando iniciamos a conversa perguntei sobre a violência na escola:

- Eu acho que aqui na escola a situação de violência sempre foi um tema presente. De uns tempos para cá, a solução de resolver o problema é... O que causa a violência? Causa a violência é o contato de aluno como aluno, então a gente tira o contato de aluno com aluno e não procura saber o que gera o problema da violência. Então o aluno tem que sentar naquela ordem, naquela fileira porque o aluno que gera problema está longe do outro que gera problema. Então assim eu resolvo o problema da violência. Não com o diálogo, mas com o afastamento. Tirar o aluno da escola.

Tirar o aluno da escola é você transferir a violência para um outro lugar. O intervalo, não tinha intervalo porque antes não tínhamos controle deles, hoje tem 10 minutos de intervalo, eles ficam dentro do refeitório, só pode comer, não pode nem ir ao banheiro, senão causam tumulto. Não faz eles entenderem o que o porquê do intervalo, não faz práticas legais no intervalo.

A professora se apresentou incomodada com algumas formas de resolver os problemas da escola. Durante a pesquisa poucos foram os docentes que apresentaram uma solução para os problemas da agressividade, agressão ou conduta antissocial dos alunos que não seguissem a linha da punição, que como citado pela docente, às vezes, acabava em transferência.

Seguindo com a conversa obtivemos apontamentos importantes para refletirmos sobre as práticas realizadas no ambiente escolar. Perguntei a docente se ela possuía uma sugestão para o enfrentamento da questão da violência na escola:

-Nem o enfrentamento e nem o distanciamento, mas o motivo do confronto. Buscar o que faz eles não se relacionarem bem. Como a escola poderia fazer isso? A partir de dinâmicas com pequenos grupos, depois com grupos maiores, de contato de corpo. Dar poder. Empoderar para que eles possam decidir o que é bom ou é ruim, de maneira crítica. Que o professor possa encaminhá-los para tomar decisões. Eu não posso falar para eles não gritar, gritando. Eu tenho que ensinar maneiras de me expressar sem gritar. Fazer que o outro me entenda sem que eu grite.

Questionei a docente quanto a questão do barulho produzido pelos alunos na escola e perguntei se isso a incomodava, e ela respondeu que sim:

-É o corpo calado. Como é que você fala que o garoto tem que pensar se você está o tempo todo dizendo para ele se calar, não se mexer. Se ele pensa também através do gesto, através do que conversa, do que trata, do que ele diz. Você não quer que ele pense, você não quer que ele tenha autonomia.

Neste momento pude lembrar que no ano anterior houve um projeto realizado na escola de competição e que não havia tido nenhum tipo de incidência de briga e todos se comportaram além do esperado, participando e interagindo bem. A docente concordou. Demos seguimento a conversa sobre o problema da violência na escola, conforme os docentes haviam citado com grande preocupação no conselho de classe:

-A escola tinha que se colocar como corresponsável desse movimento violento. Porque a escola trata que o aluno é violento e chama os pais dos alunos, chama o conselho tutelar, chama a polícia, e tira o aluno, mas tem tantos alunos. Não é possível que a escola não contribua para ser um ambiente que favoreça esse tipo de coisa. Será que eles estão sendo ensinados a como resolver os problemas deles de outra maneira a não ser brigar?

Perguntei se havia percebido alguma mudança no índice de violência na escola:

-Eu acho que de uns dois meses para cá melhorou, mas só estou aqui dois dias. Não sei se acontece em outros dias. Teve um dia que duas meninas brigaram e eu havia trabalhado com elas na semana o tema relacionado a comunicação, resolução de conflitos, amor, se colocar no lugar do outro, daí na outra semana resolvi passar um questionário e as duas meninas que brigaram disseram nas respostas do questionário que não tinham sido violentas. Elas falaram que nunca tinham sofrido violência e nunca sido violentas. Daí eu perguntei: Ué, mais o que aconteceu na semana passada? Elas me disseram que não, e que aquilo foi só uma briga, não foi violência. O bater não é violência. Isso me assustou porque foi um conceito que elas me passaram e que a turma concordou, os outros alunos das outras turmas, também, quando eu falei. Ué, tipo, ninguém morreu, não teve sangue.

Diante da percepção dos alunos que surpreendeu a docente, também foi algo que nos pareceu importante como dado que necessita de mais debate para compreender melhor a lógica do pensamento discente, pois nos parece que eles concebem violência quando resulta em morte ou ferimentos graves, o que vai de encontro com uma percepção anterior em relação aos xingamentos entre eles, pois não o percebem como tal, sendo uma forma comum de tratamento entre seus pares. Os pensamentos dos discentes e docentes possuem simbologias e significados diferenciados de comportamentos violentos e a violência propriamente dita. Poderíamos neste momento conceber novas fontes a serem pesquisadas e a compreensão que os discentes possuem de seus comportamentos no ambiente escolar.

4 CAPÍTULO IV

O AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DISCENTE

Trataremos neste capítulo, das análises realizadas a partir dos relatos coletados com discentes no ambiente escolar da Escola Municipal Bruno Rodrigues através de: entrevistas, oficinas de dramatização e desenho; realizadas de forma que pudessem contribuir com a investigação sobre o potencial da agressividade para o processo educativo. Neste momento buscamos trazer a perspectiva dos educandos através de suas vivências neste ambiente, tentando buscar indicativos que colaborassem com elementos para o fazer criativo na relação docente/discente na construção de um ambiente suficientemente bom.

4.1 A proposta de pesquisa com discentes

Buscaremos aqui apresentar as percepções discentes em relação ao ambiente escolar. Para essa coleta de dados realizamos entrevistas, oficinas de desenho e de representação dramatizada de situações vividas no ambiente escolar. Fizeram parte da pesquisa uma média de 20 alunos. Levamos em consideração que nem todos poderiam participar de todas as etapas propostas para a pesquisa, pois poderiam se recusar a realizar alguma atividade ou faltar no dia marcado. Todos os discentes pesquisados tiveram o termo de consentimento assinado por seus responsáveis e o de assentimento assinado por eles.

Durante o período da pesquisa, em um dos momentos que fui as salas de aulas falar com os alunos, um professor do 6º ano de escolaridade questionou o motivo pelo qual eu não havia escolhido os mais indisciplinados. Tive que explicar que não poderia ser tendenciosa para coletar dados, pois este não era o objetivo. Informei que foi realizado um sorteio, levando em consideração a quantidade de alunos por sala e a numeração do diário de classe para depois ter conhecimento de quem faria parte do processo. O docente em desespero, tentou, julgo eu, entender o comportamento indisciplinado de alguns discentes e solicitou que eu deixasse que três alunos participassem do momento da pesquisa, já apontando para eles e pedindo que fossem comigo. No momento, expliquei ao professor que esse não era o objetivo e os discentes e seus responsáveis teriam que concordar em fazer a pesquisa. Como percebi que naquele momento a ideia era retirar os alunos para que eles respirassem um pouco aliviados, os levei e conversei sobre o que estava fazendo. Os discentes se interessaram e pediram para participar. Achei proveitoso para descobrir o que eles tinham a me contar e o quanto poderiam contribuir para o conhecimento do universo discente no ambiente escolar.

Como os alunos já me conheciam, percebi que houve um sentimento de segurança, mas também muita curiosidade, pois era a primeira vez que participavam de uma pesquisa e acredito não terem tomado muita consciência, no primeiro momento, do que se tratava. Alguns responsáveis, durante a reunião que foi realizada para que tivessem conhecimento sobre a pesquisa, seus objetivos e as atividades que aconteceriam, também, se apresentaram muito curiosos. Teve uma senhora que veio agradecer por ter eu escolhido sua neta. Os responsáveis tomaram ciência de que embora eles tivessem consentido que seus filhos e netos participassem, isso só ocorreria se os adolescentes realmente estivessem de acordo e que em qualquer momento poderiam deixar de participar.

4.2 Os discentes e a escola do campo

Em busca de conhecer um pouco sobre a realidade dos estudantes, realizamos uma pesquisa através de um questionário para compreender a formação identitária dos discentes com a escola do campo, embora a unidade escolar não apresentasse nenhuma proposta curricular voltada para atividades relacionadas ao campo, a não ser os livros didáticos, conforme citado no primeiro capítulo, escolhidos pelo PNLD-Campo para os alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade, ensino fundamental I.

O questionário confirmou algumas percepções urbano-rural que perpassavam o universo dos discentes da escola. A escola é classificada, conforme citado no primeiro capítulo, como do campo e não atende somente a discentes que moram em localidades que desenvolvem a agricultura, porém o local possui muitas características rurais que poderiam ser aproveitadas dentro do ambiente escolar de acordo com a proposta do MEC no que se refere a sustentabilidade. Participaram deste momento 15 alunos da unidade escolar.

O bairro de Pau Grande e quase toda cidade mageense possui características de cidade do interior, onde todos praticamente se conhecem, frequentam as casas dos vizinhos, realizam novenas e festividades religiosas em igrejas. A locomoção no bairro é realizada de carro, moto, ônibus, bicicleta, cavalo e a pé. Na rua a qual a escola fica localizada só tem transporte público a cada uma hora. Ela está localizada bem próxima do 3º distrito agrícola de Magé, o qual possui uma escola estadual de nível médio com curso Técnico em Agropecuária, CEIA Barão de Langsdorff²², localizado, na Fazenda Conceição do Suruí.

No gráfico abaixo temos uma amostragem da pesquisa no que se refere a atividades agrícolas desenvolvidas na localidade de moradia dos estudantes, em suas residências ou por algum parente.

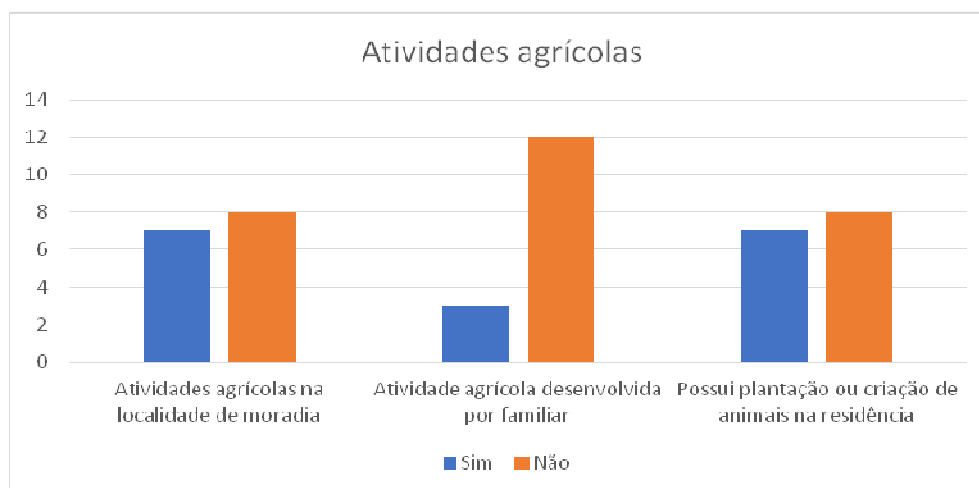


Gráfico 1– Atividades agrícolas desenvolvidas no local de moradia ou nas proximidades.
Fonte: Autor, 2018.

Alguns alunos pesquisados moram no mesmo bairro de localidade da escola, Pau Grande, e outros no bairro Ilha. A Estrada da Cachoeira, assim denominada a estrada em que a escola se localiza perpassa todo distrito agrícola de Magé, onde os moradores confundem as

²²A unidade visa preservar os recursos naturais inexplorados na região e oferecer à população agrícola local e da Baixada Fluminense um sistema educacional de base rural para um desenvolvimento socioeconômico sustentável com a introdução de novas tecnologias que possam proporcionar a geração de trabalho e renda.

limitações dos mesmos. Neste distrito há agricultores que cultivam hortaliças, verduras, milho, pimentão, tomate, cará, aipim, mamão e goiaba.

Entre os participantes da pesquisa somente um é filho de agricultor. Outros dois possuem parentes que trabalham com agricultura, sendo um na proximidade e outro em outra cidade. Em algumas residências há o cultivo de plantaço para consumo próprio como hortaliças e árvores frutíferas, também a criação de alguns animais como aves, pássaros e cavalos, este último, é, por uns, utilizado como meio de transporte de montaria ou para puxar carroças que são comumente vista em toda cidade, atualmente com menos frequência.

Buscamos conhecer o que eles fazem para se divertir na localidade onde moram e obtivemos os dados expostos no gráfico abaixo. Colocamos em um único bloco as atividades citadas como jogo de queimada, pique-esconde, pique-bandeira, patins, bicicleta e ficar na rua com os colegas fazendo referência no gráfico com “atividades na rua”. No bloco jogos digitais, os que são jogados no computador ou celular. No questionário tivemos uma resposta apontando que o adolescente não brinca.

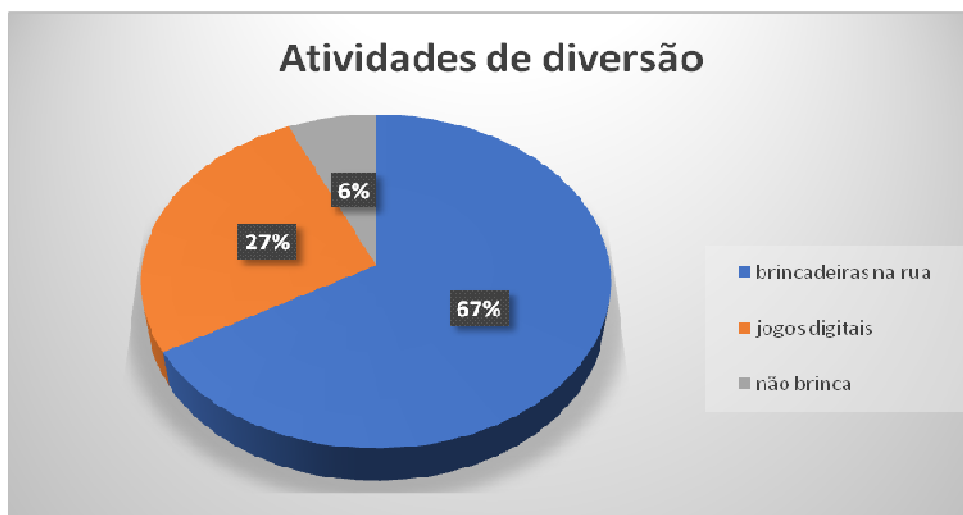


Gráfico 2 – Atividades que realizam para diversão

Fonte: Autor, 2018.

Diante da pergunta referente ao que fazem quando não estão na escola, as respostas foram: ajudam a mãe nas atividades de casa, estudam, vão à cachoeira, brincam, dormem e utilizam o celular para passa tempo nas redes sociais. Não foi apresentado neste momento nenhum tipo de atividade complementar aos estudos como cursos ou atividades esportivas. O município mageense possui muitas cachoeiras de grande beleza, porém poucos são os alunos que dizem frequentá-las. Algumas cachoeiras não ficam distantes da escola.

Perguntamos aos discentes no questionário quais locais eles costumam frequentar fora do bairro onde moram.

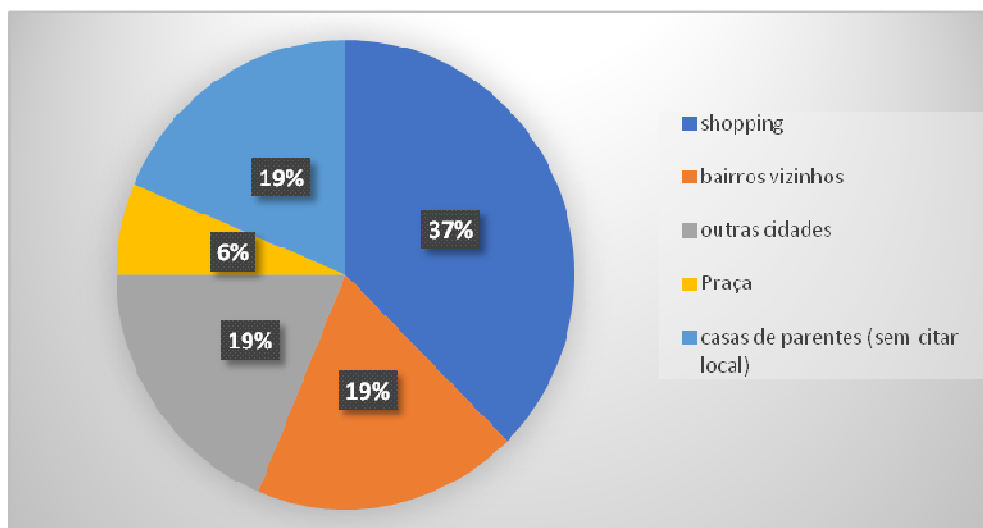


Gráfico 3 – Locais que frequentam fora do bairro que moram

Fonte: Autor, 2018.

No gráfico acima é demonstrado que 37% das respostas que correspondem a ida ao shopping não é destacada como consumo de roupas ou outras aquisições materiais, mas a praça de alimentação citada especificamente por aqueles que deram esta resposta. No município, no que se refere ao 6º distrito, não é percebido o costume de adolescentes frequentarem praças, exceto se tiver quadra esportiva, mas o número não é muito expressivo para a quantidade de crianças e jovens na localidade.

No bairro Pau Grande, um grupo de jovens que desenvolve projetos de consciência ambiental, plantando árvores e flores pelo bairro, realiza a cada dois meses uma feira na praça do bairro que tem estimulado algumas pessoas a frequentarem as praças para que seus filhos brinquem, passem com cachorro ou sentem-se nos bancos para conversar.

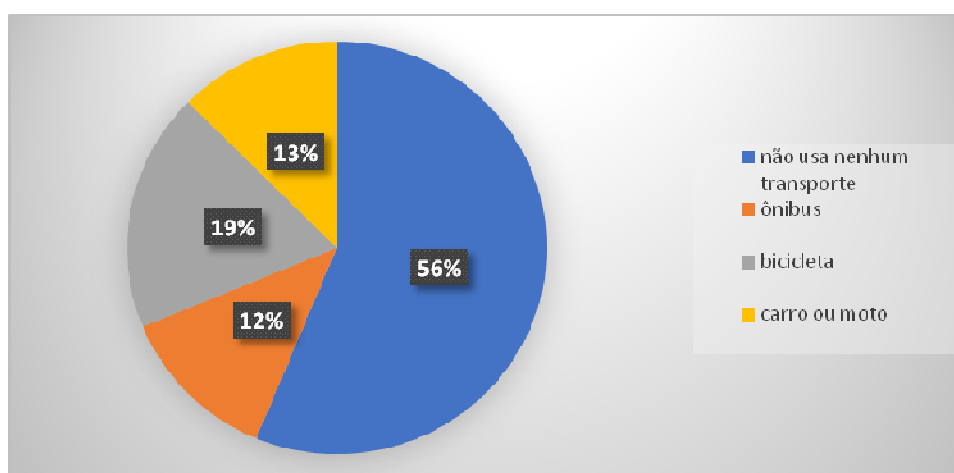


Gráfico 4- Meios de locomoção que utilizam para ir à escola

Fonte: Autor, 2018.

Neste gráfico apresentado acima percebemos que muitos alunos moram próximo à escola. Alguns realizam um trajeto em média de 1 a 2 quilômetros. Poucos são os que utilizam transporte público ou vão com transporte privado. Somente 19% utilizam bicicleta como meio de transporte, o que foi verificado pela quantidade de alunos no turno e pelas

bicicletas que ficam no pátio externo da escola. Nos períodos próximos aos das aulas é comum observar muitos adolescentes, uniformizados, em grupos fazendo o percurso em direção à escola. No turno da manhã, o qual só estudam crianças de 6 a 12 anos em média também observamos que algumas caminham para a unidade escolar sem a presença de responsáveis.

4.3 A percepção discente do ambiente escolar

Neste momento, apresentaremos a entrevista realizada com os discentes evidenciando suas percepções quanto ao ambiente escolar, seus relacionamentos discentes/docentes, discentes/discentes, o que gostam e não gostam desse espaço, o qual alguns passam mais tempo do que com sua própria família.

Iremos apresentar a pesquisa realizada através da entrevista semiestruturada, com participação individual de 19 discentes. Os dados serão apresentados por amostragem. Os discentes, no momento da entrevista, apresentaram-se dispostos e curiosos com o que seria perguntado. No primeiro momento foi pedido a eles que definissem escola. Realizamos três perguntas que relacionavam a escola e sua importância que foram respondidas de acordo com suas percepções. As perguntas foram: O que é escola para você? Você gosta de estar na escola? Você acha que a escola pode ajudar na sua vida? Essa última pergunta foi no sentido de como as aprendizagens obtidas na escola podem contribuir na vida do sujeito sempre levando em consideração a percepção do educando em relação ao processo de escolarização.

Essas perguntas surgiram da necessidade de compreensão do significado de escola para os discentes, buscando seus afetos, sentidos e simbologias sobre esse ambiente. Compreendemos, diante das respostas obtidas, que a escola é lugar de aprender e ensinar. Foi uma percepção unânime. Alguns responderam a palavra aprender no sentido específico do conteúdo. Outros ampliaram esse sentido para “aprender a se relacionar com as pessoas” e “ser melhor” com elas (pessoas) ou “lugar onde a gente aprende a ser alguém”.

- A escola é lugar onde a gente aprende a ser melhor com as outras pessoas, respeitar, ter educação (14 anos, 9º ano).

- A gente tem que aprender as coisas. Lugar bom de estudar. Não é de brigar e nem de brincar, tem suas horas certas (14 anos, 6º ano).

- Ambiente bom, que ensina a gente a ser alguém na vida. Porque sem a escola a gente não é nada praticamente. Gosto da escola porque aqui eu aprendo (15 anos, 7º ano).

Observamos que os discentes compreendem que a escola é um local de ensino e aprendizagem e que ela não se limita somente aos conteúdos, pois proporciona aprendizagens nas relações entre seus pares e outras pessoas.

A escola também é percebida como lugar onde eles recebem informações através dos livros, o que talvez para alguns, estes sejam encontrados somente no ambiente escolar. “A escola é um lugar onde tem livro para ler e aprender sobre o mundo” (13 anos, 8º ano). Buscando dentro do município outro lugar que se tenha acesso à livros observamos que são raros ou não existem, pois não há nenhuma biblioteca municipal, nem livraria onde se tenha espaço para leitura sem ter que adquirir o livro. As escolas recebem muitos livros paradidáticos do Governo Federal através do FNDE. Os docentes e discentes precisam ter acesso a leituras diversificadas para que possam utilizá-las nas salas de aulas proporcionando ao educando maior contato com a leitura. Mas na escola pesquisada, o que é realidade em algumas escolas do município de Magé, esses livros são encontrados somente nas salas de

leitura, onde os educandos do fundamental I possuem acesso nos momentos das aulas de leitura, os demais alunos só possuem acesso quando um profissional os leva para trabalhar em sala de aula. Muitos desses livros se encontram em depósitos, em caixas fechadas ou espalhados entre outros materiais. Um grande desperdício de recursos financeiros como de produção de conhecimento e potencial criativo.

Uma das frases utilizadas como respostas pelos discentes e que também nos chamou atenção, principalmente por ter sido repetida por quase todos, foi a projeção que a escola pode os levar a “ser alguém”. O termo “ser alguém” vai de encontro com a preparação, formação, talvez dar sentido a algo ou alguém. Neste último precisamos saber a quem:

- Gosto da escola porque fico em casa a tarde toda sem nada para fazer. Também, tem que estudar para ser alguém na vida. (14 anos, 6ºano)

- O que eu aprendo aqui, quando eu crescer, posso ser alguém. (13 anos, 7º ano)

- A escola é para aprender. Se a gente não tiver escola, a gente não tem nada na vida. Porque se a gente não estuda lá na frente não tem trabalho, não tem serviço. Então tem que estudar para conquistar as coisas que a gente quer, para lá na frente ser alguém na vida. Se eu não tiver estudo não vou ser ninguém na vida. (16 anos, 7º ano)

A escola aqui nos parece ser um local onde se projeta o sujeito. Não é um lugar de **ser**, mas que prepara para que possa ser alguém. O que podemos entender que o “aluno” é um alguém que está desprovido de ser e saber e o professor é aquele que irá dar o saber, projetar através dos ensinamentos padronizados o que ele precisa se tornar. A criança ou adolescente traz em suas respostas o que lhes foi impresso durante sua vivência em família, na sociedade e na escola, ou seja, eles ainda não são, serão. De acordo com Gimeno Sacristán (2005) identificamos as crianças e os jovens como sendo os que *ainda* não são; os que não têm condições de ser adultos, aqueles que não são ainda inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho (p. 43).Essa identificação talvez proporcione a algumas crianças e adolescentes uma despersonalização, produzindo conflitos entre o sou e não sou, ou dizem que ainda não sou. Nos parece que o ambiente escolar não apresenta uma proposta que possibilite ao sujeito ser o que é, produzindo práticas que qualificam o educando a se perceber como aquele que será, pois ainda não é.

Entendemos que embora a escola seja o lugar de ensinar e aprender, ela também é o lugar de encontro com o outro e com o saber, ainda não nos foi apresentado como lugar do ser, mas é o lugar que prepara para o ser.

Em busca de conhecer melhor a relação do discente no ambiente escolar, pedimos para que os entrevistados listassem 5 coisas que mais gostam na escola e 5 que menos gostam. Neste momento não foi necessário classificar a ordem das preferências, mas sim saber o que os aproximava do ambiente escolar.

Vejamos os gráficos abaixo:

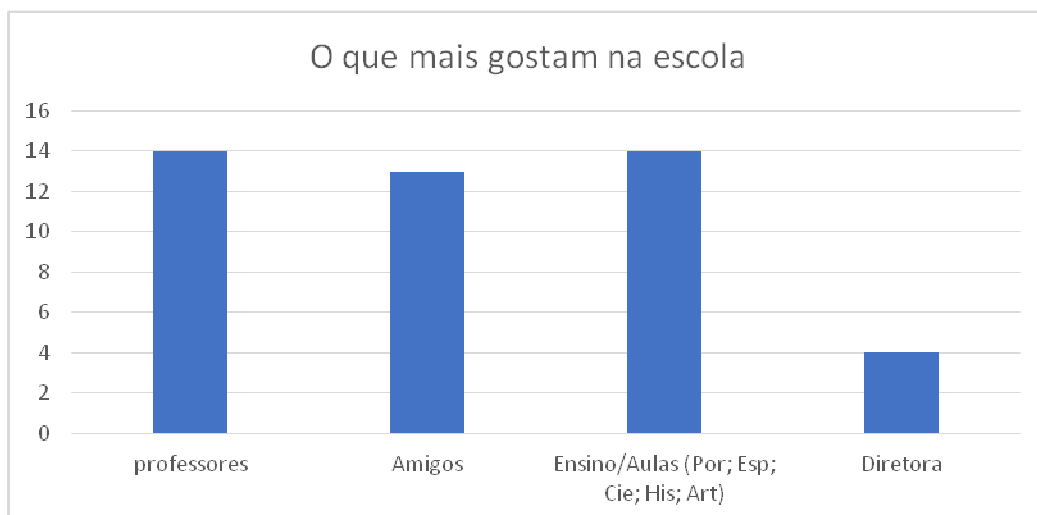


Gráfico 5 – O que os discentes mais gostam na escola

Fonte: Autor, 2018.

O gráfico com amostragem do que os alunos mais gostam representa a importância das relações humanas no espaço escolar, pois diante de tudo que foi listado pelos educandos podemos perceber que aparece mais vezes em suas respostas as palavras professores e amigos. O ensino ou as aulas, assim expresso por eles, também aparece como o que mais gostam na escola. A regra foi citada apenas uma vez, porém esse item não foi citado nenhuma vez na relação do que os discentes menos gostam.

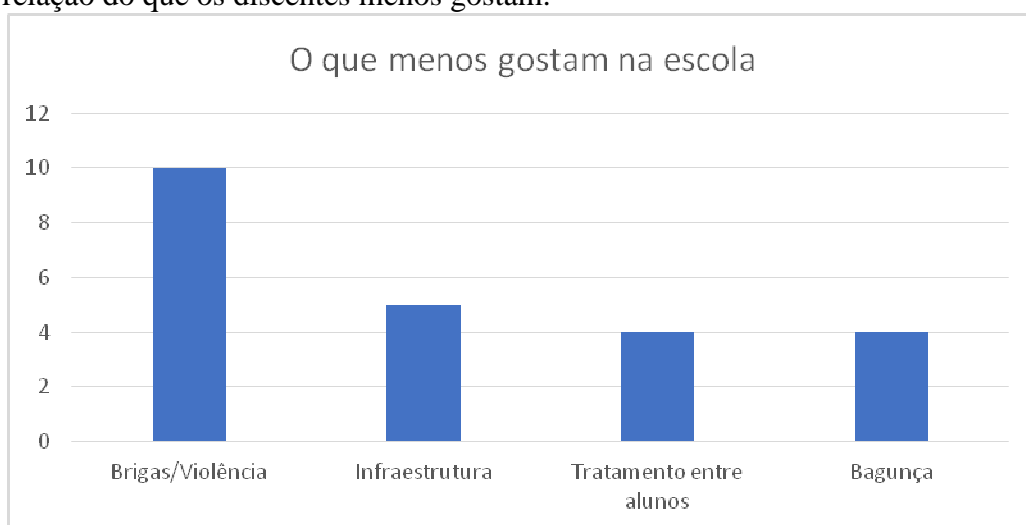


Gráfico 6 – O que os discentes menos gostam na escola

Fonte: Autor, 2018.

O gráfico acima representa por amostragem o que os discentes menos gostam na escola. Durante a entrevista alguns alunos não tiveram nenhum item que não gostavam, mesmo solicitando que pensassem um pouco. Das palavras mais citadas, as brigas e violência são o que eles menos gostam no ambiente escolar, sendo complementado com do desrespeito e o tratamento hostil de colegas e professores. A infraestrutura também foi evidenciada, mas em quantidade bem menor. O que nos propõe refletir que a estética do espaço escolar pode não ser tão importante quanto a ética nas relações pessoais.

Foram evidenciados, em ambos os gráficos, que a escola tem sua relevância nas relações entre os sujeitos, no cuidado. Podemos perceber que a escola é gente, como cita Paulo Freire em seu poema “A escola é”²³

A escola é... o lugar onde se faz amigos
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
Gente que trabalha, que estuda,
Que se alegra, se conhece, se estima
[...]

Apresenta-se perceptível nas respostas dos educandos as relações pessoais envolvendo os aspectos do desenvolvimento humano como: afetivo-emocional, social e intelectual. As aulas dos docentes também foram apontadas como o que mais gostam, porém podemos perceber que os conflitos dentro desse ambiente e que muitas vezes atrapalham as aulas dos docentes é algo que tem incomodado no espaço escolar, sendo essa a percepção de muitos educandos. A indisciplina, o comportamento agressivo e antissocial de alguns alunos que atrapalham o trabalho docente também atrapalha direta e indiretamente o discente.

O gráfico acima apresenta o que os discentes menos gostam e que está voltado para as relações pessoais, no sentido de relações que perturbam o ambiente e que promovem conflitos entre discentes/discentes e discentes/docentes e que interfere na transmissão e construção do conhecimento.

Tentando compreender melhor as relações no ambiente escolar realizamos as seguintes perguntas:

- Você tem uma boa relação com seus professores? E com os seus colegas?
- Você acha que nesse ambiente escolar acontecem muitos conflitos entre alunos/professores e alunos/alunos? Se sim, quais são? Você já teve algum? Como são estes conflitos? Eles te incomodam?

Neste conjunto de perguntas, poucos foram os discentes que apontaram não possuir um bom relacionamento com os docentes. Muitos afirmaram que no ambiente escolar possui conflitos entre alunos e professores, porém sendo provocado por alunos que não aceitam terem sua atenção chamada, que reclamam de avaliações ou simplesmente gostam de confusão. Apontaram que existe conflitos entre discente/discente e que esses são provocados por intrigas, fofocas, zoação (como citam) e bullying. Esse último sendo percebido pelos entrevistados como algo que prejudica as relações. O preconceito também foi apontado por uma menina que possui nos olhos uma cor amarelada devido a uma enfermidade. Ao relatar o fato apresentou-se triste e muito incomodada.

Evidenciaremos algumas falas de nossa entrevista:

- Na escola possui conflito com professores e alunos, as vezes é mais por causa da nota ou quando o professor está querendo explicar, daí chama a atenção e o aluno não gosta. Entre alunos e alunos, às vezes, é por coisa boba. Ficam marcando para brigar lá fora, às vezes dentro da sala. Eu nunca tive conflito. Eles incomodam um pouco, mas não atrapalham minha aprendizagem (Discente do 9º ano, 14 anos).

- Se existem conflitos? Mais ou menos, às vezes, eles ficam debatendo com o professor, não respeitam quem é mais velho que eles. Existe bastante conflito entre alunos e alunos, o tempo todo chamando o outro de gay. Bullying às vezes. Teve um conflito no colégio sim. Você não ficou sabendo? Eu era amiga de uma garota, daí

²³ Poesia de autoria de Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org)

comecei a ser amiga de outra, ela ficou com ciúmes e começou a falar um monte de coisas. Teve até briga na frente da escola. Eu não queria brigar, uma menina me empurrou e ela arranhou meu rosto. Não houve briga de verdade (Discente do 9º ano, 15 anos).

O último relato traz à tona o que a professora da disciplina de Educação Física havia relatado no capítulo anterior, os discentes não percebem que uma briga é uma agressão. O fato de um arranhar a face da outra não é percebido como violência. Parecem não perceber que a forma como resolvem seus conflitos são violentas ou agressivas. Os alunos percebem que no ambiente existem muitos conflitos e que isso os incomodam, mas não atentam para o fato destes conflitos atrapalharem as aulas que os docentes estão dando.

Pedimos aos discentes para darem sugestões para combater os conflitos na escola, buscando assim dar voz e oportunidade de pensarem em soluções para o problema que fazem parte e são afetados direta ou indiretamente. Vejamos a seguir algumas sugestões:

- Transferir os alunos problemáticos. (Discente do 7º ano, 12 anos)

- Isso é difícil. Muito difícil. Ah, sei lá. Ter algumas regras. Não ficar turmas juntas. (Neste caso o discente refere-se ao agrupamento de turmas quando possui ausência de algum docente) (Discente do 7º ano, 13 anos)

- Chamar o Conselho Tutelar e os pais. (Discente do 6º ano, 11 anos)

- Acho que o professor poderia ficar mais atento e dar um corretivo na gente, para que a gente pare com isso. (Discente do 9º ano)

- Voz ativa com os alunos. (Discente do 6º ano, 13 anos)

Nas sugestões dos discentes encontramos reproduções das falas dos docentes e equipe diretiva, comumente utilizada em algumas escolas que estive durante meu trabalho como orientadora e algumas vezes até pensadas por mim. Em várias sugestões apareceu como forma de resolver os conflitos a “transferência dos alunos” como representado na primeira resposta citada acima. Diante desta fala que foi repetida algumas vezes pelos próprios discentes, fiz a interferência apontando que o aluno também poderia causar problemas em outra escola e assim o problema não seria resolvido. Eles permaneceram firmes em suas sugestões completando, em alguns casos, que pelo menos não estariam mais naquela escola. Logo, o problema não seria mais deles.

Soluções assim são bastante praticadas no ambiente escolar transferindo o problema de lugar e as causas pouco importam, desde que fiquem libertos do aluno conflituoso.

Alguns poucos discentes expuseram a necessidade de haver mais amor e conversa com os alunos que realizam o conflito, mas também houve quem tivesse outra percepção sobre a conversa:

- Os professores conversarem mais com os alunos sobre o assunto. Tipo, uma vez por semana conversar sobre o assunto com o aluno, tipo uma palestra (Discente do 7º ano, 15 anos).

Essa fala evidencia que há a necessidade na escola de ampliar os diálogos para além da resolução dos conflitos no momento em que eles ocorrem, mas como forma de trocar informações que vão além dos conteúdos escolares. Talvez esteja apresentado nessa fala a necessidade de trazer coisas novas para o ambiente escolar, assuntos que interessem os discentes e façam parte do universo em que eles vivem, produzindo novas construções iniciadas pelo estreitamento das relações.

Solicitamos aos discentes que nos dissessem o que mudariam na escola, se pudessem, e o porquê. Algumas respostas apontaram a infraestrutura, enfatizando a necessidade de melhores banheiros, quadro e quadra esportiva para as aulas de Educação Física, outras foram de encontro com as questões que envolvem as relações com o outro:

- As brigas dos alunos. A falta de respeito de alguns alunos (Discente do 7º ano, 13 anos).
- A interação. Os outros saberem conversar porque assim faria amigos (Discente do 7º ano, 15 anos).
- Mudaria alguns alunos. Tiraria dessa escola e colocaria numa pior para eles aprenderem a conviver com o outro. Depois até poderia voltar (Discente do 6º ano, 12 anos).

As falas dos discentes apresentam engessamento do pensar no ambiente escolar e nas soluções para a resolução dos problemas pertinentes a esse espaço, não conseguindo visualizar propostas de mudanças para além do que já é realizado no próprio ambiente, evidenciando a adaptação do instituído à instituição.

O ambiente escolar representa o lugar do aprender para ser alguém na vida no futuro, não o local que desenvolve o ser, na verdade adapta-o aos anseios sociais, de uma minoria necessitada de uma população que não seja capaz de se perceber e apropriar-se de seu potencial criativo para usufruir de uma vida mais digna de ser vivida. As falas dos discentes confirmam a necessidade de exclusão daqueles que não se encaixam dentro dos padrões escolares de produção, evidenciando a falha na formação humana que perpetua e negligencia o direito de ser.

Como último item da entrevista, foi perguntado se a família incentivava aos estudos como essa questão foi levantada diante das repetições nas falas docentes durante o Conselho de Classe e conversas formais e informais, que afirmavam que a família não incentivava os alunos aos estudos, indo em desencontro com as respostas dos discentes, pois nenhum deles disse que seus familiares não os incentivavam nos estudos. Muitas histórias foram contadas e suas representações colocavam o discente entrevistado como alguém que deveria estudar para ser alguém melhor e com um emprego melhor, pois muitos expuseram o pouco estudo que seus pais tinham e por esse motivo os incentivavam:

- Muito. A minha mãe engravidou com 15 anos e não teve mais os estudos. Ela sempre incentivou, eu e minha irmã, a não desistir dos estudos (discente do 6º ano de escolaridade, 12 anos).
- Demais. Meu pai pega muito no meu pé. Meu pai não teve o ensino todo. Ele não completou o Ensino Médio. Ele fala: vai estudar para não ficar burro como seu pai (Discente do 9º ano de escolaridade, 14 anos).

Compreendemos que essa não é a realidade de todos os discentes em nosso país, mas essas falas refletem sobre o que é incentivo aos estudos para os docentes e discentes, pois o desespero em acusar as famílias e a falta de incentivo nas representações docentes vão em desencontro com a forma simples, porém vivenciadas nas histórias de vida dos responsáveis dos discentes, de apresentar a importância de seguir nos estudos para não cometer os mesmos erros que eles cometeram.

4.4 Representações dos discentes: desenhos

Essa fase da pesquisa com discentes foi necessária, para termos mais clareza de suas representações sobre o ambiente escolar por meio da realização de uma oficina de desenho. Nos reunimos em uma sala vazia, a qual era utilizada para guardar o material dos docentes do Ensino Fundamental I. Foram oferecidos materiais como folha de papel A4, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetinha, tinta guache e pincel para que os discentes pudessem utilizar a criatividade em suas representações do ambiente escolar.

Segundo Grubits e Darrault (2001), “o desenho é um suporte onde se misturam e se cruzam os valores do objeto e os valores da pessoa” (Apud Grubits, 2003, p. 98). Buscamos a análise dos desenhos para ampliar o conhecimento e a percepção que os adolescentes possuem do espaço escolar que, em muitos casos não são expressos por meio de palavras. Grubits (2003) afirma que o desenho “é a concretização de um diálogo inconsciente, buscando conciliar as exigências do sujeito e aquelas do objeto, um diálogo que organiza o conhecimento e permite reduzir a distância entre o eu e o não-eu” (ibidem).

A ideia de realizar a oficina com os discentes surgiu de um livro com o título “Cena de Rua”, de Ângela Lago, que traz a história de um menino de rua que vende frutas em semáforos que, vítima da indiferença, acaba cometendo um delito. Suas ilustrações possuem as cores do semáforo para que o leitor perceba na leitura o que devemos parar para pensar, prestar atenção e seguir adiante como movimento de esperança. O livro trouxe inspiração para realizar a leitura dos desenhos dos discentes observando cada representação das imagens como algo que precise de mais atenção, parar ou expressar um ambiente favorecedor para o desenvolvimento do potencial criativo.

Vejamos a seguir as representações dos discentes sobre o ambiente escolar.

Oficina de desenho



Figura 10– Representação do ambiente escolar (Discente 8º ano de escolaridade, 13 anos)

A imagem acima representa o espaço escolar com a sala de aula e o refeitório. Esses dois ambientes parecem ser bem importantes para os discentes, pois em muitos momentos o refeitório foi citado na entrevista, bem como as “tias da cozinha”, forma carinhosa que os alunos as chamam. Nos parece que o relacionamento entre as cozinheiras e os discentes é bem harmônico, havendo uma reciprocidade afetiva no momento das refeições. O recreio é bem curto, às vezes se resume somente no tempo da refeição dentro do refeitório, com pouca ou nenhuma saída para o pátio e banheiro. Na imagem também há a representação da sala de aula com as figuras do docente e de um aluno. Muitas imagens representaram o ambiente de aprendizagem havendo somente as duas personagens, as que continham mais representação de pessoas sempre apresentavam conflitos em sala de aula. Os conflitos apreciados em vários

desenhos sobre a representação do ambiente escolar, sendo estes desenhados dentro das salas, no pátio e em frente o portão da escola.

A figura abaixo traz um pouco dessa representação

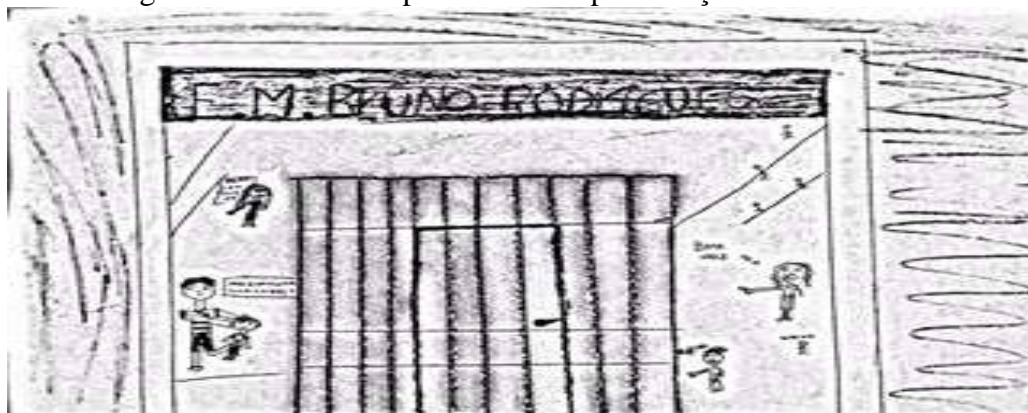


Figura 11– Conflitos no pátio da escola (Discente 9º ano de escolaridade, 15 anos)

Os conflitos tão presentes em algumas ilustrações podem representar que os discentes se sentem incomodados com o que o ambiente oferece em suas resoluções de problemas ou evidenciando um comportamento que possa ser comum em seu ambiente social.

Algumas representações da fachada da escola eram feitas com o portão fechado, em outras além de estar fechado os alunos estavam fora da escola. A Unidade Escolar, embora tivesse um pátio externo, os discentes não podem usufruir dele nos intervalos ou ausência de professor, tendo acesso a ele somente no momento de entrada e saída.

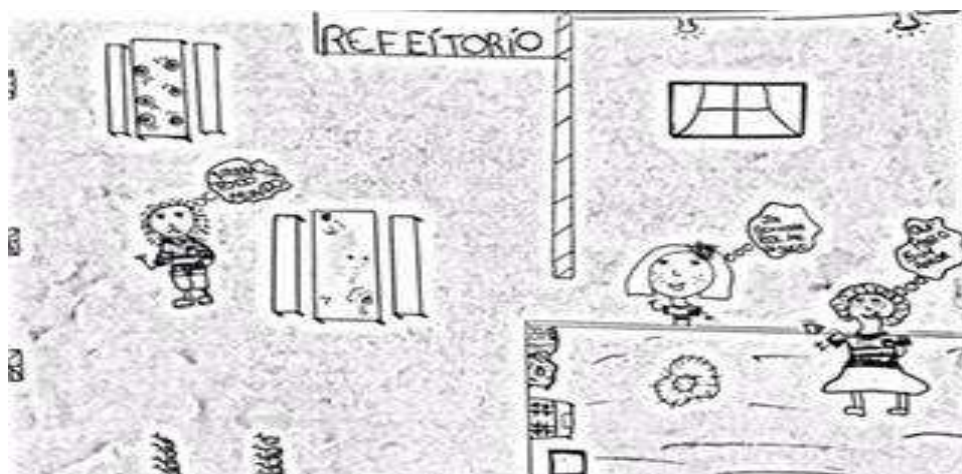


Figura 12 - Representação do refeitório (Discente do 8º ano de escolaridade, 17 anos)

Como citado anteriormente, o espaço do refeitório foi muito representado nos desenhos dos alunos. Essas são as personagens da aluna e da “tia da cozinha” que aparecem com sorriso no rosto no momento de servir a refeição, o que já não é percebido no rosto de um funcionário que é responsável pelo turno. O discente além das representações por desenhos inseriu os balões com falas e no caso do personagem mal-humorado a frase exposta é “vasa[sic] todo mundo”. O tratamento aqui representado não pode ser percebido somente no contexto de tratamento hostil, já que não percebemos xingamentos e tapas como violência. Porém, se tratando de um ambiente escolar onde se deseja mudança de comportamento dos discentes devido a sua forma de ser no ambiente deveria haver um repensar das ações e relações entre os adultos, adolescentes e crianças.

Os desenhos confirmaram as falas dos discentes durante a entrevista, mas apresentaram um fato novo quando as imagens das salas de aulas são representadas no relacionamento individualizado entre professor e aluno e quando existe um grupo maior é representado por conflitos.

4.5 Representações dos discentes: dramatização

As representações dos discentes através da dramatização foi uma sugestão da docente de Educação Física e também uma necessidade de compreendermos as falas dos discentes através da criatividade da expressão corporal em uma dramatização. Concebemos que a dramatização contribui para compreender a realidade, representando a reprodução específica de situações verídicas. O objetivo dessa oficina foi facilitar o brincar entre os discentes pesquisados através de produções coletivas e imaginárias representadas em situações que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar.

Essa etapa ocorreu um mês após a oficina de desenho. O grupo ficou em uma sala reservada e foi orientado a se dividir em três pequenos grupos, já que nesse dia muitos alunos não estavam presentes. Depois da divisão foi solicitado que pensassem em representações do cotidiano do ambiente escolar. Em seguida, tiveram tempo para se organizar e pensar em uma dramatização. Talvez não fosse de se espantar, mas todas as dramatizações apresentavam cenas de conflitos provocadas por bullying, intrigas e situações de ciúmes entre os colegas. Sempre evidenciando a relação discente/discente.

O grupo 1 evidenciou em sua dramatização o cotidiano em que poucos alunos querem aprender, outros querem realizar conflitos em sala de aula e no meio da história apresenta-se o professor sem saber o que fazer com a situação. Nos parece que a representação vai de encontro ao observado no ambiente onde os docentes não conseguem promover ações que possam colaborar com o problema do conflito nas salas de aula. Os discentes confirmaram em sua dramatização a percepção que possuem do profissional da educação daquela escola.

O grupo 2 apresentou uma cena de briga impulsionada por intrigas. Essa representação demonstrou o quanto as meninas na Unidade Escolar estão mais envolvidas com brigas motivadas por namoro, aceitação do outro e término de amizade por falta de confiança. A dramatização vai de encontro com a observação e conversas no campo de pesquisa, evidenciando que raramente os meninos estão envolvidos em agressões físicas no ambiente escolar.

O grupo 3 representou uma cena que envolve bullying realizado com alunos novos. O bullying foi colocado como algo que eles menos gostam na escola, porém o ambiente escolar não consegue formular e colocar em práticas ações que reduzam esses casos. A padronização dos modelos de sujeitos ideais nos aspectos estéticos, intelectuais e comportamentais pode contribuir para a dificuldade de percepção e aceitação das diferenças.

A oficina de dramatização proporcionou falar sobre o ambiente numa construção coletiva e criativa, pois neste momento não tiveram dificuldade em responder o que achavam na entrevista ser a resposta certa e também se apresentaram mais descontraídos e livres para expressar o que desejavam.

5 CAPÍTULO V

O AMBIENTE ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DO FAZER CRIATIVO NA FALA DOS SUJEITOS

Não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver desaprendendo a viver.
Comenius²⁴

A instituição escolar é uma invenção cultural que se caracteriza por sua estrutura física, utilização do espaço e do tempo, pelo modo como essas atividades são desenvolvidas com os alunos e como eles se relacionam com o mundo dos adultos. Embora exista uma cultura escolar que padroniza as instituições e seus modos de formação, encontramos neste ambiente a cultura da escola cuja particularidade está manifesta nos valores e costumes de cada comunidade escolar.

Buscaremos a partir dos dados e análises contribuir para a elucidação ou reflexão do problema da Escola Municipal Bruno Rodrigues, com relação aos comportamentos agressivos e agressores dos discentes e o que tem prejudicado, na percepção do docente, o processo de ensino-aprendizagem. Nossa base de estudo é evidenciada através da teoria de Winnicott (2014), a qual trazemos à luz da reflexão a diferença entre agressão e agressividade. Outros conceitos da teoria winnicottiana, também são apresentados neste trabalho, pois julgamos relevante a compreensão, uma vez que concebemos a agressividade como energia positiva no processo de formação humana e relacionada à criatividade.

Através da pesquisa realizada com os discentes e docentes pudemos levantar dados relevantes que talvez possam colaborar com a organização do trabalho do docente, observando a importância do ambiente para o processo de construção e criação coletiva.

A escola pesquisada apresentava em sua cultura escolar padrões, em seu *modus operandi*, que se modificavam conforme a gestão presente no momento, compondo o local e sua organização com informações sobre costumes e valores trazidos em seu processo histórico de formação humana e profissional. No final da coleta de dados, havia na lotação da escola um quarto gestor cujo trabalho, trajetória e relação com a comunidade escolar não foram acompanhados.

As mudanças sofridas trazem a descontinuidade do trabalho, o que dificulta o processo de identificação entre os sujeitos e o sentimento de pertencimento. Esse problema também é muito recorrente no quadro docente, uma vez que poucos profissionais são concursados e os contratados nem sempre retornam para a mesma escola.

O período de pesquisa e vivência na unidade escolar que oportunizou conhecer um pouco da dinâmica institucional e participar de momentos como o Conselho de Classe, contribuiu como fonte de registros das falas e percepções dos docentes, bem como suas angústias perante o comportamento do discente. Durante a estadia, a necessidade de um processo mais rígido foi evidenciada pelos relatos dos docentes. Houve a solicitação de que esses tivessem a mesma postura perante o comportamento indisciplinado do aluno deixando transparecer que se faz necessária a padronização do comportamento do educador. Este olhar focado no padrão disciplinar deixa de levar em consideração outros fatores, como “o excesso de alunos por turma; a pouca participação dos pais na vida escolar; e o número elevado de

²⁴(Didáctica Magna, 1986, p. 11)

alunos em distorção idade-ano de escolaridade”²⁵ que podem propiciar no ambiente ações e reações não agradáveis e que interferem na relação discente/docente, bem como na produção de conhecimento.

Os modelos de produção escolar pouco têm se diferenciado com o passar do tempo. Alguns mecanismos disciplinares permanecem os mesmos: o sinal ensurdecido; as filas para se dirigirem as salas de aula; as cadeiras enfileiradas e com distância formando corredores; hora de entrar e hora de sair; uniformes; proibição de circular dentro de sala e nos corredores da escola; redução a quase nenhuma ida ao banheiro; o recreio restrito ao refeitório, os que comem e os que não comem, isso quando não é restrito dentro de uma sala como punição pelo mau comportamento ou porque alunos são barulhentos. A limitação do corpo no espaço e tempo se mantém em pleno século XXI. A Era da Tecnologia, que modificou as formas de se relacionar com o mundo, bem como a produção de conhecimento e obtenção de informação, ainda não faz parte efetiva do ambiente escolar, sendo em alguns casos percebida até como prejudicial quando observamos a necessidade de uma lei para proibição do uso do aparelho celular nas escolas. Segundo a lei do Estado do Rio de Janeiro nº 5453 de maio de 2009²⁶, que permite seu uso somente para fins pedagógicos a fim de controlar o acesso à tecnologia digital em espaços onde isso poderia ser melhor aproveitado.

A escola tem se apresentado como um espaço em que sua comunidade escolar se sente incapaz de corresponder ao que é esperado, tanto na perspectiva docente quanto na discente. Atualmente o professor vivencia uma enorme frustração em não conseguir manter uma turma organizada e com boas notas, tornam-se saudosos de um tempo em que, muitas vezes, não viveram e nem desempenhavam o papel docente.

A instituição escolar aparentemente perdeu o sentido para parte da juventude. Seu papel não tem atendido as demandas, principalmente das classes populares. A importância da escola está comprometida, sobretudo da escola pública, em função do desprestígio emanado da maioria das políticas públicas. A violência neste espaço toma novas formas e tem assustado a comunidade escolar, profissionais da educação e a sociedade. Bullying, depredações, brigas, xingamentos estão cada vez mais presentes nas relações entre discente/discente e discente/docente. A falta de controle tem feito parte do cotidiano escolar.

A ausência de infraestrutura e otimização das turmas causam superlotação nas salas de aulas, docentes e discentes desmotivados com o que o sistema educacional tem oferecido, falta de apoio da família dentre outros fatores tem transformado o ambiente escolar em um verdadeiro caos. Diante desta grande problemática que tem prejudicado o processo de ensino-aprendizagem, buscamos analisar o contexto escolar perante sua especificidade para tentar compreender através dos relatos dos docentes e discentes a forma como concebem agressão e agressividade, desmistificando que nem toda agressividade do adolescente ou criança é ato da agressão ou violência. As ações dos discentes na escola estão exaurindo os docentes, pois estes estão enquadrando todos os comportamentos ditos como não adequados em um mesmo padrão o que a nosso ver pode ser o propulsor de novos conflitos no ambiente escolar interferindo negativamente no processo de aprendizagem, uma vez que não estão conseguindo ensinar.

²⁵ Parte do relato docente exposto no capítulo III.

²⁶ Art. 1 Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos (Rio de Janeiro. Lei Estadual. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br>. Acesso em: 13 de agosto de 2018).

5.1 Do limite

De acordo com o significado que encontramos no dicionário, “limite: refere-se a fronteira; linha que, real ou imaginária, delimita e separa um território de outro”²⁷. O limite faz parte do cotidiano do ser humano, dos espaços que vivencia e do processo de educação para convívio em sociedade. O ambiente escolar é um espaço que possui vários limites e que limita o ser através das ações de outros seres, neste espaço ele é conhecido como disciplina que é incorporada como método que permite o controle do corpo e impõe uma “relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 135), porém existem corpos neste local que não desejam ser docilizados, pois possuem em sua tendência natural humana uma vontade de ser e desejam ser parte do ambiente, como também buscam nele um limite que os possa ajudar, acolher.

O limite no ambiente escolar agora aparece exposto em duas vertentes, a da disciplina, imposição que mascara o ser tornando-o adaptativo (falso self), e o da proteção, acolhimento dos impulsos agressivos, motilidade e erotismo que lutam para proteger o seu verdadeiro self. A dicotomia existente na palavra limite que estamos tratando dependerá da forma que o adulto – professor – olha para a criança, adolescente ou jovem. Nosso desafio é mostrar as representações no ambiente escolar e como isso ocorre diante dessas dramatizações que possam transformar os limites em possibilidades do fazer criativo ou para produção de energias não muito boas.

Observamos nas falas dos docentes representadas no Capítulo III o incômodo em relação ao comportamento do discente e a grande necessidade de criar estratégias de punição para trazer a solução aos alunos comportados e que querem aprender. Mas por que será que os alunos não se comportam como os docentes desejam? Por que não estão aprendendo ou apresentando resultados satisfatórios nas avaliações? Por que os discentes perceberam que a punição é tida como solução desse problema?

“Por que as crianças são tão desafiadoras, tão difíceis de controlar nas últimas décadas do século XX?” (Steinberg e Kincheloe, apud Gimeno Sacristán, 2005, p. 49). Essa frase parece que foi repetida no Conselho de Classe que ocorreu neste século XXI, no ano de 2017, mais precisamente como vem sendo repetida com muita frequência no ambiente educacional. A dificuldade na relação docente/discente não pertence somente ao nosso tempo, mas a tratamos como se fosse algo maléfico gerado em nossa sociedade atual cujos pais estão cada vez mais ausentes, famílias desestruturadas, onde a mídia influencia na educação das crianças e jovens, fazendo com que estes aparentem estar cada vez mais sem limites.

Talvez o limite não esteja na necessidade de mais disciplina, de diminuir a movimentação do corpo no espaço e no tempo, mas na capacidade do olhar e de refletir sobre as tendências naturais do homem e que fazem parte do desenvolvimento sadio, o qual a escola ainda não concebe como aproveitável. Aqui trazemos os apontamentos da professora de Educação Física que percebe a importância do movimento na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, referiu-se durante uma conversa sobre o “corpo calado”. “Como é que você fala que o garoto tem que pensar, se você está o tempo todo dizendo para ele se calar, não se mexer?” (Professora da disciplina de Educação Física, 7º ano de escolaridade)

A diversidade no ambiente escolar diante das diferentes formas de perceber os discentes, seu comportamento, a forma de estar no mundo e como concebem a aprendizagem contribui para novas reflexões neste espaço, porém a necessidade de soluções rápidas e práticas estejam mais presentes no imaginário docente em meio a fantasias ou devaneios olvidando-se de que as questões culturais, educacionais e do próprio psiquismo humano não são resolvidos a curto prazo ou com ações simplesmente repressoras, muito menos projetos

²⁷ Dicionário online. www.dicio.com.br. Acesso em 23 de julho de 2018.

que são aplicados em coletividade em diversas escolas sem levar em consideração a especificidade da localidade, do ambiente, dos sujeitos, seus ritmos e ritos, valores, bem como a concepção de humanidade e sociedade que cada unidade escolar possui.

O limite imposto pela disciplina não tem só se limitado ao corpo, mas à criatividade que é produzida pela capacidade humana de motilidade apresentada numa agressividade produtiva que por consequência acabam limitando as relações de afeto entre o ser, o conhecer e o fazer.

‘Saber do corpo’ que é também expressão inicial do psiquismo na elaboração imaginativa da experiência. Os dados desta experiência são, então, o corpo que sabe e registra, e a capacidade de imaginar e, portanto, criar, capacidade que constitui uma característica da espécie humana (PLASTINO, 2018, p.7).

As práticas desenvolvidas no ambiente o levam a falhar no processo de desenvolvimento do sujeito, apresentando-se como um ambiente invasivo e hostil, deixando de perceber o ser em sua singularidade. A falha ambiental, neste caso, decorre do excessivo narcisismo nas práticas desenvolvidas, onde projeta-se o desejo docente ou de uma gestão, tornando incapaz de refletir as manifestações discentes e o que estas dispõe em seu ser. O discente, tendo que renunciar à sua espontaneidade como consequência da realidade externa, se desenvolve “ a partir da casca” (WINNICOTT, 1983) que respondem às imposições do ambiente.

A integração se desenvolverá, então, num processo de submissão à realidade, resultando na construção de um self adaptativo, cuja missão passará a ser a de manter a realidade externa longe de seu self verdadeiro. A passividade que preside então o processo de integração está na base de sérias dificuldades no estabelecimento de relacionamentos externos. Compensatoriamente, o sujeito desenvolverá uma ‘vida privada’ na qual aprisionará sua criatividade, escondendo-a e a protegendo. Atingida, junto com a espontaneidade, por um ambiente intrusivo, a criatividade é então retirada das experiências de relacionamento com o mundo externo (PLASTINO, 2014, p. 56).

O self adaptativo é o falso self, segundo Winnicott. Através dele o sujeito pode até ter sucesso na vida profissional, mas poderá viver em um eterno vazio de sua existência, não percebendo sentido na vida e nas relações com o mundo externo, na relação com o conhecimento que se faz sem sentido, significado, sendo apenas mero reprodutor, sem autonomia. “Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (FREIRE, 2011, p. 134).

A influência ambiental é muito importante para o desenvolvimento humano. Winnicott (2012) aponta a escola como ambiente propício à manifestação agressiva, nos casos em que a criança não encontrou continência necessária aos seus impulsos no ambiente familiar e/ou apresenta esperança e confiança de que a escola possa cumprir essa função. Neste caso, trazemos a luz o “ambiente suficientemente bom” (WINNICOTT, 2012) que a escola precisa ser para contribuir de forma necessária e satisfatória com o desenvolvimento do ser. Muitas crianças, adolescentes e jovens percebem no ambiente escolar o local de limite de seus impulsos destrutivos ou o local de dramatização de sua dor interna em busca de esperança, por isso percebemos a necessidade de refletir sobre agressão e agressividade neste ambiente como forma de não marginalizar determinadas manifestações discentes e poder refletir sobre elas aproveitando-as de forma positiva.

O ambiente suficientemente bom é aquele capaz de suportar as manifestações do sujeito e acolhê-los como um pedido de ajuda e limite que não pode ser expressado através de repressão excessiva e muito menos com atitudes sentimentalistas. “Pois, com exceção do amor sensual, nenhuma manifestação de amor é sentida como valiosa se não implicar agressão reconhecida e controlada” (WINNICOTT, 2012, p.102).

Um dos objetivos na construção da personalidade é tornar o indivíduo capaz de drenar cada vez mais o instintual. Isso envolve a capacidade crescente para reconhecer a própria crueldade e avidez, que então, e só então, podem ser dominadas e convertidas em atitude sublimada (Ibidem).

Somente um ambiente que contribua de forma positiva para o desenvolvimento sadio humano possibilita que a criança ou adolescente drene seus instintos e, compreenda que precisam encontrar controle. “É tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja ao controle, proporcionando uma autoridade confiante” (WINNICOTT, 2012, p. 101), sendo tarefa dos “professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade” (Ibidem)

Os discentes participantes da pesquisa apresentaram a importância da escola em sua formação no vir a ser, mas não apontaram essa importância no que já são, muito menos com a fase em que se encontram na relação com a aquisição de conhecimento curricular. A escola é para eles o local onde gostam de estar e de se relacionar com seus pares e outros sujeitos. A aquisição do conhecimento vai além do curricular, que em alguns momentos parece não fazer sentido para o que são, resultando em uma sensação de irrealidade e sentimento de futilidade, limitando a capacidade de envolvimento e, assim, de assumir a responsabilidade pelos seu próprio conhecimento e por suas ações.

Percebemos que talvez os desencontros entre docentes e discentes, podem estar relacionados ao sentir-se real e a capacidade de envolvimento que só pode ser desenvolvida em um ambiente suficientemente bom, onde a confiabilidade e autoridade constitua um nicho para o gesto espontâneo do verdadeiro self, sendo criativo.

5.2 Possibilidades do fazer criativo

As possibilidades do fazer criativo estão pautadas na busca do eu (self), porém essas possibilidades acabam sendo limitadas quando as práticas docentes vão de encontro a formação dentro de um padrão sem levar em consideração as tendências naturais humanas, e isto inclui a agressividade, bem como toda diversidade do ser.

Refletir sobre o potencial da agressividade como positivo para o processo educativo requer a desconstrução de muitos conceitos enraizados em nossa cultura escolar que nega a diversidade humana excluindo e marginalizando sujeitos que não se enquadram no perfil de comportamento e aprendizagem esperados. Por isso, fomos atrás de investigar como os docentes concebem agressão e agressividade no ambiente escolar, diferenciando-as ou igualando-as dentro de um mesmo contexto. Durante a coleta de dados percebemos que ambas são concebidas sem diferenciação e que atrapalham o desenvolvimento das aulas e tumultuam o ambiente escolar que, por sua vez, utiliza-se de meios cada vez mais repressores para lidar com essas manifestações indesejáveis e, assim, chegam ao extremo de manter cada vez mais os discentes reclusos em salas de aulas ou acabam solicitando a transferência para outra unidade escolar.

Para que a agressividade se destaque positivamente, será necessário um processo de formação continuada no ambiente escolar²⁸ onde alguns comportamentos poderiam ser destacados para este estudo, podendo ser utilizados momentos como Grupo de Estudo ou

²⁸ A formação continuada do docente no ambiente escolar está dentro de uma perspectiva atual onde “a busca pela educação continuada desloca-se do exterior para o interior da escola, valorizando-se o saber docente, pois neste cotidiano ele aprende, desprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação (CANDAUI, 1998, p. 57).

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)²⁹ onde os docentes possam se reunir para discussão de temáticas pertinentes ao cotidiano escolar, ensino-aprendizagem e planejar ações pedagógicas.

Enfatizamos a necessidade de reflexão desta temática porque as confusões e brigas que acontecem na escola não só estressam e desmotivam os docentes, como também atingem os discentes e, principalmente, aqueles que estão dentro do foco das confusões, pois alguns deles acabam provocando conflitos na tentativa de perceber a autoridade docente ou a testam, já que em alguns casos crianças e adolescentes são autoridades de si mesmo devido a dificuldade familiar de promover, dentro de sua estrutura, a autoridade que o humano tanto precisa para sua formação. E a escola não pode negá-la.

Diante desta negação constante, o ambiente escolar se impõe somente como um local de aprendizagens de conteúdos científicos, responsabilizando os pais e responsáveis pela desestrutura emocional do indivíduo que deveria chegar na escola com a educação desejável. Daí surge a pergunta: Quando os pais e responsáveis não estão em condições favoráveis de legitimar este tipo de educação, como fica a criança?

As possibilidades do fazer criativo se perdem quando as energias positivas do indivíduo não são aproveitadas nas relações do brincar, na criatividade que está ligada a agressividade humana, na motilidade que necessita de um ambiente que forneça um “holding”³⁰ suficientemente bom que acolha e proporcione segurança.

Winnicott, não nega a existência da destrutividade no homem, que considera parte da natureza.

Entretanto, e, coerente com a sua concepção de que a constituição da subjetividade humana é indissociável do ambiente, postula que num ambiente “suficientemente bom” essa destrutividade natural pode se transformar – através da emergência da capacidade de sentir culpa e responsabilidade pessoal – em atividade e criatividade, incluindo a emergência de um sentimento moral inato (PLASTINO, 2018, p. 13).

Desse modo percebemos a participação necessária do ambiente escolar em prover ao desenvolvimento do educando um local que conceba o potencial da agressividade. Quando o potencial destrutivo não é negado ou simplesmente reprimindo, o sujeito que busca o limite e acolhimento poderá fazer emergir a capacidade de sentir culpa e de responsabilidade pessoal e social, potencializando a capacidade de recriarem a si mesmo e à sua sociedade. Dentro desta perspectiva buscamos a formação de sujeitos mais autônomos, assumindo seus desejos e responsabilidades, permitindo uma “cultura da responsabilidade” (CASTORIADIS, 1987).

Acreditamos que o fim da educação é a criação de sujeitos autônomos capazes de construir e manter uma sociedade democrática. A superação de um modelo anacrônico de escola pública requisita um espaço escolar que permita o acolhimento e reforce o pertencimento de cada estudante em seu processo de autoformação, criando condições para a construção da sua autonomia (SILVA, 2013, p. 47).

A instituição escolar que promove a formação de sujeitos mais autônomos e criativos, emerge de uma relação baseada no acolhimento, e não em experiências baseadas em ameaças e repressão, proporciona a emergência do sentimento ético, os “valores éticos que tornam o

²⁹ HTPC -O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (BRASIL. Lei do piso salarial nº 11.738. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de ago. 2018)

³⁰ Com bastante frequência Winnicott faz referência ao *holding* como uma espécie de manejo – em especial ao dirigir-se aos profissionais que no cotidiano lidam com pessoas que não podem tomar conta de si mesmas. (ABRAM. 2000. p. 139).

indivíduo capaz de conviver em sociedade” (PLASTINO, 2014, p. 151). Essas reflexões enfatizam o valor da responsabilidade e a importância do docente na construção de um ambiente de aprendizagem mais favorável, sendo este de criação e imaginação trazendo à tona as singularidades do indivíduo.

De acordo com Freller (1999), a escola pode desempenhar funções em relação ao seu educando que possibilite a “instauração e ampliação do espaço potencial e apresentar materiais culturais relevantes, de maneira que o aluno possa se apropriar deles de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal” (p. 195). A escola precisa ser significativa de forma que aproxime docentes e discentes do conhecimento e desenvolvimento do potencial criativo.

Existem razões para sonhar, realmente, com outra escola possível porque, pelo que nos consta, ela existe, ainda que não seja a que predomina hoje. O pior que pode nos acontecer é perder a capacidade de imaginar experiências, inventar outras práticas e novas formas de institucionalizá-las mais de acordo com os princípios que dizemos defender (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 192).

Não nos cabe aqui referenciar uma escola do passado. Precisamos observar a escola que temos e quais são as possibilidades de contribuir de forma significativa no processo de subjetivação do conhecimento discente, onde se leve em consideração o processo de formação criativo para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Precisamos levar em consideração a objetivação do discente de estar em um espaço de aprendizagem cujo ambiente possa ser, talvez, o seu único lugar de buscar ajuda para que o seu eu não seja aniquilado.

5.3 Proposta de intervenção a partir da teoria winnicottiana

As análises realizadas através da pesquisa na escola nos possibilitaram pensar em uma proposta de intervenção no processo de formação continuada dentro do ambiente escolar proporcionando um estudo de caso à luz da teoria winnicottiana sobre os aspectos que fazem parte do cotidiano, o qual verificamos através dos relatos dos docentes e discentes, os transtornos causados pelos comportamentos indisciplinados, antissociais, violentos e agressivos dos discentes, e o que pode ser realizado, conforme citado anteriormente, utilizando os tempos de HTPC e Grupos de Estudo.

Assim, iniciando uma análise sobre os comportamentos discentes, verificamos até que ponto há violência em seus atos e como estes concebem o que é violência. Uma vez que, anterior a entrada do sujeito na instituição escolar e durante sua permanência, estes concebem no ambiente familiar diferentes especificidades que compõe o seu processo de formação e subjetivação, sua forma de perceber e se comportar no mundo.

Podemos ponderar o ocorrido durante uma aula, quando após questionamento da professora da disciplina de Educação Física, as meninas que haviam brigado em frente ao portão da escola sobre as respostas escritas no questionário aplicado sobre a importância da comunicação na resolução de conflitos, que responderam que nunca haviam sido violentas, utilizando-se dos argumentos de que não houve sangue ou morte e que os demais alunos e alunas concordaram com o que foi exposto. A não percepção de comportamentos violentos por muitos alunos na unidade escolar na forma que se relacionam, se cumprimentam (utilizando de palavras pejorativas), dentre outras expressões nos fazem refletir sobre as experiências que são constituídas nos ambientes familiares e na comunidade através de seus referenciais identitários.

No entanto, também, se faz necessário concebermos a possibilidade de ampliar o entendimento sobre agressão e agressividade, de acordo com a teoria winnicottiana, retomando-os em bases que o diferenciam para que não seja marginalizado todo o

comportamento apresentado pelos discentes e, muito menos, seja tratado com ações extremamente repressoras, a qual estamos acostumados a reproduzir.

É importante ressaltar que na teoria de Winnicott (2012), agressividade e agressão constituem-se em dois elementos distintos, no qual a primeira está ligada ao movimento de ir ao encontro de; a segunda apresenta uma reação contra algo que foi negado ou retirado do sujeito. Compreender agressão e agressividade, com bases winnicottiana requer um processo de desconstrução da formação adquirida através da perspectiva freudiana, a qual aponta a necessidade de repressão/castração dos comportamentos agressivos porque estão ligados aos instintos de “pulsão de morte”.

Enfatizamos durante o Capítulo II a importância ambiental para o desenvolvimento emocional do sujeito, pontuando a necessidade de um ambiente suficientemente bom, de acordo com Winnicott (2012). Fizemos referência a escola como um ambiente que possa ser favorecedor mediante suas práticas, porém, mais especificamente, como parte de ambiente, trazemos à luz o professor-ambiente. Pedimos aqui um momento de reflexão, já que apontamos uma proposta de intervenção utilizando o processo de formação continuada dentro da escola, o qual concebemos o docente como favorecedor ou inibidor do desenvolvimento diante de suas ações e reações em sala de aula.

Não é nossa pretensão atribuir ao professor mais uma responsabilidade diante de tantas que o sistema educacional e a sociedade destinam a ele, muito menos culpá-lo pelo mau comportamento do aluno. O que desejamos é trabalhar na formação deste profissional a fim de pensar em metodologias que corroborem para a diminuir a tensão entre docentes e discentes.

O professor-ambiente precisa conceber a agressividade como um comportamento saudável para o fortalecimento nas construções de práticas educativas de melhor qualidade e que insira o aluno como parte integrante no desenvolvimento de tais práticas, deixando de aplicar ações hostis e intrusivas que podem ser prejudiciais no processo de constituição e subjetivação do conhecimento discente. Vale ressaltar que, durante a pesquisa muitos docentes pontuaram a necessidade de ações padronizadas, como um tipo de educação moral através de punições, dentro desta perspectiva metodológica “é a ideia ligada à organização da educação moral que esvazia o indivíduo de sua criatividade individual” (WINNICOTT, 1983, p. 90), pois a emergência espontânea do sentimento moral não caracteriza um processo intelectual, mas afetivo, e a emergência deste sentimento inato é indissociável do impulso natural à reparação, de sentir-se responsável por seu atos. É nesta perspectiva que evidenciamos a importância da reflexão e construção de novas práticas educativas. Percebemos que muitos docentes exaurem suas energias com reações aos comportamentos discentes que favorecem a destrutividade e a construção através da criatividade.

A metodologia proposta corrobora com uma prática docente que contribua para o desenvolvimento do potencial criativo discente, no qual esta criatividade precisa ser percebida como uma necessidade humana em sua formação e integração do eu, de desorganização pessoal para uma reconstrução originária e ativa de seu self.

Conforme exposto no decorrer do trabalho, defendemos o espaço da escola como contexto de formação continuada. Aqui pontuamos os conceitos de pesquisadores como Schön (1992), e Tardif (2010) que defendem a escola como locus de formação e espaço de desenvolvimento profissional, porque possibilita a constituição do professor reflexivo cuja importância é essencialmente boa para o processo de formação do professor-ambiente e constituição de novas metodologias que corroborem com o desenvolvimento do potencial criativo, a agressividade humana como tendência natural necessária para atualização da tendência de integração do sujeito como ser.

O professor-ambiente não é aquele que aceita passivamente a agressividade discente, mas que em sua ação no processo de formação desse indivíduo se apresenta como um

ambiente suficientemente bom e permita que o sujeito desenvolva sua tendência a integração cuja atualização dessa tendência fortaleça o surgimento do sentimento ético, reconhecendo a alteridade e aceitando sua limitação. É nesse sentido que buscamos a compreensão do ambiente escolar e do professor-ambiente, que possa favorecer a capacidade criativa do sujeito na construção de sua identidade, dando sentido a vivência e singularidade sem abrir mão do processo de socialização, caracterizando-se em um ambiente em que o indivíduo possa confiar.

Buscamos evidenciar uma metodologia que não pode ser entregue pronta, mas que precisa ser constituída na disseminação de práticas democráticas e desenvolvidas no conjunto das relações sociais docentes/discentes, produzidas na coletividade, onde essas práticas possam ser “presididas por atitudes de empatia e cuidado, substituindo progressivamente as práticas pautadas pela competição” (PLASTINO, 2014, p.154) e punição. Neste caso, a destruição mágica dessas práticas se torna necessária para o processo de construção deste ambiente buscando contribuir com a valorização das relações entre discentes e docentes em seu processo de desenvolvimento, formação e autoformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos através da pesquisa diferenciar agressão e agressividade, com base na teoria psicanalítica de Winnicott, para que pudéssemos refletir sobre as manifestações discentes no ambiente escolar. Reconhecer a agressividade como tendência natural humana e parte integrante do desenvolvimento emocional sadio corrobora para repensarmos algumas práticas escolares que marginalizam e desqualificam o ser no ambiente escolar.

Percebemos que é urgente oferecermos nos espaços escolares momentos que possibilitem o docente no seu processo de formação continuada, buscando estratégias mais condizentes com a sociedade atual pautadas em práticas pedagógicas mais criativas e não violentas como o tratamento hostil, as punições e reprovações e pelo fato de não estarem dentro do padrão almejado pelo docente.

Traçar uma breve história sobre o acesso das classes populares em nosso país nos demonstra o quanto à escola pública não é planejada de forma efetiva para assegurar o direito do sujeito enquanto instituição educadora de qualidade e que respeite a diversidade. Ainda estamos muito distantes do desejado, mas não podemos cruzar os braços em nossas ações dentro das instituições.

Neste presente trabalho apresentamos um ganho para o processo educacional quando buscamos nos referenciais da teoria psicanalítica de Winnicott (2012) bases que possam corroborar com a prática educativa docente e que poderiam refletir de forma mais coerente sobre as manifestações humanas no ambiente escolar e conceber formas de diferenciar comportamentos agressivos de agressão/violentos, contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento do potencial criativo discente. Perceber o ambiente como importante no processo de desenvolvimento efetiva a necessidade de tornamos a instituição escolar um ambiente suficientemente bom, capaz de prevenir, mediar e superar conflitos e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo de forma autônoma, criativa, ética e com senso de responsabilidade.

Colaborando com a teoria winnicottiana, evidenciamos na teoria do filósofo grego Castoriadis (1982) a reflexão sobre a lógica da “instituição imaginária da sociedade” e o “imaginário radical” permitindo perceber a instituição da sociedade, de seus valores históricos e simbólicos derivados de construções imaginárias que dependam de sujeitos menos condicionados às determinações sociais, concebendo a humanidade como criadora do ser que ao recriar o ser recria a si mesmo e que o ser é alteridade. O imaginário radical é potência de criação, que se encontra no instituinte como possibilidade de modificar os modelos instituídos, compondo assim, um campo fértil para criação de novas práticas que corroborem para uma formação mais humana do ser em suas potencialidades criativas do verdadeiro self.

A pesquisa possibilitou uma relação mais estreita entre as percepções docentes e discentes, sem desconsiderar nenhum protagonista do fazer educativo. O intuito desse trabalho não é trazer soluções, mas dar possibilidade de novas construções a partir da aceitação positiva da tendência humana a agressividade no sentido de motilidade, que move o indivíduo ao desejo, transitando entre a subjetividade e a objetividade na construção necessária integração do ego e o processo de subjetivação do conhecimento.

Dentro das possibilidades do fazer criativo, concebemos a necessidade de desconstruir muitos preceitos que envolvem o processo de formação tradicional enraizado no imaginário docente e de sua formação profissional. Porém, o destruir para construir precisa ser realizado dentro da coletividade do ambiente escolar, experimentando novas práticas e criando empatia nas relações entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem nesta via de mão dupla. Não estamos apontando aqui que o profissional tem que ser permissivo, pelo contrário, precisa ser autoridade que promova alteridade nos espaços de aprendizagem. O limite se faz necessário,

mas não no sentido de delimitar a movimentação do corpo e o pensar, autoritarismo, e sim, no entendimento de acolher e cuidar sem ser uma autoridade fraca.

É neste sentido que entendemos a necessidade de construir um ambiente escolar suficientemente bom, pautado em práticas escolares que contribuam para uma formação humana mais autônoma e favoreça o fazer criativo, promovendo elementos adequados para o amadurecimento do self.

Não estamos propondo uma instituição que não possua regras, nem mesmo aceitação da violência, por isso buscamos diferenciar a agressão da agressividade à luz da teoria winnicottiana. Estamos enfatizando, como forma de elucidação de um problema relacionado como conflito e os comportamentos indesejáveis pelos docentes, a necessidade de um holding que ofereça cuidado na formação do sujeito que precisa de um ambiente confiável e que sirva de autoridade, podendo suportar suas manifestações no processo de desenvolvimento emocional. Para tanto, é urgente repensar as práticas educativas durante o processo de formação continuada no ambiente escolar para contribuir com o trabalho docente a fim de diminuir a exaustão e o desperdício de energia com manifestações comportamentais que poderiam ser melhor utilizadas para produção criativa no processo de subjetivação do conhecimento discente.

7 REFERÊNCIAS

ABRA, Jan.A **Linguagem de Winnicott**: Dicionário das Palavras e Expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: REVINTER, 2000.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2ª ed., Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de mar. 2018.

_____. IDEB. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/>Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. CENSO 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

_____. Lei do piso salarial nº 11.738 de ago. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em: 13 de ago. 2018.

_____. Todos pela educação. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Formação continuada: tendências atuais: *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto**: Os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius; COHN-BENDIT, Daniel. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COSTA, Teresinha. **Psicanálise com crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DIAS, Elsa Oliveira. **A trajetória intelectual de Winnicott**. *Nat. hum.*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 111-156, jun. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302002000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A escola é.** Disponível em: www.paulofreire.org. Acesso em 20 de jun. 2018.

FRELLER, Cintia Copit. **Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.** *Psicol. USP* [online]. 1999, vol.10, n.2 [citado 2018-08-15], pp.189-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200012>.

FREUD, Sigmund (1930[1929]). Os Pensadores. Título V: **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Abril Cultura, 1978, p.183.

GAY, Peter. **Freud: uma vida para nosso tempo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRUBITS, S. (2003). **A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8, 97-105.

JAMIL, George Leal; NEVES, Jorge Tadeu de Ramos. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.l.], v. 5, n. 1, nov. 2007. ISSN 19815344. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/11>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LAKATOS, E., MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAGÉ. **Mapa distrital.** Disponível em: <http://avifaunamage.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 16 mar. 2017.

MEIHY, J. C. S. B. & HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **QuantitativeandQualitativeMethods: OppositionorComplementarity?** *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MORAN, J.M. **Liguem a TV: vamos estudar!** *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 189, fev. 2006.

PERRUSI, Martha Solange. Aspectos da criação no pensamento de Castoriadis. **Revista Symposium.** Ano 3. Número especial. 32-44, Jun. – 1999

PLASTINO, Carlos Alberto. **Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

_____. **Winnicott: A fidelidade da heterodoxia.** Disponível em: <http://www.dwwinnicottbrasil.com.br/artigos/22.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

PNUD. Disponível em www.br.undp.org. Acesso em: 03 de abril de 2017.

RACEFFAES. Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha, ES: [s.n], 2015.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 5453 de 26 de maio de 2009. Disponível em:<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br>. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

ROMANELLI, Otíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHEZ, L. B.. Educação, Sociedade e Práticas educativas: entre o instituído e o instituinte. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010, São Cristovão. Educação e contemporaneidade, 2010.

SAFATLE, Vladimir. O círculo dos afetos: Corpos políticos desamparo e o fim do indivíduo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.20, pp.60-70. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.

SILVA, W. Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares, In *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2014.

_____. A Educação a Distância e a questão da singularidade. *VERTENTES*. n 35, p.36-45, jan./jun. 2010.

_____. A Escola Pública Brasileira: Diversidade e Autonomia, *Agenda Social*, vol. 7, nº 2, p. 41-51, 2013.

TONET, Ivo. Artigo Educação e Formação Humana (2006) p. 6. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br> Acesso em 08 nov.2014.

WINNICOTT, D. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. "A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional", in **Da Pediatria à Psicanálise**. Imago: Rio de Janeiro, 2000.

_____. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, D. W. 1953c [1951]: "Objetos transicionais e fenômenos transicionais", in Winnicott 1971a.

_____. 1964d: "Raízes da agressão", in Winnicott 1984a.

_____. 1958j: "O primeiro ano de vida", in Winnicott 1965a.

_____. 1958b [1950]: "Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional" in Winnicott 1958a

WORDMAUA. Disponível em wordmaua.blogspot.com. Acesso em: 03 de abril de 2017.
XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

8 ANEXOS

**Prefeitura Municipal de Magé
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Departamento de Supervisão Educacional**

Prezada Marina,

Em atendimento a solicitação realizada no dia de hoje, 27/01/2017, venho por meio deste AUTORIZAR a realização de Pesquisa para Dissertação de Mestrado UFRRJ, com o Tema: "O potencial da "agressividade" para o processo educativo: um estudo de caso à luz da teoria de Winnicott na rede pública de Magé/RJ.

Posteriormente, estaremos encaminhando um documento para preenchimento de seu plano de ação, com cronograma de ações e horários de atuação na pesquisa na(s) unidade(s).

Atenciosamente,

**Ivete de Souza Gomes
Diretora do Departamento de Supervisão Educacional**

Questionário de Pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo verificar a compreensão dos docentes da Escola Municipal Bruno Rodrigues em relação agressão e agressividade e o comportamento dos discentes no ambiente escolar.

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Formação: _____

Disciplina que leciona na Unidade Escolar: _____

Ano de escolaridade que leciona no momento atual: _____

Tempo que trabalha nesta Unidade Escolar: _____

1) Leciona há quanto tempo? _____

2) Trabalha em quantas Unidades escolares? _____

3) Como você descreve o relacionamento dos discentes/docentes em relação à agressividade?

4) Como você descreve o relacionamento discentes/docentes?

5) Em ordem, do maior para o menor, em que posição você colocaria a agressividade entre os discentes como um problema para escola?

6) Você se apoia em algum autor ou teoria da psicologia/psicanálise para classificar os comportamentos agressivos dos discentes? Em caso positivo, qual?

Nome: _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Profissão do responsável: _____

- 1) Defina escola. O que é escola para você?
- 2) Você gosta de estar na escola?
- 3) Qual importância você dá em relação ao ambiente escolar a sua vida?
- 4) Diga 5 coisas que você mais gosta na escola
- 5) Diga 5 coisas que você menos gosta
- 6) Como você percebe a relação dos professores com os alunos e vice-versa? E dos alunos com alunos?
- 7) Você acha que esse ambiente escolar possui muitos conflitos entre alunos/professores e alunos/alunos? Como são esses conflitos? Eles te incomodam?
- 8) Dê uma sugestão para ajudar a combater os conflitos na escola.
- 9) Se você pudesse mudar algumas coisas na sua escola, o que mudaria? Por quê?
- 10) Sua família te incentiva aos estudos? Como?