

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE NO CONTEXTO ESCOLAR



HÉLIDA COSTA COELHO

GOIÂNIA
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Héli da Costa Coelho

Título do trabalho: Imagens de violência como fetiche no contexto escolar.

3. Informações de acesso ao documento:

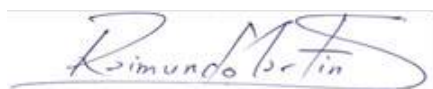
Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 11 / 04 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE
NO CONTEXTO ESCOLAR

HÉLIDA COSTA COELHO

GOIÂNIA
2019

IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE NO CONTEXTO ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE
NO CONTEXTO ESCOLAR

HÉLIDA COSTA COELHO

Trabalho final de mestrado apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE NO CONTEXTO ESCOLAR

GOIÂNIA

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Coelho, Héliida Costa
Imagens de violência como fetiche no contexto escolar
[manuscrito] / Héliida Costa Coelho. - 2019.
140 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Cidade de Goiás, 2019.
Bibliografia. Anexos.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Imagens de violência. 2. cotidiano escolar. 3. histórias de vida.
4. formação docente. 5. educação da cultura visual. I. Martins, Raimundo,
orient. II. Título.

CDU 7



Fav

FACULDADE DE ARTES VISUAIS - UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
Campus Samambaia – Caixa Postal 131 – CEP: 74.001-970 – Goiânia/GO.
Fones: (62) 3521-1440 www.fav.ufg.br/culturavisual

Ata nº 007/2019 da reunião da banca examinadora da defesa de dissertação de **HÉLIDA COSTA COELHO** - Aos quatro dias do mês de abril do ano de dois mil e dezenove (04/04/2019), às 8h30min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Professores Doutores: Raimundo Martins da Silva Filho (FAV/UFG) – orientador, Fernando Nelson Miranda Somma (UDELAR) e Glauco Batista Ferreira (FAV/UFG) para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada no Auditório da Faculdade de Artes Visuais, Campus Samambaia, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE NO CONTEXTO ESCOLAR**, em nível de Mestrado, área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, de autoria de HÉLIDA COSTA COELHO, discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora Raimundo Martins da Silva Filho, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda. Terminada a arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº. 1403/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, a dissertação foi considerada aprovada por unanimidade, com as seguintes observações por parte da banca:

Sem observações

Cumpridas as formalidades de pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e para constar eu, Arlete Maria de Castro, secretária do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em quatro vias de igual teor.

Prof. Dr. Fernando Miranda
Membro - UDELAR

Prof. Dr. Raimundo Martins
Presidente - FAV/UFG

Prof. Dr. Glauco Batista Ferreira
Membro - FAV/UFG

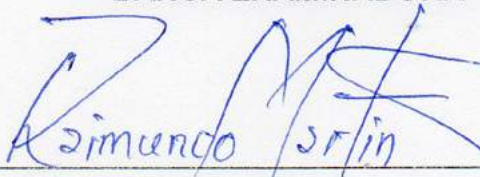
IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE NO CONTEXTO ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

IMAGENS DE VIOLÊNCIA COMO FETICHE
NO CONTEXTO ESCOLAR

Hélida Costa Coelho

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Orientador e Presidente da Banca



Prof. Dr. Glauco Batista Ferreira – FAV/UFG
Membro Interno



Prof. Dr. Fernando Miranda – UDELAR
Membro Externo

Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG)
Suplente Interno

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho (UERJ)
Suplente Externo

DEDICATÓRIAS E AGRADECIMENTOS

A Deus

Amauri e Heitor

Meus pais Ana e Janary

Avó Nila

Irmãos: Helen, Heverton, Heloneida, Heliton(in memoriam)

Grupo de pesquisa: Mirna, Angélica, Clícia, Ronne, Rogério, Pedro, Glauco, Mary

Grupo Focal: K.A, J.C, K.C, W.B, N.J, N.V, A.C, e L.F.

Prof. Elinaldo e Prof.^a Estela

A Escola Deusolina Salles Farias

Raimundo Martins

Carla de Abreu

PM Rodrigo Lameira

Karyna, Patrícia, Renato, Dustan, Paulo,

Tati, Nila, Lica, Márcia, Cris, Dani,

Juan, Aleksandra e Joicivania.

Toda dor pode ser suportada se sobre
ela puder ser contada uma história.

Hannah Arendt

RESUMO

Esta pesquisa explora possibilidades interpretativas e aprendizagens desenvolvidas a partir de imagens de violência no contexto escolar. Crescentes conflitos de caráter físico, psicológico e simbólico envolvendo alunos e professores, interferem e comprometem processos pedagógicos e de aprendizagem deixando evidente a necessidade de problematizar e discutir a violência em espaços formais e não formais de ensino. Os referenciais teóricos da investigação estão ancorados na perspectiva pós-estruturalista, em diálogo com os princípios da educação da cultura visual. De caráter qualitativo, a abordagem que embasa os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo tem como ênfase uma análise crítica da realidade escolar. A pesquisa de campo foi feita na Escola Estadual Deusolina Salles Farias, na cidade de Macapá/AP, e os dados foram produzidos por meio de entrevistas individuais e da realização de um grupo focal com oito estudantes do Ensino Fundamental II, sendo quatro homens e quatro mulheres. Narrativas visuais produzidas pelos participantes da pesquisa contribuíram para a produção de dados significativos que colocam em perspectiva aspectos objetivos e subjetivos da prática escolar cotidiana. Os resultados da investigação apontam o interesse dos estudantes no sentido de questionar, discutir e refletir sobre maneiras de compreender o problema e implementar modos alternativos de dialogar com o mundo, com o 'outro' e com o ambiente escolar.

Palavras-chave: Imagens de violência; cotidiano escolar; histórias de vida; formação docente; educação da cultura visual.

ABSTRACT

This research explores interpretative possibilities and learning developed from images of violence in the school context. Increasing physical, psychological and symbolic conflicts involving students and teachers interfere and compromise pedagogical and learning processes, emphasizing the need to problematize and discuss violence in formal and non-formal educational environments. The theoretical references of this research are anchored in the poststructuralist perspective, in dialogue with the principles of the education of visual culture. Of a qualitative character, the approach that bases the methodological procedures used in the field work has as an emphasis, a critical analysis of the school reality. The field research was done at the State School named Deusolina Salles Farias, in the city of Macapá/AP, and the data was produced through individual interviews and the creation of a focus group with eight students from Elementary School II, with four men and four women. Visual narratives produced by the participants in the research contributed to the production of meaningful data that put objective and subjective aspects of everyday school practice into the perspective. The results of the investigation point to students' interest in questioning, discussing and reflecting on ways of understanding the problem and implementing alternative manners of talking to the world, to the 'other' and to the school environment.

Keywords: Images of violence; school daily; life stories; teacher's formation; education of visual culture.

LISTAS DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figuras

Figura 1. Turma do 3º ano do ensino médio.....	22
Figura 2. Atividade de cartografia.....	27
Figura 3. Imagens de violência em escolas.....	30
Figura 4. Narrativa visual criada pelo grupo focal, 2017.....	45
Figura 5. Redesenho do projeto de pesquisa, 2017.....	46
Figura 6. Registros das condições estruturais da Escola, 2008.....	53
Figura 7. Manifestação contra a insegurança nas escolas, 2014.....	55
Figura 8. Encontro com grupo focal da pesquisa, 2017.....	61
Figura 9. Produzindo narrativa visual, 2017.....	64
Figura 10. Produzindo narrativa visual, 2017.....	64
Figura 11. Imagens de violência encenadas por estudantes em 2015.....	68
Figura 12. Comemoração pela aprovação na Universidade.....	71
Figura 13. Narrativas visuais encenando práticas de bullying na escola.....	78
Figura 14. Caricaturas dos estudantes feitas com o programa <i>Moment Cam</i> ...80	
Figura 15. Artefatos produzidos pelos estudantes.....	82
Figura 16. Registro da fila da merenda da Escola feito por um aluno.....	85
Figura 17. Montagem de um vídeo gravado por alunos nas mediações da escola.....	86
Figura 18. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.....	89
Figura 19. Exemplos de situações de violência, 2017.....	93
Figura 20. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.....	101
Figura 21. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.....	102
Figura 22. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.....	103
Figura 23. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.....	104
Figura 24. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.....	105
Figura 25. Estudantes do ensino fundamental II no pátio da Escola.....	110

Quadros

Quadro 1. Variáveis endógenas e exógenas (ABRAMOWAY; RUA, 2003).....	32
Quadro 2. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 16/10/2017....	57
Quadro 3. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017....	58
Quadro 4. Entrevista com colaborador na EEDSF, Macapá/AP, 16/10/2017.....	58
Quadro 5. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017....	59
Quadro 6. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017....	59
Quadro 7. Entrevista com colaborador na EEDSF, Macapá/AP, 17/10/2017.....	80
Quadro 8. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017....	87

Tabela

Tabela 1. Principais ocorrências no interior e nas proximidades das escolas.....	105
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	
PROJETOS DE VIDA E FETICHIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA.....	18
1.1 Refletindo sobre alguns aspectos da docência... ..	21
1.2 “Que projeto foi esse que te trouxe pra cá?” - “Projeto tem a ver com desejos!”	25
1.3 Visualidades de violência em escolas	29
1.4 O fetiche da violência e suas ressonâncias nas imagens	35
1.5 Ensinando e aprendendo com a cultura visual	38
CAPÍTULO 2	
CONSTRUINDO A PESQUISA POR SENDAS TORTUOSAS.....	44
2.1 Com quem investigar? Quem investigar? Quando investigar? Como investigar?	49
2.2 Singularizando alguns aspectos do trabalho de campo... ..	53
2.3 Peculiaridades das entrevistas individuais	56
2.4 Sobre o Grupo Focal.....	60
CAPÍTULO 3	
VIVÊNCIAS DOCENTES	67
3.1 Relatos de si e formação docente	70
3.2 Cada um aprende de um jeito.....	73
3.3 Currículo e cotidianos escolares.....	75
3.4 Narrando projetos pedagógicos.....	78
3.5 O dia a dia de uma escola amapaense	83
CAPÍTULO 4	
PRÁTICAS CRIATIVAS - REFLETINDO SOBRE VISUALIDADES E VIOLÊNCIA	88
4.1 Imagens, interpretações e singularidades... ..	89

4.2 Conversando, questionando, refletindo...	96
--	----

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS	119
--------------------	------------

ANEXOS	125
---------------	------------

Anexo 1: Aprovação no comitê de ética	126
---------------------------------------	-----

Anexo 2: Ação Pedagógica	130
--------------------------	-----

Anexo 3: TALE	134
---------------	-----

Anexo 4: TCLE	137
---------------	-----

Como fonte de conhecimento, as narrativas de professores podem nos ajudar a compreender problemas, dificuldades e inquietações recorrentes no cotidiano escolar que, com frequência, extrapolam os espaços formais e não formais de ensino. A ressignificação das práticas pedagógicas revela a necessidade e pertinência de instilar nos professores a reflexão crítica como atitude que põe em perspectiva a diversidade de abordagens teóricas, práticas e vivências educacionais que plasmam visões de mundo, de escola e de sujeito.

Com a expectativa de tentar compreender as transformações que ocorrem no mundo de hoje e o modo como elas impactam o ambiente escolar, os estudantes e, especialmente, os processos de aprendizagem, elaborei esta pesquisa que expõe desassossegos, incertezas e ansiedades que acompanham e marcam a minha experiência docente.

Nesta investigação, construo relatos de vida, momentos e episódios que marcaram a minha formação profissional culminando com a realização de projetos pedagógicos que proporcionaram significativas aprendizagens e experiências docentes. Esses episódios, projetos e experiências foram realizados e vividos na Escola Estadual Deusolina Salles Farias (EEDSF), na periferia da Macapá, onde atuo como professora há dez anos.

A curiosidade e interesse pelo tema da violência é uma inquietação que me persegue desde o primeiro ano de trabalho como professora. É um assunto que se manifesta de várias formas no contexto escolar e tem sido recorrente no meu exercício da profissão.

O objeto desta investigação é a produção de significados que as imagens de violência podem suscitar ao serem tratadas como fetiche ou, as condições negativas de aprendizagem que instituem. Tais significados interferem nos processos de subjetivação inerentes aos ambientes formais de ensino ao mesmo tempo em que extrapolam o cotidiano escolar.

Como imagens de violência podem desencadear agenciamentos e fetiches nos sujeitos/estudantes? Como imagens de violência atraem alunos e alunas? O que essas imagens falam sobre eles e para eles? Como as visualidades sobre violência são construídas? Essas são algumas perguntas que me acompanham no exercício

profissional da docência, como mencionei anteriormente. São questões que intrigam, afligem e me levaram a propor e realizar esta investigação.

A cidade de Macapá/AP situada na região Norte do Brasil e, de maneira mais específica, a escola Deusolina Salles Farias, foi escolhida como universo desta pesquisa realizada com um grupo de oito estudantes do Ensino Fundamental II, do turno da tarde, que participaram como colaboradores na produção de dados e informações.

No primeiro capítulo, **Projetos de vida e fetichização da violência**, faço um relato de experiências que aconteceram no passado buscando compreender transformações sociais, políticas e educacionais que reverberam na minha prática pedagógica nos dias de hoje. Escrevo em primeira pessoa porque assumo o protagonismo e os riscos de relatar, expor e refletir sobre desejos, decepções e percalços que marcaram a minha trajetória e construção como professora de artes visuais. Narro momentos de tensão e dificuldade que me impulsionaram a avançar e consolidar o desejo de fazer o mestrado e concretizar este estudo.

O diálogo com autores e com os princípios da cultura visual foram decisivos no sentido de me ajudar a compreender as contribuições teóricas desse campo de estudo para as artes visuais e para a educação, proporcionando instrumentos metodológicos para enfrentar o desafio e a complexidade que envolve as imagens de violência na escola.

Ainda no primeiro capítulo faço uma ambientação sobre a violência especificando algumas visualidades, fetiches e as formas como eles se manifestam na tentativa de configurar aspectos, elementos que ajudem a situar a presença cada vez mais frequente desse tipo de comportamento. Assinalo, ou, ofereço, talvez, possibilidades de ensinar e aprender com conhecimentos do cotidiano a partir da cultura visual.

No segundo capítulo, **Construindo a Pesquisa por Sendas Tortuosas**, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a pesquisa de campo. Detalho alguns aspectos referentes à utilização do método etnográfico, a definição dos objetivos e a produção de significados subjetivos sobre imagens de violência. Destaco, ainda, o potencial e a pertinência das imagens como recurso metodológico compondo uma abordagem mista que combinou observação de campo, entrevistas individuais, formação de grupo focal, e a produção de narrativa visual em diálogo com as imagens, “costurando” as ações teóricas e práticas da investigação.

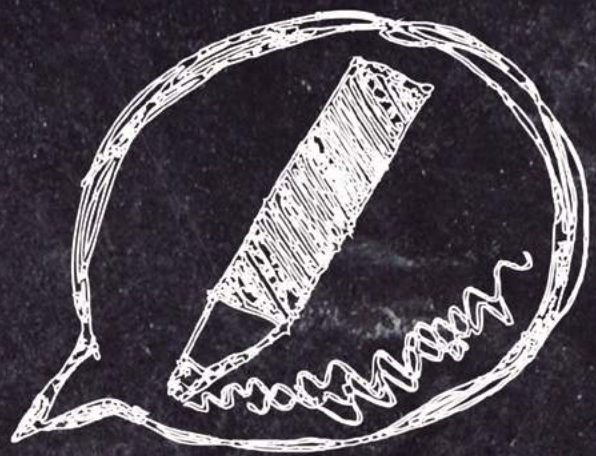
No terceiro capítulo, **Vivências docentes**, considero a narrativa de professores como um processo no qual se aprende com a própria história. O diálogo com alunos, colegas professores e comigo mesma é um exercício diário que ajuda a refletir de maneira crítica e compreender as transformações dinâmicas que têm ocorrido no cotidiano escolar. Evidencio a importância das aprendizagens que se constroem por meio de inter-relações pessoais, reporto-me a propostas e currículos que geram discussão e conflitos no contexto escolar.

Relato e comento projetos que realizei e considero importantes na minha trajetória docente. Ressalto as aprendizagens que eles proporcionaram e especialmente o amadurecimento profissional que me auxiliou a focar com mais clareza o objeto desta pesquisa. Descrevo, também, o dia a dia da escola na qual realizei o trabalho de campo e minha tentativa de compreender, mesmo que parcialmente, aspectos da dinâmica do local.

No quarto capítulo, **Práticas Criativas - Refletindo sobre Visualidades e Violência**, partindo de uma perspectiva crítica, faço a análise e interpretação dos dados e informações produzidos na pesquisa de campo construindo diálogos com o referencial teórico, as discussões e interações com o grupo focal e as anotações/observações feitas no caderno de campo.

A interação acordada na reunião com os participantes do grupo focal construiu momentos singulares nos quais os participantes questionaram, experienciaram, refletiram e produziram imagens sobre violência. Esse exercício possibilitou interpretações e aprendizagens a partir do interesse e aproximação com imagens e visualidades.

No último capítulo, nas **Considerações Finais**, retomo momentos/episódios da minha trajetória de professora/pesquisadora faço uma síntese dos principais resultados da investigação. Ressalto quatro etapas que organizaram o texto destacando a importância das práticas da formação acadêmica; das práticas pedagógicas cotidianas; das práticas das pesquisas em educação e das práticas de produção e usos de mídias. Essas etapas são amalgamadas e contribuem para minhas reflexões e projeções para a realização de um doutorado. Visualizo nessa projeção várias possibilidades de investigação e contribuições para o campo da educação. Termina a pesquisa com reticências provisórias que sinalizam a intenção de continuar a investigação em nível de doutorado.



CAPÍTULO 1
PROJETOS DE VIDA E
FETICHIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Relatar experiências de professores implica refletir sobre práticas cotidianas que, por vezes, são tratadas de maneira depreciativa no processo educativo. No entanto, não se pode ignorar o fato de que incertezas e imprevisibilidade podem gerar potência no fazer pedagógico.

Exponho minhas experiências docentes que se efetivaram no passado buscando, assim, compreender as transformações que reverberam no presente. Como educadora, assumo um papel responsável na formação de propósitos de escolarização a partir de minhas *práticas teóricas*¹ e *vivências cotidianas*.

Escrever sobre aspectos de minha trajetória como *professorapesquisadora* perpassa por muitos desafios e percalços enfrentados ao considerar que ninguém tem uma “memória completa de si”, ainda que esse esforço seja necessário para compreender momentos que poderão refletir aspectos de minha construção docente e, especialmente, a relação com outros sujeitos nos cotidianos escolares, pois entendo que “a memória pode ser vista como um campo de estudos que aloja uma multiplicidade de definições, provenientes de diferentes perspectivas e discursos”. (ACHILLES; GONDAR, 2016, p. 17).

Nesse processo utilizo fotografias, ideias, escritas e leituras que ajudam a rememorar eventos e dificuldades os quais construíram e me constroem como *professorapesquisadora*. Escrevo na primeira pessoa e, desse modo, assumo a responsabilidade do “relato de si” sem a determinação de um gênero literário autobiográfico² pois, como afirma Damião (2006, p. 176) “devemos lembrar que a narrativa autobiográfica é antes de tudo uma construção literária e não apenas a tentativa de um discurso transparente por um sujeito que fala de si e dos acontecimentos de sua vida”.

Nas pesquisas em educação, as narrativas ou, histórias de vida, são um marco teórico-metodológico que abrange a formação docente. Na medida em que se renovam dispositivos de pesquisa, as histórias de vida se reconfiguram, também, como caminhos que se transformam com os acontecimentos contemporâneos.

¹ No decorrer do texto algumas palavras aparecem interligadas na grafia. É um recurso utilizado pela professora Nilda Alves (2015) sendo uma marca em suas obras. Copio essa prática por concordar com suas ideias, com o propósito de superação da dicotomia e fragmentação pelas quais ela luta.

² Sobre o gênero literário autobiográfico e filosófico a autora Carla Milani Damião (2006) em seu livro “O declínio da sinceridade – Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau e Walter Benjamin” provoca a reflexão para compreender a crise da sinceridade como a crise do conhecimento de si.

A narrativa que construo se desenvolve entre idas e vindas, meios e fins, pondo em perspectiva uma abordagem, por vezes, linear, mas sempre em relação dialógica com princípios de flexibilidade que abrem clareiras e frequentemente surpreendem a experiência cotidiana. A valorização de pequenas coisas configura uma busca por possibilidades de interpretação, mesmo que transitórias.

Nesse sentido, acompanho o pensamento de Damião (2006, p. 76) ao afirmar que “o ato de escrever passa a ser a fonte reveladora das condições históricas que possibilitaram a existência do indivíduo que narra”, condição que desvela momentos que provocam reflexividade.

O meu interesse, que também é uma inquietação, ganhou força a partir do momento em que comecei a constatar, durante o meu percurso docente, o fascínio que os estudantes têm por imagens relacionadas à violência. Assim, vejo esta pesquisa como uma oportunidade de escutar, vivenciar e interpretar maneiras de ver e sentir imagens e visualidades de violência num contexto específico, o cotidiano escolar. As imagens e visualidades a serem examinadas estão conectadas a ideias, conceitos e princípios das áreas da educação e da cultura visual.

Ao mesmo tempo em que escrevo a respeito de minhas experiências de ensino, aprendizagem, frustração e criatividade, também destaco reflexões que se interligam com o objeto/problema desta pesquisa diante das perguntas: Como as imagens de violência podem desencadear processos de fetiche nos sujeitos/estudantes? E, como elas impactam minhas escolhas e incertezas? Em sintonia com essas ideias, Tourinho e Martins (2010, p. 75) ressaltam que,

a competência do pesquisador, ou pesquisadora, é um dado relativo ou relacional. Tem a ver com o tema e com o método, mas também com a capacidade de reinventarmo-nos enquanto pesquisador/a, de fazer escolhas durante o processo, de encontrar maneiras de expor argumentos e questionamentos, dentre outras condições que a pesquisa apresenta.

Nessa perspectiva, associo a minha *prácticateoria* em sala de aula aos anseios dos alunos, com a intenção de transformar ou não imagens de violência em visualidades, em concordância com a proposta de Pla que consiste em “explorar outras colocações, outros modos de produzir, relacionar, compartilhar, olhar e ver (e ser vistos através de) as imagens.” (2013, p. 173).

Dessa maneira, a constituição deste texto se baseia em relatos da minha memória docente no cotidiano escolar, das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes e da interação com o grupo focal numa relação dialógica com autores desse campo de conhecimento e princípios pós-estruturalistas. Utilizo fragmentos, imagens, lembranças, observações e interpretações como ‘força estimuladora’ que promova a reflexão sobre minhas inquietações individuais. Mesmo que na descrição de relatos envolvendo outros sujeitos o texto seja construído solitariamente, tenho a intenção de compreender aspectos individuais e coletivos associados a situações pedagógicas do presente.

1.1 Refletindo sobre alguns aspectos da docência...

Projetos educativos podem ser realizados através de relações de afeto e confiança que permeiam os espaços interativos. A relação *professoraluno* pode contribuir para a autoestima, a socialização e estabilidade entre ambos. Nesse contexto, torna-se imprescindível a realização de projetos que propiciem o estudo coletivo conectado às peculiaridades, problemas, esperanças e sonhos dos “diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero” (GIROUX, 1997, p. 163) transformando-se em projetos de vida.

Parafraseando Giroux (1997), podemos dizer que o *professortransformador*³ pode ser útil de diversas maneiras, mas, principalmente ao assumir compromisso contra as injustiças econômicas, ao tomar iniciativas políticas e sociais dentro e fora da escola, mesmo reconhecendo que tal tarefa, embora difícil, é necessária.

O cotidiano escolar é complexo. Os conhecimentos que circulam dentro e fora dele contribuem, de alguma forma, para a produção de subjetividades, processo que não é linear, que tem como principal característica a provisoriedade e é marcado por contradições (ALVES, 2015). Não há como antecipar de que maneira ou que rumo processos e práticas pedagógicas irão tomar diante das complexidades do mundo em que estamos vivendo.

Ao fazer esta reflexão sobre projetos educativos, trago como exemplo o projeto pedagógico representado pela figura 1, realizado com uma turma de estudantes do 3º ano do ensino médio na EEDSF em 2016 e que avalio como bem-sucedido.

³ O teórico da educação, Henry Giroux (1997), no livro “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, utiliza a expressão professores intelectuais transformadores.



Figura 1. Turma do 3º ano do ensino médio.

Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Em contrapartida, recordo, também, de outros projetos que, a meu ver, não alcançaram bons resultados, como é o caso dos projetos de vida que eu desenvolvia e desenvolvo com estudantes nos quais converso, ouço, oriento sobre aspectos da vida. Porém, dois projetos destes ficaram sem desfecho positivo, no qual, um aluno chamado Harisson⁴ foi assassinado e o outro chamado Carlos, preso por roubo.

Estes dois eventos me marcaram profundamente e, em alguma medida, abalaram a minha trajetória profissional, sobretudo, a minha compreensão sobre como tais projetos podem, apesar da diligência e esforço, gerar uma sensação de fracasso. Ainda que tivesse me empenhado no sentido de encorajá-los a abandonar ações e práticas de violência, tive que me defrontar com as implicações dessas histórias.

Esses fatos me deixaram numa situação de profunda tristeza e ansiedade, forçando-me a rever e repensar planos e sonhos que me acompanham desde que decidi pela profissão de professora. Compreendo que “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros.” (GIROUX, 1997, p. 162). Existem relações sociais, valores, seleções, exclusões que de alguma forma implicam na própria função do professor como intelectual transformador. Entretanto, a diversidade e a imprevisibilidade do cotidiano escolar exigem reflexão e criatividade em relação às práticas pedagógicas. É necessário muito vigor e interesse

⁴ Utilizarei apenas o primeiro nome dos estudantes envolvidos nos relatos.

humano para compreender, mesmo que parcialmente, aspectos ou momentos das muitas histórias de vida que transitam nesses espaços.

O campo reflexivo da pesquisa ajuda a rever diversas possibilidades, a buscar outras maneiras de abordar e entender os problemas que vão surgindo. Apesar do abalo, ao ser surpreendida com os eventos dramáticos que interferiram e interromperam a vida escolar desses dois alunos, pouco a pouco, consegui recobrar força e ânimo e me reencontrar com a profissão, com a tenacidade necessária para transformar tais eventos em motivação. Esses aspectos e experiências da minha trajetória docente me impulsionaram a fazer esta investigação, a tentar identificar/compreender as raízes da violência, mas, principalmente, suas reverberações no cotidiano escolar.

Harisson foi meu aluno desde o 7º ano. Era um daqueles alunos que desperta afinidades. Fazia ótimos desenhos, com boa técnica, e gostava muito da disciplina que eu ministrava. Acompanhei suas mudanças físicas e transformações durante alguns anos. Isso acontece porque o convívio diário com os estudantes permite acompanhar suas transformações na adolescência, os aspectos físico, psicológico e comportamental.

Quando iniciei o ano letivo de 2015, em uma das turmas do 2º ano do ensino médio, lembro-me de ter ficado muito feliz ao ver Harisson de volta à escola porque no ano anterior ele havia abandonado os estudos na metade do ano letivo. Fui ao encontro dele e disse o quanto me alegrava tê-lo de volta para concluir os estudos da educação básica. Ele disse que iria levar tudo mais a sério. Entretanto, não demorou muito tempo para que chegasse aos meus ouvidos informações de que ele estava se envolvendo com atividades ilícitas dentro e fora da escola. Chamei-o para conversar, mas, ele sorriu e desconversou fugindo do assunto.

Um dia, em frente à escola, presenciei uma briga na qual Harisson estava aplicando uma “chave” de pescoço e dava socos no pai de um aluno que era seu colega de classe. O pai tinha ido questionar o comportamento de Harisson ao saber que ele estava ameaçando e intimidando o seu filho.

A cena foi horrível! Fiquei muito nervosa e gritei para o auxiliar administrativo da escola pedindo que apartasse a briga. O que mais me marcou nesse episódio foi ver a sensação de prazer e expectativa nos olhos dos colegas que assistiam e filmavam a cena, além de incitar o acirramento da briga. Percebi, também, o sentimento de

ódio nos olhos daqueles que estavam brigando. Passaram-se alguns meses e recebi a notícia de que Harisson havia sido assassinado em uma praça, com um tiro no abdômen. Surgiram muitas especulações sobre o seu assassinato, mas nunca foi encontrada a pessoa que o matou.

Fui ao seu velório e pude ver seus colegas de classe e parentes completamente abalados. Fiquei muito triste com tudo o que aconteceu, uma morte trágica que gerou reflexões sobre as escolhas e as situações que a vida apresenta. O que me deixou muito frustrada foi o fato de, como professora, não ter conseguido ajudá-lo a percorrer/escolher outro caminho. Um profundo sentimento de fracasso tomou conta de mim.

A outra história é do aluno Carlos. Não esqueço os seus olhos verdes como uma bola de gude. Era um rapaz franzino, de cabelo liso claro e muito falante. Fui sua professora em 2011. Lembro que um dia ao chegar à sala ele estava chorando e com o corpo todo marcado. Chamei-o para conversar depois da aula. Ele me disse que seu pai que era um fanático religioso e que o havia espancado porque ele não queria seguir o ‘caminho certo’.

Carlos me disse que iria fugir de casa. Fiquei apreensiva e informei a coordenação pedagógica, que em seguida entrou em contato com o conselho tutelar. Por um determinado período as coisas se acalmaram, mas seu pai o transferiu para outra escola.

Passaram-se seis anos e um dia o encontrei na rua, o reconheci pelos olhos verdes, mas ele estava todo sujo, vestindo roupas femininas, com uma peruca estranha, arrepiada. Estava fazendo programa na esquina de uma rua, numa região de Macapá conhecida como zona de prostituição.

Ele disse, “professora sou eu, o Carlos!” Parei e começamos a conversar. Passei a tratá-lo como ‘ela’ a partir do momento em que me falou seu “nome de guerra” que agora não me recordo. Contou-me que seu pai a havia expulsado de casa por ter se revelado gay. Mas, antes de expulsá-la a espancou muito. Ela procurou ajuda na casa de familiares, mas todos se negaram a recebê-la ou, ajudá-la. A alternativa que encontrou foi buscar abrigo em uma construção abandonada e, para sobreviver, estava se prostituindo, “fazendo ponto” nas esquinas daquele bairro.

Fiquei profundamente comovida. Levei a uma lanchonete para se alimentar, pois me disse que não comia há vários dias. Estava muito magra, com a aparência

de uma pessoa muito doente. Depois de comer disse que tinha que ir embora. Ainda tentei obter mais algumas informações sobre algum meio para ajudá-la, mas ela se foi rapidamente, sumindo da minha vista.

Alguns meses depois desse encontro fui aprovada na seleção para cursar o mestrado em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e mudei para Goiânia. Em julho de 2017, durante o período de férias voltei para Macapá e, ao assistir o noticiário local, vi uma reportagem sobre uma ‘travesti’ que foi presa roubando uma loja de confecções. Tudo havia sido gravado pelo circuito de câmeras da loja e, naquele momento, reconheci o ‘Carlos’, minha ex-aluna.

Essas duas histórias de vida me fizeram reconsiderar, em muitas situações, conflitos e circunstâncias que envolvem a violência. Pensei na precariedade das instituições de ensino, na falta de preparo profissional dos docentes e servidores públicos para lidar com e acolher alunos desamparados que necessitam de ajuda. O que fazer? Que atitude tomar? São incertezas e imprevisibilidades como estas que atravessam os cotidianos escolares exigindo dos/das professores(as) decisões com perspectivas de emancipação e ruptura de realidades que insistem em naturalizar violências como sendo “coisas”, situações insuperáveis.

1.2 “Que projeto foi esse que te trouxe pra cá?” - “Projeto tem a ver com desejos!”

No primeiro dia de aula da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, a professora⁵ fez as seguintes provocações: “Que projeto foi esse que te trouxe para cá?” “Projeto tem a ver com desejos!” “O que te afeta como sujeito?”.

Essas provocações me fizeram repensar o projeto inicial que apresentei para entrar no PPGACV - UFG. Vindo do estado do Amapá, terra distante de Goiás, apesar das muitas dificuldades, busco realizar um sonho, a concretização de um mestrado.

A escolha do PPGACV ocorreu quando leituras sobre as teorias que norteiam a cultura visual e as relações entre imagem e poder me permitiram enxergar possibilidades de investigação para muitas inquietações e dúvidas que me acompanham e que continuam latentes na minha experiência como docente. Tenho formação “polivalente”⁶

⁵ A professora Dra. Leda Maria de Barros Guimarães ministrou à disciplina no primeiro semestre de 2017.

⁶ A formação polivalente em Educação Artística tinha um caráter tecnicista, muitas vezes desvinculado

e desde a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Artística, em 2003, continuei estudando e mantendo interesse em estudar os problemas e transformações que assolam o ensino de arte.

No ano de 2008, os professores da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) realizaram um Seminário de Arte e Cultura Visual. O professor convidado para fazer a abertura do seminário foi o professor Dr. Raimundo Martins que, na ocasião lançou o livro *Visualidades e Educação* (2008). Lembro-me que foi nesse evento que entrei em contato pela primeira vez com autores e leituras pós-modernistas. Enxerguei nessas leituras uma ruptura com os paradigmas convencionais, comecei a dirimir algumas dúvidas e a vislumbrar alternativas sobre o currículo e o modo como ele é proposto e desenvolvido nas escolas. Nesse clima de desconfiança e incerteza nasceu o meu desejo de estudar e pesquisar a partir das perspectivas e princípios da cultura visual. Aos poucos fui me familiarizando com as ideias e conceitos que Martins e Tourinho (2011, p. 57) expõem ao explicar que a cultura visual

tem o propósito não de substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas de ensino de arte, mas explorar diferentes possibilidades de reflexão sobre as visualidades na compreensão de seu potencial educativo na experiência humana.

Gradualmente fui me dando conta do potencial que pode ser explorado para explicar tensões contemporâneas, que acontecem em espaços formais e/ou não formais de ensino envolvendo situações de aprendizagem. A partir do contato com a cultura visual passei a refletir sobre a minha própria prática como professora atuando num contexto social complexo, buscando entender, mesmo que parcialmente, os impactos, efeitos e implicações que a interação com imagens pode suscitar nos alunos.

do saber artístico. Mais explicações sobre as nomenclaturas no Ensino de Arte ver FERRAZ; FUSARI (2010, p. 17-20).



Figura 2. Atividade de cartografia.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

A imagem da figura 2, uma espécie de cartografia, foi produzida durante a realização de uma atividade proposta pela professora de metodologia ao solicitar que representássemos nossas expectativas em relação ao curso. Fiz um desenho, um tipo de imagem subjetiva que projeta a distância da minha cidade natal, Macapá, no estado do Amapá, banhado pelo majestoso rio Amazonas, localizado na região Norte do Brasil, a muitas ‘milhas’ de distância da Faculdade de Artes Visuais, no cerrado goiano, onde estou fazendo o curso de mestrado.

No referido desenho, retrato o monumento Marco Zero do Equador com destaque para a linha imaginária que corresponde à divisão do planeta terra, ou seja, o meio do mundo. Minha intenção era enfatizar a distância e o grande deslocamento que faço para desenvolver esta pesquisa e os muitos pontos de interrogação que representam as minhas dúvidas e inquietações ao percorrer essa trajetória. Refiro-me, ainda, a espaços que representam “fronteiras do conhecimento” projetando a minha expectativa de atravessar, ir além de conhecimentos e práticas hegemônicas com a intenção de ampliar horizontes e produzir outros saberes.

O estado do Amapá é parte de uma região bem provida de recursos naturais, mas, ao mesmo tempo, convivemos com contradições, com um relativo atraso econômico em comparação com outros Estados do país. De acordo com o historiador Cristóvão Lins (2012, p.13), esse atraso decorre principalmente da “postura de nossos

colonizadores diante do imenso manancial de riquezas das suas terras de além-mar”. Ao historicizar aspectos desse contraste gritante entre abundância e atraso, o autor narra o seguinte:

Na Europa daquela época, a imagem que se fazia da Amazônia ainda era baseada nas fantasiosas histórias e lendas contadas pelos espanhóis, seus primeiros desbravadores. Com a expedição de Alexandre Ferreira, os portugueses esboçavam algum interesse por uma região que lhes pertencia, mas onde enxergavam um único proveito – a localização de riquezas que pudessem carregar. Zelosa de seus domínios, a Coroa portuguesa impedia a ameaçadora visita de outros povos, proibindo a navegação pelo Rio Amazonas, principal artéria da região. Para proteger o monopólio da metrópole, os produtos do extrativismo eram destinados exclusivamente a Lisboa. A manufatura de qualquer produto era terminantemente proibida, assim como qualquer outra atividade que pudesse acelerar o seu desenvolvimento. As culturas agrícolas não eram incentivadas, até mesmo por falta de tradição e conhecimento sobre o assunto. Juntando todos esses fatores, não é difícil perceber que a Amazônia foi condenada ao atraso (LINS, 2012, p.176).

A produção de conhecimento através da pesquisa é uma contribuição decisiva no sentido de construir um patrimônio conceitual/cultural para ampliar e aprofundar experiências de aprendizagem e alavancar as mudanças que a população espera e os alunos merecem. O ‘atraso’ econômico e social que tem sido imposto às populações da Amazônia desde a época da colonização pode ser rompido por meio de conhecimento produzido de forma *reflexiva crítica*, pondo sob suspeição e desconstruindo concepções e práticas estabelecidas.

Ao apontar alguns aspectos historiográficos regionais, situo e ao mesmo tempo contextualizo o local de onde falo, como, por que, e sobre quem falo. São princípios que fundamentam esta pesquisa com o objetivo de reformular e aprofundar minhas concepções e compreensão sobre o tema sendo investigado.

Este recorte historiográfico e conceitual me aproxima e ao mesmo tempo confronta com questões que me invadem e afligem. Como fazer e promover pesquisa nas escolas? Como desenvolver uma visão crítica buscando desconstruir a cultura hegemônica que nos tem sido imposta? Como manusear e utilizar as imagens a partir de um posicionamento em sintonia com as demandas contemporâneas dos alunos no contexto de processos pedagógicos histórica e socialmente situados?

Ao fazer esta reflexão, sinto que associar a minha experiência docente com a pesquisa reforça e, de certo modo, revitaliza a minha vocação de professora. Reforça

e impulsiona o meu desejo de deslocar o meu olhar na tentativa de “compreender essa tensão entre o cotidiano e o extraordinário ou ainda o currículo programado e o currículo vivo.” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p. 112).

Compartilho o pensamento de Flick (2009, p. 21) ao pontuar de maneira simples e clara que “as narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” para, talvez, acompanhar os vários estilos de vida vigentes nas sociedades contemporâneas. Tomo consciência da importância de gerar reflexões sobre o “meu” lugar geográfico e social com a intenção de provocar outras maneiras de conceber, avaliar e compreender cotidianos escolares.

Dessa forma, com o propósito de expor, valorizar e divulgar as micronarrativas do ambiente educacional, convidei um grupo de 8 estudantes (meninos e meninas) para formação de um Grupo Focal. Todos são alunos do 9º ano do ensino fundamental (entre 13 e 14 anos). Convidei-os para juntos compartilharmos experiências, ideias, observações, diálogos e imagens do cotidiano a serem produzidas na pesquisa de campo. Esse planejamento foi feito em 2017, ano em que realizei o trabalho de campo na EEDSF.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, no texto desta dissertação uso somente as iniciais de seus nomes como uma maneira de garantir o anonimato: N. V., N. J., A. C., L. F., W. B., K. C., J. C., e K. A. Essa decisão é resultado de um acordo de confiabilidade feito entre os participantes da pesquisa e eu. Nesse sentido, as ideias e informações que são construídas e explicitadas neste texto projetam expectativas e imbricamentos conceituais e vivenciais que se traduzem em desejos de aprendizagem.

O grupo, gradativamente foi ganhando características e vida própria, foi se organizando a medida que as etapas da pesquisa iam sendo realizadas ao final de cada etapa. Cada participante contribuiu com suas inquietações, dúvidas, opiniões, reflexões, lembranças, provocações, experiências vividas e subjetividades sobre a temática da violência.

1.3 Visualidades de violência em escolas

Fazendo buscas em sites de notícias na internet (Figura 3) e usando a palavra-chave “violência em escolas”, foi possível encontrar matérias e imagens as

mais diversas sobre tipos de violência e desigualdades em instituições educacionais espalhadas pelas diferentes regiões do país. Violência contra professores, violência sexual, de gênero, verbal, física, *bullying*, situações de preconceito, intolerância religiosa e falas de ódio são registros e imagens que lamentavelmente se alastram pelas escolas.

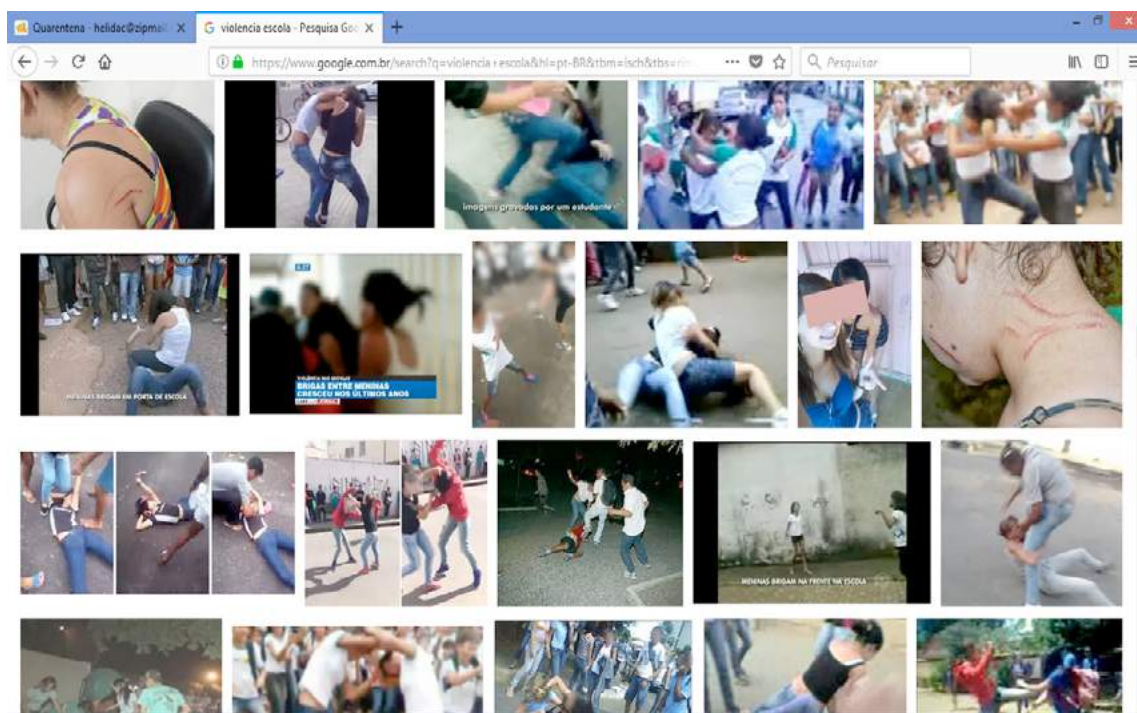


Figura 3. Imagens de violência em escolas.

Fonte: Sistema de busca do Site Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=violencia+escola&hl=pt->>>. Acesso em: 13 de dez. 2017.

Nesse contexto, torna-se pertinente refletir sobre como compreender ou conceituar a ideia de violência. A palavra, ou, dizendo de outra maneira, o termo, tem grande alcance e amplitude conceitual e, como consequência, sua abstração está associada frequentemente a processos destrutivos. A partir de uma visão marxista e pós-estruturalista, o filósofo contemporâneo Žižek (2014) apresenta a sua perspectiva sobre desse fenômeno. De acordo com o autor, por ser chocante, ao mesmo tempo em que aprisiona, a violência chama ou ganha a atenção do público. Ele explica como o processo de violência se configura através de aspectos subjetivos e objetivos.

Para Žižek (2014) a violência subjetiva é aquela absorvida cotidianamente pelas pessoas, ou seja, é visível de alguma maneira ou em alguma medida. A violência subjetiva é “percebida como uma perturbação do estado de coisas ‘normal’ e pacífico” (p. 18). Já a violência objetiva pode ser mirada obliquamente, tornando-se, portanto, invisível.

Foucault (2006) se refere aos mecanismos de objetivação e de subjetivação como processos de constituição do sujeito, mecanismos que tendem a fazer do homem um objeto. Já a subjetivação é tratada por Foucault como práticas de constituição do sujeito. Ao instituir-se no sujeito como uma forma de ser, estar, pensar e agir tem-se um sujeito objetivado. Em decorrência desse modo de 'constituição' e 'instituição', subjetivação e objetivação dialogam. É necessário afastar o efeito fascinante que eventos de violência "subjetiva" exercem sobre as pessoas para que seja possível compreender "a violência que subjaz aos nossos próprios esforços que visam combater a violência e promover a tolerância." (ZIZEK, 2014, p.17).

Ainda de acordo com Zizek (2014), a violência é desencadeada por vários fatores podendo envolver/atravessar temas diversos que incluem o contexto histórico e as relações sociais. O aumento da percepção e impacto da violência é favorecido pelo acesso a informação. De maneira geral, a violência que se enxerga é produto de outra, na maioria das vezes oculta, intensamente arraigada nas bases do sistema político, social e econômico. Para Zizek, partes consideráveis dos processos de violência são deflagradas e/ou passam pelos novos contornos do capitalismo e suas opressões.

Charlot (2002) conceitua a violência como um ato, um gesto, palavra, circunstância etc., em que o ser humano é tratado como objeto, sendo-lhe negados direitos, violando sua dignidade como membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. O conceito de violência contradiz o conceito de educação, ou seja, processo que visa à integração do indivíduo como sujeito singular a sociedade.

A violência é um fenômeno que provoca grande preocupação em toda sociedade, principalmente quando está relacionado à escola. Pesquisas corroboram que todos os dias acontecem atos de violências nas escolas do país. A motivação individual aliada a condições sociais como pobreza, racismo, falta de alteridade e desigualdades de vários tipos, são elementos que deflagram e/ou intensificam atos de violência como parte de uma trama que envolve cultura, significação e poder⁷.

A percepção da violência em escolas muda de acordo com o contexto e o modo como é abordada. De acordo com Abramoway e Rua (2003, p. 21), "no passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições, castigos corporais)". Na literatura recente, as pesquisas enfatizam a violência praticada por estudantes.

⁷ A relação cultura, significação e poder é abordada nos Estudos Culturais que a concebe como campo de luta em torno da significação social (SILVA, 2010).

Abramoway e Rua (2003) observam que o fenômeno da violência em escolas deve ser tratado a partir de variáveis endógenas e exógenas colocando em perspectiva as especificidades das relações e dos processos sociais nos cotidianos.

Apontar as variáveis endógenas e exógenas como elementos inter-relacionados com a violência nas escolas pode ajudar na compreensão de como os estudantes praticam os cotidianos, os contextos e as interações sociais.

A ênfase de cada estudo depende daquilo que vai ser entendido como violência. O quadro abaixo organizado por Abramoway e Rua (2003) distribui e interliga as variáveis e seus aspectos internos e externos e devem ser compreendidos de acordo com suas especificidades e seus contextos.

Variáveis exógenas (aspectos externos)	Variáveis endógenas (aspectos internos)
Questões de gênero (masculinidade/feminilidade);	A idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes;
Relações raciais (racismo, xenofobia);	As regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições;
Situações familiares (características sociais das famílias);	
Influências dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais, etc.);	O comportamento dos professores em relação aos alunos e a prática educacional em geral.
Espaço social da escola (o bairro, a sociedade).	

Quadro 1. Variáveis endógenas e exógenas (ABRAMOWAY; RUA, 2003).

Fonte: Arquivo da autora.

A vida cotidiana é orientada por essa lógica que implica nos aspectos interligados como as relações, padronizações, comportamentos e trocas de saberes. Bem como sugere Ferraço (2007, p. 84) o “mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, dessas redes de *fazerese saberes* e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação”.

Neste sentido, destaca-se a proposta de Alves (2015) ao problematizar os cotidianos escolares demonstrando uma série de interesses que dependem das articulações dos contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares vividos pelos sujeitos.

Ampliando o conceito de violência escolar, Charlot (2002) propõe a classificação dessa concepção em três níveis de analogia que podem ser encontradas nestes ambientes:

- ✓ **Violência:** golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes;
- ✓ **Incivilidades:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- ✓ **Violência simbólica ou institucional:** Compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender a matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Estas distinções do fenômeno da violência, de forma ampla e localizada, nos ajudam a delinear alguns aspectos (golpes, ferimentos por armas e lesões físicas) e características de acordo com o contexto e o dia a dia dos alunos. Vale ressaltar a visibilidade que Charlot (2002) dá a violência simbólica ao considerar não apenas a violência física, mas, também, fatores de caráter psicológico, intersubjetivo, educacional e institucional principalmente na complexidade das relações sociais que se mostram preocupantes.

Conforme Charlot (2002, p. 432), “a violência em escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim são novas”. Portanto, a noção de violência nas escolas se refere à compreensão das transformações que a sociedade contemporânea vem experimentando.

Direcionando para o panorama brasileiro as tensões referentes à violência estão principalmente pautadas nas relações que são marcadas especialmente pela opressão de classe, gênero, raça, orientação sexual, preconceitos que intensificam a discriminação de indivíduos em posição subalterna. Possivelmente como herança da colonização, essas narrativas reforçam uma hegemonia de poder mantendo práticas de dominação que perduram e se transformam nas sociedades. Dentre as implicações de tais narrativas e práticas vale enfatizar que a desigualdade sistêmica, consequentemente, gera violência.

Relações sociais são construções diárias que dependem do contexto, de situações e circunstâncias que afetam os indivíduos alterando suas percepções intersubjetivas. Elas pressupõem algum tipo de controle. Quando esse controle deixa de existir, como é o caso de conflitos no contexto escolar, relações se transformam/manifestam na forma de agressão e discriminação verbal e podem, rapidamente, chegar à violência física.

Segundo Ribeiro (2017), a complexidade e a potência de sistemas relacionados à opressão desencadeiam manifestações de violência que tem como matriz questões e temas como feminismo, desigualdade social, machismo, racismo, posição social, entre outros. Essas pesquisas são importantes porque ajudam a entender o contexto geral das diferenças e da diversidade na sociedade, mas, o exercício mais significativo nesse tipo de abordagem é a empatia e a atitude de se colocar no lugar do outro.

Os sistemas de opressão geram condições que favorecem a banalização da violência. O interesse e atração por imagens de violência se nutrem de fragilidades e precariedades que modelam a convivência dos alunos em contextos sociais e culturais que definem os modos de vida dos sujeitos.

A questão inquietante nesse processo é: o que visualidades de violência podem instigar?

Fica evidente a necessidade de discutir e problematizar essa temática em ambientes escolares e acadêmicos visto que tais instituições são reconhecidas como espaços formais de aprendizagem, de convivência e de socialização, espaços nos quais a sociedade assume a responsabilidade de educar e os indivíduos tem a expectativa de construir sonhos e realizar desejos que contribuam para a formação de suas identidades e subjetividades.

Narrativas que “olham” para dentro do cotidiano escolar permitem entender as diversas expressões culturais e seu dinamismo nesses espaços. Alves (2003, p. 66), afirma que os

trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro.

Em oposição às afirmações de Alves, tem-se encontrado em instituições escolares situações frequentes de intolerância, falta de respeito com o outro, agressão verbal e até mesmo corporal. Também têm sido frequentes situações nas quais as instituições agem com elevado grau de repressão e hostilidade ou ignoram, relevam tais ocorrências omitindo-se em situações nas quais estudantes apresentam tais comportamentos. Esse tipo de omissão, por vezes é percebido pelos alunos como medo de lidar com o problema, inabilidade para discutir, problematizar e agir disciplinarmente em situações envolvendo preconceito, *bullying* e discriminação.

Uma maneira de estimular a construção da consciência crítica é através da discussão e problematização dos desafios gerados pelas múltiplas experiências visuais vividas por jovens e adolescentes na contemporaneidade. A produção e a mediação de imagens e visualidades compartilhadas e midiaticizadas no dia a dia dos alunos merecem atenção e, principalmente, a construção de um olhar crítico e reflexivo como prática escolar cotidiana.

1.4 O fetiche da violência e suas ressonâncias nas imagens

No dicionário (MICHAELIS, 2018), a palavra fetiche apresenta duas definições. A primeira compreende o objeto ao qual se atribui poder mágico ou sobrenatural, que se presta ao culto. A segunda, diz respeito a qualquer objeto, geralmente peça do vestuário, ou parte do corpo que se acredita apresentar qualidades mágicas ou eróticas. O caráter sedutor se mantém em ambas às definições.

De acordo com Stallybrass (2012) o conceito de “fetiche”, foi elaborado para demonizar o apego supostamente arbitrário dos africanos ocidentais aos objetos materiais. O fetiche emerge a partir das relações comerciais dos portugueses na África ocidental nos séculos XVI e XVII. Esse conceito surgiu para enunciar a independência do homem europeu aos objetos materiais, instituído como termo ofensivo em relação aos africanos. Segundo os europeus, os africanos adoravam objetos valiosos e sem valor, podendo então ser enganados, não compreendendo que o fetiche estava atrelado ao campo do invisível, do imaterial, de uma relação traçada com objetos que transcendem a fisicalidade.

Stallybrass (2012) amplia o conceito de fetiche em Karl Marx (1867) ao observar que somos iludidos pelo “fetichismo da mercadoria”, ou seja, consumimos ao mesmo tempo em que somos consumidos. O autor adverte sobre a necessidade de refletir

sobre as complexas relações entre as coisas como objetos de uso e o valor que se atribui a elas. “Fetichizar a mercadoria significa fetichizar um valor de troca abstrato” (STALLYBRASS, 2012, p. 40), ou seja, o fetiche está relacionado a um significado abstrato que se atribui a coisas. Ele fala sobre a vida social dos objetos.

Um importante ponto de ligação que nos ajuda a compreender o conceito de fetiche é o conceito de “alienação”. Cunhado por Marx para designar o estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho, a alienação explicita que o que o indivíduo quer não é aquilo que ele realmente deseja, mas, aquilo que alguém quer que ele faça. No processo de alienação os pensamentos e ações do indivíduo se voltam contra ele mesmo transformando-se em instrumentalização pela qual os atos da pessoa são dirigidos ou influenciados por outros (BODART, 2016).

Kehl (2004) oferece perspectivas sobre o fetiche que nos auxiliam a pensar o fetiche nas imagens através dos conceitos construídos por Marx e Freud (psicanálise) na dinâmica do mundo capitalista.

Em cada um desses autores o conceito de fetiche opera como analisador de uma dimensão das relações humanas: a sexualidade (em Freud), a exploração do trabalho (em Marx). Entre o marxismo e a psicanálise, a essência da ideia de fetiche – cuja origem remonta à adoração dos ícones sagrados em algumas religiões antigas – é a mesma, mas os campos onde o conceito opera são diferentes (KEHL, 2004, p. 82, grifos no original).

Em Freud, o conceito de fetiche elimina a dimensão da alteridade e é conduzido pelo corpo do outro na regulação das relações entre as pessoas. Para Marx, a mercadoria remete ao brilho da imagem/mercadoria encobrindo que existe uma relação de exploração entre as pessoas. Na sociedade de consumo o fetichismo passa a ser naturalizado, embora saibamos que oculta miséria e exploração. A mercadoria brilha como máxima expressão do desejo.

Kehl (2004, p. 82) explica que em Freud “o perverso fascina a histeria porque se apresenta diante dela como um *mestre do gozo* – um que conhece as condições de seu gozo e instrumentaliza o outro para que componha a cena de que ele necessita”. A autora também examina o potencial das imagens de violência e discute o poder comunicativo inerente a elas. Ao analisar a imagem cinematográfica, Kehl (2015) discorre sobre o prazer que uma imagem de violência pode proporcionar, classificando-a como gozo e desejo.

Nesse sentido, é possível inferir algumas pistas e fazer uma analogia com a violência em escola. Por exemplo, quando acontece uma briga entre estudantes, os colegas se juntam para filmar, para incitar e valorizar a cena, revelando gozo ao assistir o ato de violência. Naquele momento o que importa é o “brilho” da cena, a briga, o desejo de ver, não interessando as consequências que isso possa gerar.

O relato de uma colaboradora na pesquisa de campo suscitou várias questões em relação ao consumo de imagens. Ao fazer comentários sobre o vídeo de uma briga que circulou nas redes sociais da internet, ela reconheceu as pessoas envolvidas e descreveu as etapas do episódio destacando a empolgação de quem participa e/ou assiste um evento de violência:

Elas iam só discutir, iriam se acertar se estivessem conversando sozinhas, não no meio de um monte de gente, estavam só se ameaçando. Na verdade, elas começaram a brigar depois que outra menina que estava de fora empurrou a que estava discutindo. Talvez a “Ju” fosse pegar a faca para furar depois que a “Poli” fosse embora, mas elas não teriam brigado se a menina não tivesse empurrado. Fez isso pra chamar atenção, pois já tinha mais de trinta pessoas olhando e várias pessoas filmando. O meu colega compartilhou esse vídeo por diversão, eles acham legal, pois recebem centenas de curtidas, acham que é “top”, como a gente fala! Eu vi o vídeo porque fiquei muito curiosa, foi na frente da escola e, no dia dessa briga eu faltei. Mas tenho vários vídeos de brigas no Facebook que os meus colegas postam na minha linha do tempo (Grupo focal realizado em 06/11/2017).

As imagens de violência como fetiche/mercadoria deixam evidentes impactos e reverberações no cotidiano escolar, revelando os sentimentos de prazer e gozo que tais cenas podem suscitar. O indivíduo que provoca, a partir de um sentimento “perverso”, de caráter desviante, instrumentaliza o outro para realizar o seu desejo. Esse sentimento desperta as pessoas para algo que vai além das relações de exploração latentes no sistema de consumo e do fetichismo da mercadoria em suas relações com a imagem.

O consumo de produtos e artefatos como as imagens têm grande impacto nas relações sociais. As relações que se estabelecem entre o indivíduo e os objetos/imagens do cotidiano trazem implicações para a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. Essas implicações alcançam, inevitavelmente, os estudantes nas suas relações no ambiente escolar. A problematização das imagens permite interpretar aspectos ou comportamentos dos indivíduos que a produzem e o modo como se relacionam individual e socialmente, através de suas funções sociais e construções coletivas.

As imagens de violência estão presentes e são vivenciadas rotineiramente nas instituições escolares e, por esta razão, tendem a ser naturalizadas porque a violência está “em sintonia com práticas, normas e hábitos do entorno cultural” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 61). Não basta apenas ver essas imagens, é necessário ampliar o repertório visual, chamar atenção para essas visualidades que circundam os cotidianos escolares provocando um olhar instigador e crítico não somente dos alunos, mas da comunidade escolar.

Na discussão sobre visualidades ganham destaque o fetiche das imagens de violência, seus significados e implicações, devido ao fato de que elas podem ser mais do que representações culturais ou representações de uma realidade. Segundo Mitchell (2015, p. 167),

as imagens são marcadas por todos os estigmas próprios à animação e à personalidade: exibem corpos físicos e virtuais; falam conosco, às vezes literalmente, às vezes figurativamente; ou silenciosamente nos devolvem o olhar através de um abismo não conectado pela linguagem.

O autor esclarece que as imagens se deslocam mais rapidamente do que informações abertas e visíveis. Elas têm força para construir subjetividades e interpretações singulares. Ainda de acordo com o Mitchell, na imagem estão latentes vários significados e interpretações e o impacto que ela tem sobre o observador depende da experiência visual, ou seja, aquilo que ele pode adicionar ou atribuir em termos de significado.

Provocar de maneira criativa a reflexividade sobre o tema da violência, o fetiche das imagens, nos leva a experimentar deslocamentos conceituais, subverter valores e promover questionamentos como possibilidades que podem favorecer experiências dinâmicas e significativas no ambiente escolar.

1.5 Ensinando e aprendendo com a cultura visual

Os temas e discussões relacionados ao “ver” se interconectam com as transformações das sociedades contemporâneas e impactam as visualidades como reflexo dos cotidianos, das múltiplas identidades dos sujeitos e suas realidades. As imagens de violência e o fetiche que despertam na subjetividade dos sujeitos podem e devem ser problematizadas nos processos de aprendizagem nas artes visuais. Para colocar em perspectiva tais questões construo diálogos com autores como Hall

(2006), Hernández (2007), Martins e Tourinho (2011) e Alves (2015) que ratificam e aprofundam essas ideias e conceitos.

De acordo com Hall (2006), as sociedades pós-modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Tais mudanças não podem ser definidas apenas a partir de experiências de convivência, mas, como formas altamente reflexivas de vida que influenciam a construção dos sujeitos. Ainda de acordo com Hall (2006, p. 13, grifos do autor), o

sujeito pós-moderno: não tem identidade fixa, estável, permanente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

A dinâmica e a transformação dos modos de pensar e agir nas sociedades impactam os contextos culturais e os modos de vida dos sujeitos criando a necessidade de articular novas formas de perceber e compreender o mundo, de desconstruir e reelaborar concepções de ensino compatíveis com as práticas visuais e culturais contemporâneas. Alves (2015) destaca a necessidade de refletir sobre a realidade em torno das práticas cotidianas, algo que não pode ser simplesmente dito nem “ensinado”, mas deve ser “praticado” a partir do reconhecimento da complexidade existente nessas interações.

As práticas visuais oferecem diferentes possibilidades de perceber e conceber o mundo ao mesmo tempo em que viabilizam diferentes formas de olhar a vida. Elas provocam uma multiplicidade de significados e interpretações subjetivas que variam de acordo com contextos, culturas e cotidianos específicos. Hernández (2007) afirma que estamos vivendo em um novo regime de visualidade que exige um reposicionamento dos professores em relação às práticas artísticas e visuais.

Reforçando a posição de Hernández, Lopes e Krauss (2010, p. 257) explicam que

as imagens se imbricam com os significados e com a dinâmica dos afetos, de modo que a relação homem/imagem é determinada por uma infinidade de regras sociais denominadas regimes de visualidades, ou seja, as formas de representar o mundo visível mudam de acordo com os regimes de visualidade de cada época e de cada lugar.

Nesse caminho Mitchell (2006, p. 7) propõe que “a cultura visual propicia um pensar sobre a cegueira, o invisível, o não visto, o não-visível, o não-notado”. Pensamento, cegueira, talvez, e ainda, invisibilidade, conforme explica Mitchell, levaram-me a desconfiar das imagens de violência quando tratadas como fenômeno social.

Diante da reflexão de Mitchell, me senti convidada a fazer um deslocamento para explorar outras interpretações e significados uma vez que “a cultura visual não está limitada aos estudos das imagens ou dos meios, mas se estende às práticas cotidianas de ver e mostrar especialmente aquelas que pretendemos imediatas ou não mediadas.” (MITCHELL, 2006, p. 7).

Vale ressaltar que na educação formal as imagens que reverberam violência ou comportamentos violentos são, em geral, excluídas por não serem consideradas adequadas ao “discurso permitido”⁸, ou seja, o currículo oficial das escolas. Essas imagens são tratadas de maneira a ocultar esse tipo de ocorrência evitando-se assim, que elas sejam problematizadas. Agindo dessa maneira, negligenciam-se a relação de fatos e ocorrências do cotidiano.

Como afirma Lins (2014), as imagens, estão longe de ser neutras, são materializações de intencionalidades subjetivas e marcações ideológicas. Assim, gradativamente percebi a necessidade de problematizar esse tema e concretizar o meu desejo de compreender como as imagens impactam os alunos e que influências elas podem exercer sobre mim, sobre eles e para eles.

Dessa maneira, percebo que as imagens de violência estão presentes no cotidiano escolar, entretanto, elas não são utilizadas nas práticas pedagógicas em sala de aula. Raramente imagens de violência fazem parte do repertório didático dos professores e, quando utilizadas, costumam ser tratadas sob uma ótica iconoclasta, sem a compreensão crítica necessária para gerar modos de ver ressignificados. Ao discutir as possibilidades pedagógicas das imagens, Dias (2016, p. 147) explica que

a educação da cultura visual situa questões, como projeto pedagógico, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. E isto só ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão e, então, a ação.

⁸ O que se apresentam nas instituições formais de ensino, está implícito na ordem do discurso. Em que, as palavras precisam ser autorizadas, e ou em outras, proibidas para a efetivação de uma suposta ordem social. Essa ideia é discutida a fundo por Foucault (1998) em seu livro “A ordem do discurso”.

A educação da cultura visual incentiva a reflexividade crítica e explora as significações dadas às imagens. A ausência da reflexividade crítica pode obstruir ou distorcer o modo como vemos, pensamos e agimos em relação às imagens e a partir delas (NASCIMENTO, 2011).

Ao problematizar imagens e visualidades de violência e suas reverberações sobre as práticas pedagógicas nas artes visuais, busco ampliar as discussões da pesquisa colocando em perspectiva relações com outros campos de estudo. Nesse sentido, Martins e Tourinho (2011, p. 53) ensinam que,

como campo de estudo transdisciplinar, a cultura visual, além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens.

Imagens e artefatos culturais são dispositivos abertos a diversas modalidades de conhecimento que se entrecruzam na prática cotidiana e contribuem de maneira significativa para produção de subjetividades. Os fenômenos visuais refletem concepções de mundo e estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. Apresento, a seguir, fragmento de um relato feito por um dos colaboradores na pesquisa de campo sobre a forma e a frequência com que imagens de violência circulam no dia a dia fora dos currículos institucionalizados.

Eu estou num grupo... [a senhora assiste o canal de TV 16 porta livre?] É porque, tem um grupo de WhatsApp que eles montaram do jornal. Lá eles colocam tudo o que acontece na cidade. É isso que eu gosto de compartilhar, por exemplo: ocorreu um assalto ali, aconteceu isso ou aquilo, se não vai ter aula, entre outras coisas. Eu gosto de pegar só a imagem porque tem mais impacto e depois escrever o texto, escrevo tudinho o que aconteceu. Daí mando para as pessoas. É um jornal, que passa no canal 16, às 11 horas. Acesso diariamente às informações desse jornal como a violência, desde assalto, estupro, morte, assassinato, violência em geral, essas coisas que acontecem na nossa cidade, também têm problemas de falta de água e luz, aí eu compartilho. (Grupo focal realizado em 06/11/2017).

O fato dessas imagens raramente serem utilizadas nas práticas pedagógicas, ou seja, apresentadas e discutidas em sala de aula, não impede que elas permeiem, se infiltrem e se façam presentes nos currículos e práticas do cotidiano por meio de experiências e aprendizagens vividas à revelia de projetos pedagogizantes, sem qualquer aval da escola.

A educação da cultura visual tem provocado um olhar de suspeição sobre os espaços de ensino e aprendizagem ao desencadear e propor mudanças nos discursos pedagógicos dominantes e, conseqüentemente, na tessitura de saberes que podem colocar em perspectiva noções de respeito, alteridade e justiça social (HERNÁNDEZ, 2007). De acordo com Dias (2016, p. 147),

a educação da cultura visual, como projeto político pedagógico, situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. E isto só ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão e então, à ação.

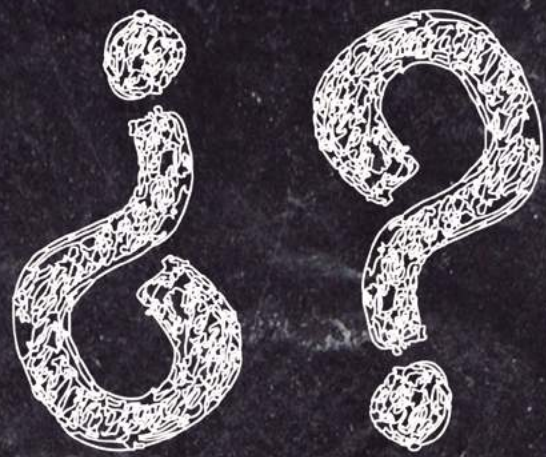
Pensando nos conceitos utilizados para abordar imagens de violência e, falando para além desses conceitos, considero que o uso da criatividade se faz necessário no sentido de produzir narrativas visuais que promovam a autorreflexão. A potência das imagens de violência pode deflagrar diálogos e negociações entre artefatos visuais e a subjetividade dos alunos configurando-se como ferramenta importante no intercâmbio de experiências e aprendizagens. Hernández (2013, p. 83) reforça esse modo de tratar pedagogicamente as imagens ao explicar que

a cultura visual é não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador.

A interação entre os artefatos visuais e suas possibilidades de representação do cotidiano, promove um diálogo intersubjetivo que se reflete em experiências alternativas do “conhecimento de si” e do “outro”. Mas vale ressaltar que a compreensão dos artefatos da cultura visual e a problematização de repertórios visuais é tarefa complexa e provocadora. Martins e Tourinho (2011, p. 55) ajudam a entender que “nossas práticas precisam encontrar-se com a expansão, produção e circulação de objetos, artefatos e imagens que, cada vez mais, plasmam e são incorporados às práticas e a experiência visual humana”.

Um “olhar crítico” das imagens de violência em convergência com atitudes e iniciativas de mudança, podem ajudar a romper a rotina de agressão que transforma as salas de serviço pedagógico das escolas em “delegacias”, sobrecarregadas de problemas e sem garantia de resolução. Têm sido frequentes situações nas quais os professores não conseguem desenvolver seu trabalho em razão do atendimento de demandas que extrapolam as competências da educação formal.

Para Tavin (2009, p. 229), “a cultura visual constitui um instrumento eficaz para que os professores e alunos analisem questões de justiça social e se engajem com princípios democráticos”. Continuando, o autor explica que “compreender a condição cultural (contemporânea), suas manifestações materiais e simbólicas e o efeito que ela exerce sobre nossas identidades sociais e coletivas” (2009, p. 225) pode acender perspectivas desafiadoras para repensar as visualidades, para desenvolver criticidade em relação aos dilemas da violência e suas possibilidades interpretativas visando à construção de uma sociedade mais justa e solidária.



CAPITULO 2
CONSTRUINDO A PESQUISA
POR SENDAS TORTUOSAS



Figura 4. Narrativa visual criada pelo grupo focal, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Minhas anotações e expectativas iniciais sobre a pesquisa ganharam sendas tortuosas quando fui a campo com o objetivo de fazer uma abordagem exploratória sobre a realização dos grupos focais para a produção de dados. Havia projetado algumas ideias e até mesmo idealizado alguns diálogos a partir de leituras e sugestões de autores que detalham problemas recorrentes e seus significados subjetivos no cotidiano do trabalho de campo. Fui instigada por autores como Ribeiro (2003), Flick (2009), Barbour (2009) e Banks (2009) que discutem as representações sociais na pesquisa de campo e seus impactos nos modos de abordar e compreender as transformações da vida cotidiana.

Seguindo as orientações de Ribeiro (2003) discorro sobre o exercício de redesenhar o projeto de pesquisa, com Flick (2009), detalho aspectos sobre a relevância da pesquisa qualitativa, apoiada nas ideias de Barbour (2009), discuto a importância da interação na condução e realização de grupos focais e suas diversas abordagens e, ainda, em Banks (2009), amplio a discussão sobre a utilização de dados visuais na pesquisa.

Ao redesenhar o projeto de pesquisa, me mantive atenta aos direcionamentos feitos no artigo “Desenho ou *designer* de investigação” no qual Ribeiro (2003), delinea a necessidade de pensar quais as questões que surgem da temática principal a partir das perguntas: O quê investigar? Por que investigar? Onde investigar? Com quem investigar? Quem investigar? Quando investigar? Como investigar?

Este exercício de perguntas e respostas provocadas na disciplina cursada no primeiro semestre de 2017 no PPGACV/UFG norteou a pesquisa à medida que o trabalho avançava e ia ganhando forma em termos das possibilidades interpretativas do problema. O exercício de visualizar e explorar essas questões reafirmou a minha “pessoalidade” e auxiliou-me no sentido de projetar uma visão geral da investigação no campo, mas, sem deixar de considerar que essa “prática se constitui pelo inesperado” (RIBEIRO, 2003, p. 24) e de que só é possível construir percepções substanciais após o trabalho de campo com etapas que se entrecruzam e provocam reflexões para as etapas que se seguem ou retornam em vários momentos. A imagem da figura 5 revela o esboço final que resultou desse exercício.

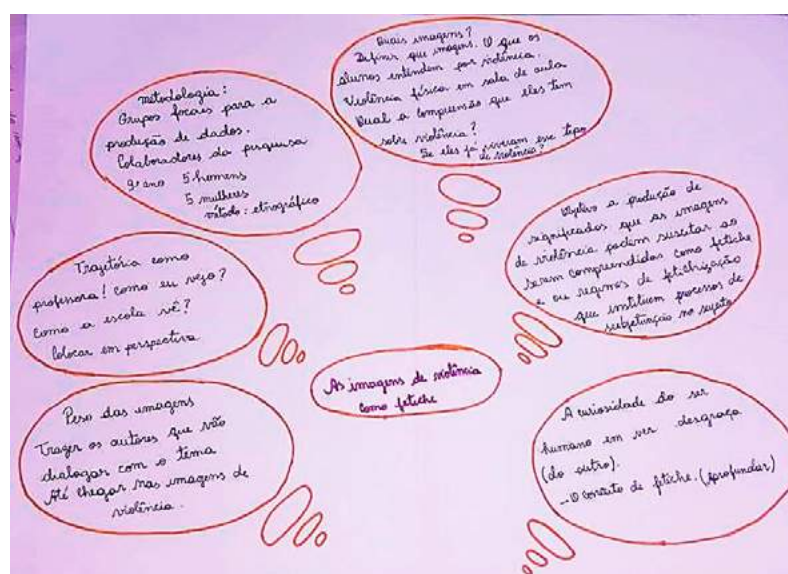


Figura 5. Redesenho do projeto de pesquisa, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Na busca de possíveis proposições e resposta ao problema a ser investigado, organizei a pesquisa a partir de concepções e abordagens metodológicas qualitativas que utilizam o método etnográfico e incluem: a ida ao campo, a utilização de entrevistas individuais, a formação de grupos focais, a pesquisa de dados visuais e as possibilidades de análise de significados subjetivos da experiência e do cotidiano escolar. Em relação à utilização do método etnográfico, vale ressaltar o fato de que,

a viabilidade ou exequibilidade da investigação tem também a ver com as qualidades pessoais do investigador, e com as situações sociais em que está inserido. Referimo-nos à disponibilidade do investigador, à sua motivação para abordar a problemática escolhida e outras qualidades subjetivas [...] relações com as pessoas, disponibilidade para participar e agir em situações imprevistas, disponibilidade para desenvolver aprendizagens locais – língua e culturas locais (RIBEIRO, 2003, p. 58).

O redesenho do projeto ajudou-me a planejar as etapas da investigação e a forma como elas poderiam se interseccionar com o tema da pesquisa tornando-a mais consistente, conforme indico a seguir:

- definição do objetivo;
- produção de significados subjetivos sobre as imagens de violência;
- destaque para o peso e o potencial das imagens;
- utilização de autores que dialogam com o tema e a definição dos conceitos;
- escolha das imagens;
- o que os *sujeitosestudantes* entendem por violência;
- compreensão que apresentavam sobre violência;
- experiências vividas envolvendo algum tipo de violência;
- curiosidade de ver brigas e agressões de colegas;
- conceituação e aprofundamento da ideia de fetiche e, finalmente,
- organização da metodologia

(abordagem mista combinando entrevistas individuais e grupo focal).

De acordo com Flick (2009, p. 23), “os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes” e tais aspectos não se referem apenas ao emprego de técnica e de habilidade no uso dos métodos, mas pressupõem uma atitude em relação à pesquisa. Fica evidente a relevância de discutir vínculos elementares entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e os modos como pesquisadores devem alcançar seus objetivos.

A escolha do tema, como explicam Tourinho e Martins (2010, p. 80), “deve incidir sobre algo que seja do interesse e vivência do pesquisador e que, de alguma maneira, contribua, e tenha implicações para sua atuação futura”. O diálogo também serve para agenciar possibilidades de reflexão crítica e propostas de mudança, dependendo da motivação.

A composição do grupo focal como técnica de pesquisa qualitativa efetivou-se a partir de vivências e observações da minha prática docente a partir das quais percebi o interesse dos estudantes por imagens de violência. Parafraseando Barbour (2009), observo que as interações com grupos focais possibilitam descobrir o “quê” e “como” as pessoas pensam sobre determinado assunto ao mesmo tempo em que propiciam esclarecimentos sobre o processo de formação de ideias e percepções durante os diálogos e discussões.

Nas relações interpessoais, as contribuições qualitativas podem surgir com mais força para a interpretação dos contextos nos quais os sujeitos estão envolvidos, pois,

os grupos focais podem gerar discussões acaloradas e dados ricos enquanto os participantes formulam suas visões, engajam-se em debates e expressam e exploram entendimentos culturais compartilhados. Uma característica interessante é que os participantes frequentemente refletem suas habilidades consideráveis na interação em grupo, fazendo comentários de suporte, encorajando as contribuições uns dos outros e mesmo, às vezes, assumindo o papel de “co moderadores”. (BARBOUR, 2009, p. 146-147, grifos no original).

Outro critério de escolha para a formação do grupo focal foi a pesquisa que realizei nos livros de registro da escola que servem de controle e mapeamento de ocorrências de atos indisciplinares dos alunos. Neles, constatei a recorrência de envolvimento de estudantes do 9º ano em eventos relacionados à violência, principal indagação da minha pesquisa, o interesse dos estudantes por imagens de violência. Diante dessa constatação me senti encorajada a tentar compreender aspectos de práticas “marginalizadas” as quais insistem em permear os cotidianos escolares.

Para estudar os cotidianos de maneira significativa, é imprescindível “conviver” ou observar o campo da pesquisa para conhecer a realidade, caso contrário, corre-se o risco de uma análise precipitada ou sem densidade. Como afirma Alves (2015, p. 134), “é preciso fazer, para saber”, ou seja, aprender esse conhecimento ou transformar em conhecimento essa experiência. Nesse sentido, o encontro e as discussões realizadas no grupo focal foram necessários à vivência e a interação com os colaboradores para uma construir uma concepção do problema em questão. Colocando o problema de outra maneira, “para aprender a ‘realidade’ cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não.” (ALVES, 2015, p. 137).

Existe um exercício de negociação para que a experiência de troca de saberes seja transformadora, promovendo um olhar ampliado sobre as questões da pesquisa. Como ressaltam Tourinho e Martins (2010, p. 85), “questionar-se, reinvestigar, incorporar ideias e ter calma para pensar são algumas das atitudes que podem revigorar o diálogo entre aluno, professores e pesquisadores”.

Assim, o planejamento e a realização do grupo focal levaram em conta a vivência, a interpretação e, ainda, o local escolhido para a sua realização, considerando que a produção e aclaração dos dados produzidos são decorrentes do modo como se concebe o processo e se efetivam as interlocuções. Parafraseando Flick (2009) mais uma vez, a observação e a participação combinadas a outros procedimentos podem atrair mais atenção ao utilizar diferentes graus de participação do pesquisador no campo em estudo.

Dessa maneira a minha inserção, observação, interação e participação no campo da pesquisa e nas demais etapas do grupo focal propiciou, mesmo que parcialmente, boas perspectivas em termos da aproximação e abordagem do problema. À medida que ia acontecendo, ia gerando ideias e *insights* para a etapa de interpretação dos dados.

A utilização da pesquisa visual como técnica metodológica (BANKS, 2009), tornou-se essencial para as interpretações das visualidades de atos de violência e suas complexidades. Assim como Ribeiro (2003), Banks (2009, p. 154) também sugere uma preparação para o “inesperado” porque

os métodos da pesquisa visual podem ser originais e vigorosos, mas sua força maior está em descobrir as dimensões previamente desconhecidas e não consideradas da vida social; os pesquisadores que os empregam devem estar preparados para o inesperado.

Neste sentido, a etnografia, como método de pesquisa, teve a função não somente de guiar-me no trabalho de campo, mas de suscitar posições na busca por significados que os “sujeitos” têm ou constroem sobre as suas próprias interpretações.

2.1 Com quem investigar? Quem investigar? Quando investigar? Como investigar?

A ocasião oportuna para a interlocução com os estudantes N. V., N. J., A. C., L. F., W. B., K. C., J. C., e K. A., conforme explicitiei no capítulo anterior, ocorreu a partir

de um processo de negociação no qual eles se mostraram disponíveis a colaborar com a investigação para revelar suas ideias, posicionamentos, ansiedades e desejos de maneira individual e/ou coletiva. O grupo foi composto por oito participantes, 4 meninos e 4 meninas na faixa etária de 13 e 14 anos, todos matriculados no 9º ano do ensino fundamental II no turno da tarde no ano letivo 2017.

Após o convite, apresentei os objetivos da pesquisa e detalhei algumas informações sobre as diferentes etapas. Os alunos e alunas colaboradores da pesquisa demonstraram entusiasmo e curiosidade diante da oportunidade de participar da investigação. Segui a recomendação de Barbour (2009, p. 110) ao afirmar que “é essencial de início, explicar o propósito do grupo e reforçar que tudo será anônimo, além de assegurar a concordância dos membros do grupo que eles respeitarão a confidencialidade”.

Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e o modo como se devem alcançar os objetivos. A característica exploratória intrínseca à pesquisa qualitativa ajudou-me a compreender e explicar aos sujeitos o problema como uma alternativa de experiência de ensino e aprendizagem.

A cidade de Macapá/AP foi escolhida como universo desta pesquisa, especificamente a Escola Estadual Deusolina Salles Farias (EEDSF), instituição na qual atuo como professora desde 2008. Durante a minha prática docente na referida escola identifiquei a problemática no decorrer de atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, a propensão, fascínio dos estudantes por imagens de violência.

Vale destacar, que formalizei o convite para a participação dos alunos junto aos gestores da EEDSF que se mostraram favoráveis a realização da pesquisa, assinando a documentação e se colocando à disposição para possibilitar a investigação.

O apoio do diretor, professor Elinaldo Assis, e da diretora adjunta, professora Estela Farias, foram imprescindíveis para a realização da pesquisa de campo. Para a organização do espaço e preparação do material pedagógico utilizado na construção das narrativas visuais, contei com a ajuda da equipe pedagógica do turno da manhã, professores Luã Brazão, Ana Maria e Elenice Furtado, e da equipe do turno vespertino, professoras Sandra Marques, Edimar Alves e Salete Shibayama. As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola e o apoio da professora Célia, responsável pela biblioteca, foi fundamental. Os encontros do grupo focal aconteceram no espaço da

TV escola e a ajuda da professora Deuza Abdon, responsável pelo espaço, foi de grande valia.

Apresento, também, meu agradecimento às professoras Liane Brito, Elizane Assunção e Rosa Farias que, gentilmente, cederam seus horários de aula, sem prejuízos pedagógicos aos estudantes. Manifesto, ainda, minha gratidão à equipe da limpeza, as servidoras Socorro Nascimento e Glória Maria, que sempre deixaram os ambientes limpos antes e após os encontros. Incluo, também, o meu agradecimento aos funcionários Adnilson Amaral e Izael Santos, da equipe de apoio, que sempre ajudou na preparação para o trabalho e na condução dos alunos aos ambientes de aprendizagem. Meus últimos agradecimentos são para a amiga Márcia Pantoja, que fez lanches deliciosos para os participantes, para a professora Cristiane Machado e a amiga Inêz Daniela que ajudaram a filmar e gravar os encontros com o grupo focal.

Quando fiz o convite para os trinta estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, do turno da tarde, minha expectativa era compor um grupo com dez colaboradores. No entanto, somente oito estudantes aceitaram participar da pesquisa.

No projeto inicial, como explica Flick (2009, p. 130), o “esboço planejado antecipadamente é traduzido em procedimentos concretos ou então, durante o processo, o plano é constituído e modificado em virtude das decisões tomadas em favor de alternativas específicas”. Esse planejamento incluiu a composição do grupo focal, o reconhecimento da realidade e um ‘olhar’ cuidadoso em relação à instituição escolar e os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

O primeiro encontro com os estudantes foi realizado em 12 de junho de 2017, ocasião quando apresentei à pesquisa e em seguida fiz o convite para aqueles que se sentissem motivados e interessados em participar. Ressalto que, para efetivar a participação dos estudantes, foi necessária a autorização dos pais e/ou responsáveis, por se tratar de estudantes menores de idade. Informei os pais sobre os procedimentos a serem realizados no trabalho de campo e, após a assinatura do TALE e do TCLE⁹, passei para as próximas etapas.

⁹ TALE é o Termo de Assentimento Livre Esclarecido e TCLE o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, documentos oficiais apresentados ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é exigido para projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Esses documentos são necessários para obter a autorização para ir a campo. Disponível em: < <https://cep.prpi.ufg.br/n/103547-plataforma-brasil>>. Acesso em: 27 de abr. 2018.

Realizei as entrevistas individuais entre os dias 16 e 19 de outubro de 2017. Os sujeitos colaboradores se sentiram à vontade para falar sobre questões familiares, pontos de vista e perspectivas sobre o tema da violência. Todas as conversas foram registradas em áudio e as observações e manifestações que considerei significativas foram anotadas em diário de campo.

Conforme Barbour (2009), as anotações sobre as diferentes etapas da pesquisa são uma maneira de registrar observações imediatas sobre posicionamentos e discussões, detalhando aspectos da conversa e dos depoimentos dos sujeitos, anotando e complementando as reflexões no diário de campo.

Nos dias 6 e 7 de novembro de 2017, foram realizados os encontros com o grupo focal. Com a concordância dos colaboradores, os encontros foram registrados em áudio e vídeo visando à transcrição das informações produzidas para posterior interpretação e análise.

A formação do grupo focal para elaboração de narrativas conjuntas foi proveitosa. Além de criar uma interação dinâmica entre os sujeitos colaboradores, possibilitou a produção de dados visuais que enriqueceram de maneira significativa a pesquisa de campo. Nesse sentido, a compreensão da pesquisa qualitativa como processo interativo e dinâmico ganhou potência ao propiciar espaço e oportunidade para os sujeitos viverem diversos papéis e experiências coletivas.

Um momento marcante nos encontros do grupo focal foi à interação com as visualidades de violência. De acordo com Banks (2009, p. 24), “as metodologias de pesquisa visual tendem mais ao exploratório do que ao confirmatório”, possibilitando dessa forma “descobertas que não tinham sido previstas”. Assim, as fontes visuais quando somadas as observações do pesquisador podem ser úteis no momento da interpretação dos dados ao configurar várias possibilidades de caminhos e revelar camadas de sentido entranhadas nos objetos visuais.

As discussões do grupo focal, uma após a outra, foram utilizadas para interpretação e reflexões construídas durante o processo da investigação. Não surgiram respostas prontas, mas as discussões apresentaram um amplo espectro de ideias e pontos de vista sobre problemas e dificuldades recorrentes na prática escolar cotidiana.

2.2 Singularizando alguns aspectos do trabalho de campo...

Recordo-me quando cheguei à EEDSF no meu primeiro ano de trabalho, em outubro de 2008. A impressão que tive foi assustadora e me impactou bastante. As condições estruturais do prédio eram precárias (figura 6). Os espaços da escola estavam depredados. As paredes estavam todas riscadas, a maioria das carteiras quebradas e os ventiladores não funcionavam. O telhado, o piso e os banheiros estavam cheios de infiltração e vários outros problemas. Os bebedouros não funcionavam e as instalações elétricas estavam perigosamente comprometidas. Desde a inauguração a escola não tinha recebido nenhum tipo de manutenção ou reforma. Logo que assumi minha função como professora, ouvi várias histórias relacionadas à violência e vários outros problemas que afligiam ou sitiavam a escola. Hesitei durante algum tempo, a minha vontade era desistir de trabalhar naquela instituição e naquele ambiente lúgubre.



Figura 6. Registros das condições estruturais da Escola, 2008.

Fonte: Arquivo da autora.

A EEDSF¹⁰ foi inaugurada em 30 de outubro de 1975, na administração do Governador Arthur Azevedo Henring. Está localizada na Rua Goiás, nº 107, no bairro Pacoval, região periférica em relação ao centro da cidade de Macapá/AP. O funcionamento da Escola foi regulamentado pelo Decreto nº 036/75-SEED-AP, e seu reconhecimento ocorreu em 23/10/2006, pela Portaria de nº 558/CEE-AP.

¹⁰ Informações no Projeto Político da Escola, INEP16002369, 2017.

A Escola tem como patrona a Professora Deusolina Salles Farias, funcionária pública do governo do Território do Amapá por muitos anos. Ela fez parte do quadro do magistério e contribuiu para o avanço cultural do povo amapaense. A professora foi à primeira mulher eleita vereadora em Macapá, mas em virtude de um câncer, acabou falecendo antes de assumir o mandato em 1973.

A partir do Decreto de nº 1249, de 26 de abril de 1994, o Governador do Estado do Amapá, mediante as disposições legais da Lei nº 0138 de 27 de dezembro de 1993, determinou a mudança da nomenclatura das escolas que integravam a rede pública de ensino. Elas passaram adotar a expressão Escola Estadual, precedendo o nome do patrono. Anteriormente, era uma Escola de 1º grau, mas a partir desse decreto passou a denominar-se Escola Estadual Deusolina Salles Farias.

Após 36 anos a EEDSF passou por um processo de reforma, ampliação e modernização de suas edificações. Iniciada em 2011, a reforma foi concluída somente em 2014 e foi reinaugurada na gestão do governador Camilo Capiberibe. Como resultado da reforma, hoje a escola funciona em complexo arquitetônico de três blocos e atende as modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No primeiro bloco, na parte térrea, está à diretoria, a secretaria, o arquivo, os banheiros (incluindo um adaptado para deficientes físicos), e mais três salas de aula. O piso superior deste bloco é formado por 6 salas de aula e 1 sala de dança. No segundo bloco estão à biblioteca, o auditório, o refeitório, a sala para educação especial, o laboratório de informática, a sala de professores e 4 salas de aula. O terceiro bloco é composto por 9 salas de aulas. A escola também possui uma quadra poliesportiva com arquibancada, palco e vestiários.

Desde 2014 a escola funciona num regime de Gestão Democrática¹¹. A administração é composta por um Diretor, uma Diretora Adjunta, um Secretário e o Conselho Escolar, todos eleitos pela comunidade escolar.

¹¹ A Gestão Democrática nas escolas tem orientação na Lei Estadual nº 1.503/2010 e também está prevista na Lei nº 1.902/2015, que trata sobre o Plano Estadual de Educação.



Figura 7. Manifestação contra a insegurança nas escolas, 2014.

Fonte: Blog SelesNafes.com. Acesso em: 30 abr. 2018.

A imagem (figura 7) dá uma visão frontal da estrutura física da EEDSF após a reinauguração. O registro foi feito durante uma manifestação que os *praticantesparticipantes* da escola fizeram em dezembro de 2014 pedindo mais atenção do poder público devido aos quatro arrastões (matéria publicada no blog Seles Nafes)¹² que a escola havia sofrido entre os meses de novembro e dezembro de 2014. Assaltantes com armas brancas e revolver invadiram a escola e ameaçaram alunos e professores.

Assaltos às escolas foram intensificados no estado do Amapá na gestão do atual Governador Waldez Góes a partir da publicação do Decreto Nº 4335 de 31 de agosto de 2015¹³ determinando a contenção de despesas da administração estadual. O referido decreto reduziu em 25% o quadro de vigilantes das escolas e, posteriormente, eliminou totalmente os vigilantes de todas as escolas do Estado tornando-as muito vulneráveis. A segurança do patrimônio das escolas passou a ser feita através de câmeras e complementado por um policiamento comunitário escolar. Em perímetros distantes da escola o policiamento ostensivo ficou sob a responsabilidade da Polícia Militar, quando solicitada. Essa mudança gerou uma forte onda de assaltos em quase todas as escolas. Algumas foram roubadas mais de dez vezes. Esse sistema de vigilância por câmeras e policiamento comunitários continua vigente no Estado.

¹² Disponível em: Blog SelesNafes.com: <<https://selesnafes.com/2014/12/depois-do-4o-arrastao-escola-suspende-aulas/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

¹³ Disponível em: Portal do Governo do Amapá/ SEAD Secretaria de Estado da Administração do Amapá: <<https://sead.portal.ap.gov.br/decretos.php/>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

Apesar desses problemas vale destacar que o ambiente da EEDSF, a estrutura física, o quadro de funcionários, a oferta diária de lanche, as atividades do grêmio estudantil e o núcleo de práticas restaurativas¹⁴ funcionam de maneira regular e apropriada. No entanto, o entorno da escola escancara precariedades como a ausência de sinalização de trânsito, as faixas de travessia para pedestres quase apagadas, a falta de semáforos, iluminação pública deficiente e, bem atrás da escola, um prédio abandonado pelo poder público onde funcionava um centro de convivência. Esse prédio passou a ser frequentado por gangues e traficantes de drogas.

2.3 Peculiaridades das entrevistas individuais

Após a descrição de parte da história, da estrutura e da ambientação da Escola, faço um detalhamento do trabalho de campo. Incluo aspectos referentes ao planejamento, ao desenvolvimento das ações e da participação dos colaboradores.

Na minha busca por compreender o fenômeno dos diversos tipos de violência presentes no dia a dia dos colaboradores e levando em consideração aspectos endógenos e exógenos desse fenômeno, elaborei um “guia de tópicos (roteiro)” seguindo as orientações de Barbour (2009) para organizar as etapas subsequentes.

Como primeira etapa dos procedimentos metodológicos, decidi fazer as entrevistas individuais com os sujeitos colaboradores. Essa etapa inicial visava obter mais informações e detalhamentos sobre o tema em questão. Estava ansiosa ao pensar que podiam surgir questões constrangedoras e delicadas sobre o tema e, por esta razão, utilizei as entrevistas individuais como uma maneira de me aproximar de problemas e peculiaridades que subjazem ao tema.

Fatores que deflagram a violência nas escolas estão, de maneira geral, associados a outras relações sociais cujas implicações estão ligadas às variáveis internas e externas ao cotidiano escolar. Os diálogos ajudaram a revelar alguns detalhes e minúcias sobre essas situações.

As entrevistas individuais desencadearam informações e reflexões que auxiliaram a problematizar a potência de imagens e narrativas sobre violência, o modo

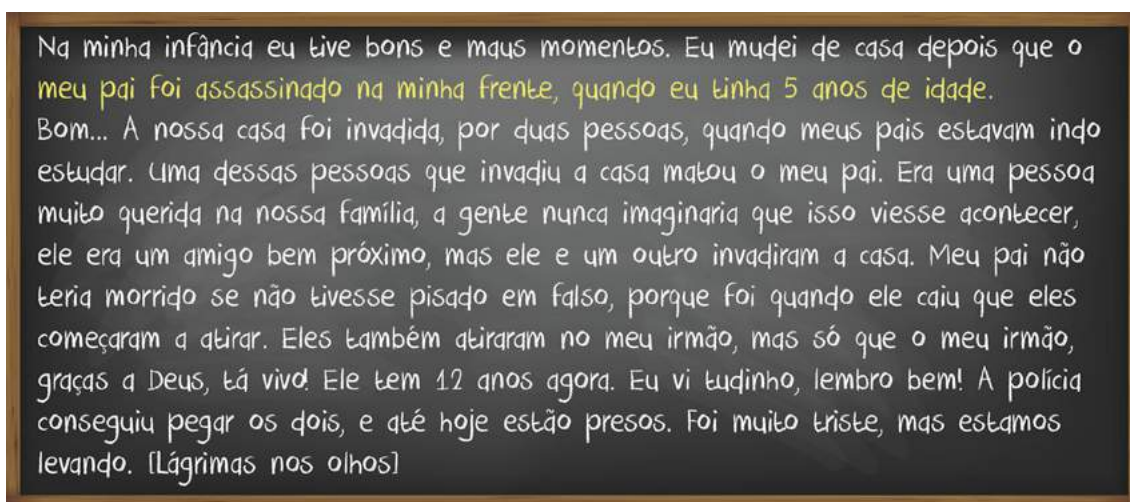
¹⁴ Ambiente instituído pelo Ministério Público do Amapá (MP/AP), para estimular a mediação e resolução de conflitos, consiste em serviço desempenhado por funcionários da escola, que se tornaram aptos para a função após o curso de mediação.

como são concebidas e utilizadas pelos estudantes e, principalmente, seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Os dados produzidos foram interpretados respeitando condutas, opiniões, crenças, desejos e expectativas.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, em uma antessala sem que tivéssemos qualquer tipo de interferência. Ficamos bem acomodados e as entrevistas transcorreram num clima de liberdade e confiança. Os sujeitos colaboradores estavam à vontade para conversar e expor suas posições e pontos de vista. As gravações em áudio foram acompanhadas por anotações no diário de campo.

A partir de um “guia de tópicos”, usado para mediar às conversas, apresentarei pequenas mostras dos dados produzidos nas entrevistas individuais. Algumas falas narraram situações de violência familiar vividas na infância, situações que, ainda hoje, reverberam no dia a dia de adolescente.

O Guia-tópico “a infância não se repete”, foi pensado como espaço para que os colaboradores relatassem acontecimentos da infância que de alguma maneira tivessem relação com situações de violência vividas na escola. Trechos desses relatos estão nos quadros 2 e 3.



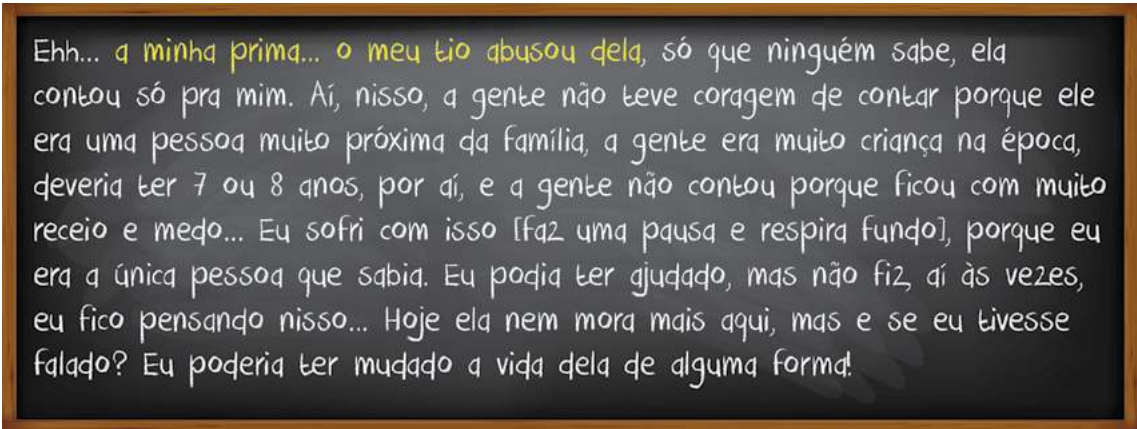
Na minha infância eu tive bons e maus momentos. Eu mudei de casa depois que o meu pai foi assassinado na minha frente, quando eu tinha 5 anos de idade. Bom... A nossa casa foi invadida, por duas pessoas, quando meus pais estavam indo estudar. Uma dessas pessoas que invadiu a casa matou o meu pai. Era uma pessoa muito querida na nossa família, a gente nunca imaginaria que isso viesse acontecer, ele era um amigo bem próximo, mas ele e um outro invadiram a casa. Meu pai não teria morrido se não tivesse pisado em falso, porque foi quando ele caiu que eles começaram a atirar. Eles também atiraram no meu irmão, mas só que o meu irmão, graças a Deus, tá vivo! Ele tem 12 anos agora. Eu vi tudinho, lembro bem! A polícia conseguiu pegar os dois, e até hoje estão presos. Foi muito triste, mas estamos levando. [Lágrimas nos olhos]

Quadro 2. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 16/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.

O tipo de evento/situação descrito com frequência nas falas sobre a infância, principalmente no caso das colaboradoras, foi o tema do estupro. Relatos sempre envolvendo familiares produziram momentos de muita tensão nos quais as colaboradoras descreviam o acontecimento com dificuldade, como se estivessem evitando lembrar episódios que geravam profunda tristeza e sofrimento [Anotação

no diário de campo, 16 e 18/10/2017]. O tema violência sexual é extremamente delicado e na maioria das vezes esses casos são omitidos.



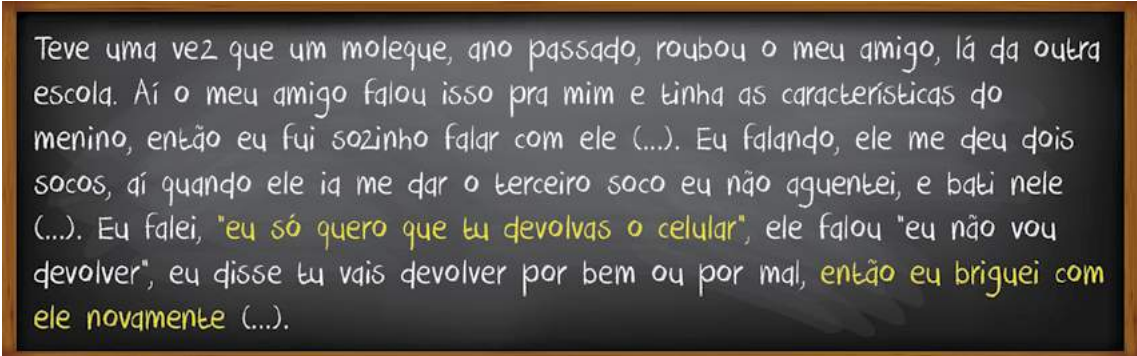
Ehh... a minha prima... o meu tio abusou dela, só que ninguém sabe, ela contou só pra mim. Aí, nisso, a gente não teve coragem de contar porque ele era uma pessoa muito próxima da família, a gente era muito criança na época, deveria ter 7 ou 8 anos, por aí, e a gente não contou porque ficou com muito receio e medo... Eu sofri com isso [faz uma pausa e respira fundo], porque eu era a única pessoa que sabia. Eu podia ter ajudado, mas não fiz, aí às vezes, eu fico pensando nisso... Hoje ela nem mora mais aqui, mas e se eu tivesse falado? Eu poderia ter mudado a vida dela de alguma forma!

Quadro 3. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Outro Guia-tópico que utilizei foi sobre as “relações com as mídias digitais”. Vários sujeitos colaboradores comentaram seus interesses por sites, canais, *WhatsApp* e outras redes sociais de acesso à internet. Falaram, também, sobre o tipo de conteúdo que normalmente recebem em seus *gadgets* eletrônicos. Foram recorrentes as descrições de vídeos engraçados, *memes* e brigas, coisas que chamam a atenção deles nas redes sociais. As brigas são citadas como eventos corriqueiros, que se tornaram banais. De modo geral, surgem de situações que começam ocasionalmente, por brincadeiras que, às vezes, podem gerar consequências graves.

Criei, também, um Guia-tópico pensando em abrir espaço para focar em falas, eventos ou episódios envolvendo “situações de violência na escola ou em qualquer outro contexto”, episódios que os colaboradores tivessem presenciado ou vivido. Como no quadro 4, o relato parcial de uma briga.



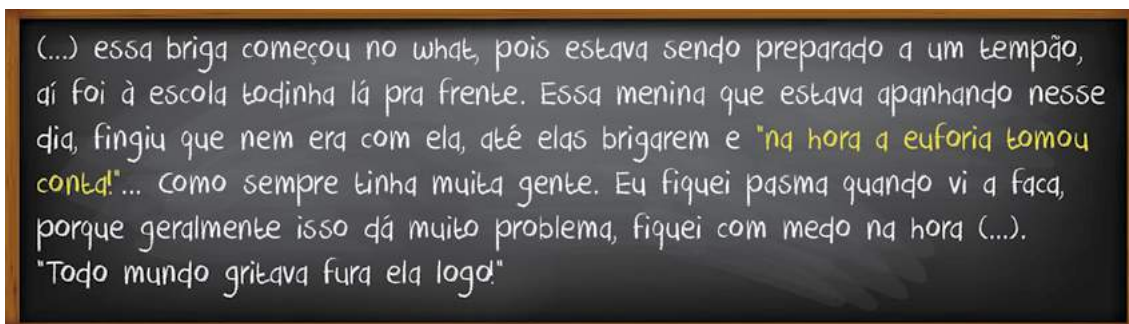
Teve uma vez que um moleque, ano passado, roubou o meu amigo, lá da outra escola. Aí o meu amigo falou isso pra mim e tinha as características do menino, então eu fui sozinho falar com ele (...). Eu falando, ele me deu dois socos, aí quando ele ia me dar o terceiro soco eu não aguentei, e bati nele (...). Eu falei, "eu só quero que tu devolvas o celular", ele falou "eu não vou devolver", eu disse tu vais devolver por bem ou por mal, então eu briguei com ele novamente (...).

Quadro 4. Entrevista com colaborador na EEDSF, Macapá/AP, 16/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Várias falas e comentários tiveram como foco o compartilhamento de imagens de violência. Como estímulo audiovisual para suscitar esse tipo de discurso, comentário ou exemplo, mostrei um vídeo de um minuto gravado na frente da escola. O vídeo continha cenas de uma briga entre alunos. Devo ressaltar que recebi esse vídeo via *WhatsApp*, em um grupo que participo formado por professores da escola campo da pesquisa. Foi um tema debatido durante uma semana no grupo por todos os professores, principalmente pelo reconhecimento dos envolvidos e exposição causada por outras mídias.

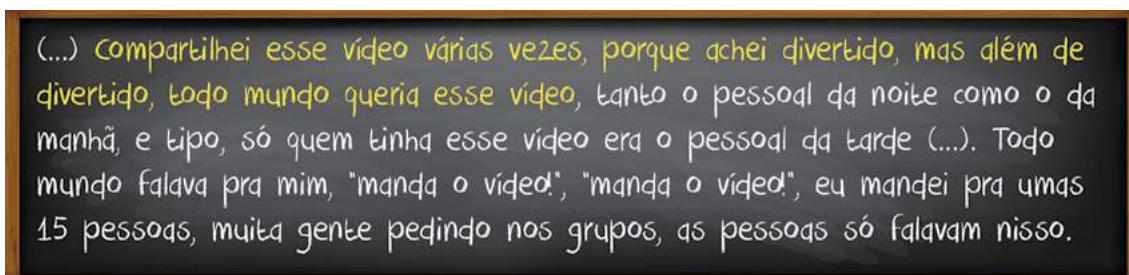
Minha intenção foi criar condições para que os colaboradores falassem sobre a atitude de adolescentes que gravam e compartilham esse tipo de conteúdo. Nos quadros 5 e 6 apresento mostras das falas dos colaboradores sobre este guia-tópico.



(...) essa briga começou no what, pois estava sendo preparado a um tempão, aí foi à escola todinha lá pra frente. Essa menina que estava apanhando nesse dia, fingiu que nem era com ela, até elas brigarem e "na hora a euforia tomou conta!"... Como sempre tinha muita gente. Eu fiquei pasma quando vi a faca, porque geralmente isso dá muito problema, fiquei com medo na hora (...). "Todo mundo gritava fura ela logo!"

Quadro 5. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.



(...) Compartilhei esse vídeo várias vezes, porque achei divertido, mas além de divertido, todo mundo queria esse vídeo, tanto o pessoal da noite como o da manhã, e tipo, só quem tinha esse vídeo era o pessoal da tarde (...). Todo mundo falava pra mim, "manda o vídeo!", "manda o vídeo!", eu mandei pra umas 15 pessoas, muita gente pedindo nos grupos, as pessoas só falavam nisso.

Quadro 6. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.

A partir desses pequenos relatos produzidos nas entrevistas individuais, fica evidente a necessidade de compreender as raízes e/ou motivações que geram experiências e significados subjetivos em contextos variados, mas, principalmente, o modo como tais experiências e significados repercute no cotidiano escolar.

Como observei anteriormente, as entrevistas individuais foram realizadas com o objetivo de mapear tópicos recorrentes nas falas dos colaboradores. Havia, também,

o meu interesse em criar uma relação de confiança com os sujeitos participantes da pesquisa, de me familiarizar com os assuntos recorrentes e preparar um roteiro para as discussões do grupo focal.

2.4 Sobre o Grupo Focal

O grupo focal (GF) é um método de ação qualitativa que consiste na dinâmica interacional entre os participantes e a pesquisadora (moderadora) e toma a forma de debate sobre um assunto de interesse comum. Barbour (2009) salienta que a interação dos participantes não deve ser apenas com a moderadora, mas com todo o grupo, encorajando todos a participar ativamente. É importante que os participantes “conversem entre si”. Os diálogos não devem ser consensuais, é necessário que haja espaço para ideias contrárias, divergentes.

Reconheço a força e a pertinência desse procedimento metodológico como estratégia para propiciar o embate de ideias, pontos de vista e vivências que emergem nas inter-relações sociais e discussões nos encontros do GF. Acompanho e faço minhas as palavras de Alves (2015, p. 137) ao afirmar que “para aprender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova ou não”. Pois é preciso “reinventar” o cotidiano, sempre.

A realização das conversas e discussões no GF visou à interlocução entre os participantes norteados por “um roteiro” de questões provocadoras de diálogo e a problematização de imagens e visualidades, mas aberto a intervenções. Em alguns momentos das discussões surgiram novas questões e, em decorrência delas, mudanças que foram sendo delineadas e complementadas com a participação dos colaboradores. Essas novas questões e complementos apontavam para peculiaridades do cotidiano, experimentações, desejos, e expectativas dos colaboradores em relação aos assuntos.

No primeiro encontro com o GF fiz uma explanação sobre a dinâmica das discussões e a importância da participação dos colaboradores. Iniciei utilizando imagens de violência, partindo do princípio de que são múltiplas as possibilidades de debates que podem abrir espaço para proposições dinâmicas. Segundo Banks (2009, p. 23), “a pesquisa baseada em imagens frequentemente estimula a serendipidade investigativa”, isto é, otimiza o potencial das imagens para desvelar outros conhecimentos.

Com o roteiro e diversas imagens que busquei na *Internet* (*sites* de pesquisa da *Google*), organizei *slides* com diversos tipos de violência com a expectativa de suscitar problemas, imagens e visualidades que ajudassem a problematizar o tema e enriquecer a discussão. Banks (2009, p. 82) reforça que “uma das forças das metodologias visuais em particular está na natureza inevitavelmente aberta da investigação”.

Provoquei indagações que iam surgindo entre os participantes e ganhando força à medida que conversávamos. Em determinado momento perguntei: “Que situação de violência vocês conseguem identificar nessas imagens?” O interesse e os comentários dos sujeitos geravam novos questionamentos quando, enfim, fiz a seguinte pergunta: “Pensem e me digam vocês se lembram de ter visto ou vivenciado alguma situação desse tipo. Vocês podem relatar como aconteceu?”.



Figura 8. Encontro com grupo focal da pesquisa, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.

A conversa (figura 8), que havia iniciado de maneira tímida, aos poucos foi deixando os participantes mais a vontade. Eles passaram a identificar e comentar as situações de violência apresentadas. Motivados pelas imagens começaram a contar piadas sobre o tema e a descrever episódios de violência que consideravam engraçados. Quando me dei conta, alguns colaboradores estavam narrando situações de violência sérias, absurdas, que os deixaram tensos, apreensivos e tristes.

Os diversos tipos de violência que apresentei - violência motivada pela desigualdade de gênero, por preconceitos étnico-raciais, por questões econômicas, violência intrafamiliar, assédio moral, patrimonial, institucional, sexual e idade - serviram para provocar intensas discussões que podem ser identificadas como variáveis

“endógenas” e “exógenas” (ABRAMOWAY; RUA, 2003). Os exemplos caracterizam tipos de violência que acontecem no cotidiano escolar.

Os colaboradores passaram a falar sobre diferentes tipos de violência sem qualquer impedimento ou restrição. À medida que foram se sentindo confortáveis começaram a falar abertamente sobre o assunto. Porém, quando se tratava de situações que se aproximavam da ideia de delação, eles explicavam porque preferiam omiti-las. Por exemplo, quando foram projetadas imagens sobre depredação do patrimônio público e pichações nos banheiros das escolas, uma colaboradora disse: “claro que nunca ninguém aqui vai dizer que já “xingou” [pichou] o nome de alguém no banheiro, mas é claro que já. Eu já fiz isso quando estava com raiva”. Outro colaborador complementou fazendo a seguinte observação: “eu não fiz, mas já vi alguém fazendo”.

Outro tema que surgiu durante a apresentação das imagens e que os colaboradores disseram já ter vivido esse tipo de situação foi o roubo de aparelho celular. Nesse momento, todos queriam relatar algum episódio relacionado a esse tópico. Foi necessário organizar a ordem das falas e, em alguns momentos, interferir na discussão devido ao excesso de ruído e até mesmo algazarra. Alguns sujeitos colaboradores estavam muito excitados, eufóricos porque tinham diversas histórias para contar. Uma colaboradora fez o seguinte relato:

Estávamos eu, a N. J. e outros amigos, a gente estava batendo papo na frente da escola. Aí chegou um menino com aquelas faquinhas e disse “passa o celular!” Todo mundo ficou assustado, com medo! Todos entregaram o celular pra ele. Mas foi aí que, na hora ele viu a N. J. que estava com essa bolsa aqui [apontando pra bolsa]. A sorte é que não tinha nada dentro, ele viu que estava vazia e jogou no chão, então, nós corremos”. (Grupo focal realizado em 06/11/2017).

Foram debatidos temas como *bullying*, drogas ilícitas, estupro, intolerância religiosa, assaltos, infrações no trânsito, todos relacionados à violência e provocados pelas imagens apresentadas. De acordo com Banks (2009, p. 153), “as imagens permitem formas múltiplas de análises exatamente porque podem passar por múltiplas leituras, dependendo do contexto pessoal e social do espectador”.

Flick (2009) explica que o grupo focal deve envolver todos os participantes, suas atitudes, crenças e emoções. Os encontros ensinaram a descrição e relato de experiências vividas pelos colaboradores num ambiente de cordialidade. Após uma hora e quarenta minutos de debate finalizamos o primeiro encontro. Foi servido um lanche e, em seguida, combinamos o próximo encontro.

Para o encontro do dia seguinte solicitei que os colaboradores enviassem para o meu celular imagens de situações de violência que eles tivessem registrado, vivido, compartilhado ou, ainda, que tivessem interesse de mostrar durante a discussão. Recebi vídeos até às 20 horas, horário que havia definido para recebê-los, pois necessitava de tempo para assisti-los e preparar o material para o encontro do dia seguinte.

No segundo dia, iniciei os debates exibindo os vídeos sobre violência que os colaboradores haviam enviado para o meu celular. Fiz uma seleção prévia porque alguns vídeos se repetiam. Imprimi algumas imagens retiradas dos vídeos enviados. Com os guia-tópicos em “mãos” iniciei o debate. O grupo de participantes já estava mais entrosado, participativo, apresentando familiaridade com as imagens que estavam sendo expostas.

O tempo do debate foi pequeno comparado ao tempo do dia anterior. Após os debates passamos para a etapa de construção de narrativas visuais coletivas. A decisão de produzir narrativas em conjunto foi tomada pelo grupo ao decidir que dessa forma o processo seria mais interessante.

Apresentei várias imagens impressas a partir dos vídeos que eles haviam enviado para o meu celular. Levei tesoura, cola, papel 40 kg, caneta hidro cor, lápis de cor, lápis e borracha e coloquei a disposição para que eles selecionassem o material com o qual iriam trabalhar para criar as narrativas.

Expliquei que não existiam limites para a criação, que “as narrativas não obedecem a um formato, não se submetem a uma única perspectiva crítica (...)” (MARTINS, 2009, p. 34). Sugeri que fizessem intervenções nas imagens, podiam, também, utilizar textos, desenhos, palavras ou apenas imagens, partindo das reflexões sobre o tema da violência que havíamos discutido durante os encontros.

Martins explica que “podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais” (2009, p. 33). Ou seja, naquele momento, os colaboradores estavam livres para construir relações, alegorias e analogias entre imagens, vivências, experiências, conhecimentos “objetivos” e “subjetivos”.

Os participantes da pesquisa trabalharam coletivamente em um grande painel, juntando as folhas de papel 40 kg, combinando ideias, imagens, narrando histórias que iam surgindo na interação com os materiais. Registrei, também, diálogos entre eles que aconteceram no decorrer da atividade [Anotações no diário de campo, 07/11/2017]. As figuras 9 e 10 registram alguns momentos do envolvimento dos sujeitos durante a atividade.



Figura 9. Produzindo narrativa visual, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.



Figura 10. Produzindo narrativa visual, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Ao término da atividade, levantamos o painel e fixamos na parede da sala. Rapidamente organizamos as cadeiras e o espaço. Sentamos em frente ao painel e solicitei que falassem ou comentassem a atividade.

As sendas que trilhei durante a pesquisa de campo foram tortuosas porque preparar-se para o “inesperado” é algo muito difícil e angustiante. Passei muitas noites planejando as etapas a serem realizadas no trabalho de campo, imaginando os problemas que enfrentaria, pensando, inclusive, sobre como reagir caso os estudantes não manifestassem interesse de participar da pesquisa, ou, se alguns desistissem de colaborar ou, ainda, se recusassem a falar sobre o tema. Li dissertações que tinham afinidade com o tema da minha investigação e com minhas ideias sobre a realização do grupo focal, tentando me precaver em relação a possíveis fracassos e com medo de frustrar o meu desejo de concretizar a pesquisa.

Quando se vai a campo pela primeira vez, é necessário muita leitura e planejamento. Por vezes me sentia estranha, em uma posição diferente e desconfortável em relação aos estudantes. Preocupava-me, também, com os colegas de trabalho, sobretudo como me veriam assumindo o papel de *professorapesquisadoramediadora*. Sei que no meu dia a dia de docente desempenhava esses papéis, mas, ‘agora’, estava assumindo, de fato, uma posicionalidade. As reflexões de Alves (2015, p. 136) me ajudaram a entender que,

de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

Ao mergulhar no campo da pesquisa, percebi, senti e observei coisas que até então haviam passado por mim sem que eu fosse capaz de dar a elas a devida importância. Fiquei muito mais atenta aos detalhes, aos sons, aos gestos e, especialmente, aos problemas que surgem durante essa caminhada.

Nos dias que passei na Escola realizando a pesquisa de campo agucei curiosidade e interesse pelos colegas de trabalho que me enchiam de perguntas, pediam informações sobre a pesquisa porque sabiam que eu estava cursando o mestrado. Eles queriam que eu explicasse como funciona o curso, pois na EEDSF, até o momento, nenhum colega docente tem titulação acadêmica ou profissional de mestre ou doutor. Existem duas colegas que estão cursando o mestrado, mas, em áreas de conhecimento distantes da minha.

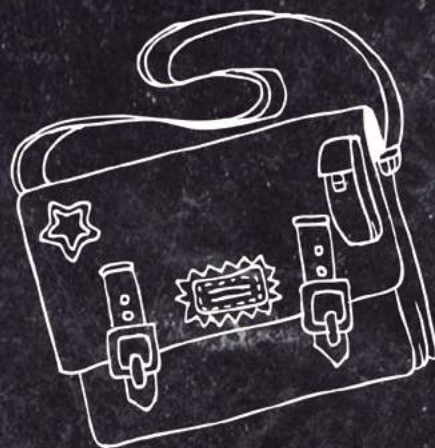
No dia em que fiz a reunião com o grupo focal na Escola cheguei com equipamentos de filmagem e passei algum tempo organizando a sala. ‘Todos’ queriam saber o que iria acontecer naquele ambiente.

Passado o momento de ‘curiosidade’ e do ‘burburinho’ nos corredores, com tudo pronto, os sujeitos colaboradores foram chegando timidamente e se acomodando na sala. No entanto, senti impacto no encontro do primeiro dia (06/11) por causa da ausência de dois colaboradores. De acordo com a informação dos outros participantes, o colaborador K. A. faltou porque foi a uma consulta médica e não tinha como alterar a data. Felizmente ele integrou-se ao grupo participando das discussões e atividades do segundo encontro. A colaboradora A.C. desistiu de participar dos encontros do grupo focal. Disse que tinha ‘medo’ das discussões sobre violência porque falar sobre esse assunto em grupo poderia comprometê-la, no futuro, a problemas e ocorrências que havia participado na escola.

A justificativa da ausência da colaboradora A.C. me deixou bastante intrigada, principalmente porque durante a entrevista individual ela havia feito relatos contundentes, criando uma expectativa muito positiva em relação à sua participação nas discussões do grupo focal. Infelizmente, ela manteve a sua decisão e coube, a mim, apenas, aceitar.

Recordo também de ouvir um colaborador conversando com um colega de turma no corredor da Escola, após o término dos encontros e mencionar o quanto ele havia perdido por não ter aceitado participar da pesquisa. Disse que os encontros foram muito interessantes, que não foi necessário copiar nada e que a professora (mediadora) foi muito legal. Ela ‘permitiu’ que eles falassem sobre o que pensavam em relação a assuntos do dia a dia, mas que não podia revelar nada mais, além disso. Comentou que o lanche foi ótimo. [Anotações no diário de campo 07/11/2017].

As informações produzidas na pesquisa de campo trazem importantes pistas e *insights* a serem utilizados no capítulo de análise e interpretação dos dados. Os esforços empreendidos no trabalho de campo apresentam uma ampla visão sobre diversas situações de violência aprofundando e enriquecendo as possibilidades de interpretação sobre o tema.



CAPITULO 3

VIVÊNCIAS DOCENTES



Figura 11. Imagens de violência encenadas por estudantes em 2015.

Fonte: Arquivo da autora, 2015.

Refletindo sobre o exercício da docência, revisito e construo momentos, episódios e situações da memória através das práticas vividas no contexto escolar, buscando selecionar e armazenar fatos, detalhes e lembranças que foram importantes para desenvolver o processo educacional que me constrói como professora de Arte. Nesse sentido, alinho-me ao propósito filosófico Benjaminiano que,

concebe a dinâmica da memória e traz consigo a experiência. Colecionamos fatos do passado, fragmentos para que no momento de lembrar o que talvez estivesse esquecido, a experiência possa vir à tona e a atualização do passado no presente seja possível. Toda vez que acessamos nossas coleções de fragmentos estamos produzindo uma narrativa diferente, dependendo do que queremos revelar da nossa identidade naquele momento. (BENJAMIN apud ACHILLES; GONDAR, 2016, p. 182).

A partir das possibilidades criativas de uma memória fragmentária revisito eventos da minha escolarização primária, secundária, graduação e da pós-graduação. Interesses iniciais e motivações em relação à docência, a influência de professores em minha formação bem como a realização de projetos pedagógicos me impulsionaram a fazer o mestrado. De acordo com Achilles e Gondar (2016, p. 182) a “narração é uma forma de exteriorizar nossas experiências que ficam marcadas em nossa memória individual e coletiva”.

Alves (2007, p. 69) destaca que esses elementos, fragmentos, imagens, lembranças, ou seja, essa força estimuladora, “se trata de memória individual, já

que embora social – uma vez que só se pode ser organizada em função de uma determinada cultura – só pode ser ‘contada’ por pessoas, pois só os seres humanos podem guardar e contar lembranças”. Considerando que essas lembranças se efetivaram em contexto voltado para o cotidiano escolar, entendo esse espaço como campo de ‘política educativa’ partindo do princípio de que para falar de escola deve-se efetivamente viver a escola.

Assim, constato que a motivação para realização desta investigação está intrinsecamente ligada às minhas vivências em escola. Compreendo, também, que o processo de educação está atrelado às várias interações e ações presentes nas minhas andanças.

Nessa trajetória, apreendi em vários momentos e através de experiências vividas, que o interesse dos estudantes pela temática da violência está *dentroefora* da sala de aula, e em situações diversas. Um exemplo disso é a atividade que realizei com os estudantes do 9º ano. Propus a produção de um artefato visual (vídeo) criado por grupos de alunos. Os temas para a realização da atividade eram diversificados, podiam incluir questões sobre natureza, política, violência, drogas, entre outros. Cada grupo escolheu um tema e montaria a apresentação. Tocou-me, profundamente, o fato de que a maioria dos vídeos produzidos teve como foco o tema da violência, cenas de violência, como mostra a figura 11, apresentada no início deste capítulo.

Esse experimento me ajudou a perceber potência na cultura visual como abordagem a ser utilizada com os estudantes na problematização dos assuntos do cotidiano. A cultura visual, como modalidade de conhecimento, propiciou diálogos dos alunos com artefatos culturais motivando-os a falar, enxergar, pensar naquilo que está latente, ou seja, impulsionando-os a discutir temas e questões que normalmente não são explicitados, debatidos, que ficam encobertos nas interações pedagógicas no espaço escolar.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que protagonizo as minhas *concepçõesvivênciasmemórias* educativas, proponho uma ressignificação para os cotidianos escolares, seja através da suspeição sobre currículos ou através de projetos pedagógicos que possibilitam pensar em conhecimentos que podem produzir novos significados, a partir do protagonismo dos estudantes de acordo com diferentes contextos.

3.1 Relatos de si e formação docente

O interesse em tornar-me professora teve como principal motivação a influência dos meus pais. Lembro-me de ouvi-los dizer que a profissão de emprego garantido era a profissão de professor. Uma profissão que era vista como uma espécie de sacerdócio porque agregava respeito e valor àqueles que a ela se dedicavam. Fenerich (2013, p. 657), explicita esta noção de valor e respeito ao explicar que,

aquele que transmite uma experiência significativa para orientar a vida de alguém é dotado de algo que não se esgota em sua subjetividade, algo que é válido para o outro, a quem compete reconhecer quando e onde tal valor deve ser atribuído. A experiência transmitida e recebida nunca é apenas subjetiva, mas transcende tanto aquele que a transmite, quanto aquele que a recebe.

Pouco a pouco esse interesse e motivação foram crescendo dentro de mim associados à expectativa de uma trajetória *acadêmicaprofissional* que, hoje, assim compreendo, implica na construção de minha identidade como *professorapesquisadora* e *arteducadora*. Reforçando esse posicionamento Alves (2015, p. 21-22) argumenta que “a formação de professor não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica [...] chamando a atenção para os desafios políticos, pedagógicos, técnicos, teóricos e epistemológicos.” Dessa forma, a composição e significações da formação docente implicam em múltiplos contextos.

Sou do Norte, especificamente da cidade de Macapá, estado do Amapá, terra quente, acolhedora, onde passa a linha do equador, lugar de muita riqueza, mas também de grandes disparidades sociais. Minha escolarização primária aconteceu na década de 80 em uma escola pública. Nessa época, meus pais, de origem humilde e de poucos recursos, tinham mais três filhos para sustentar e educar. Somente meu pai trabalhava, minha mãe era estudante de magistério¹⁵ no período da noite e durante o dia cuidava dos filhos. Morávamos em uma casa de madeira simples com apenas três cômodos: sala, cozinha, um quarto para todos e um banheiro que ficava do lado de fora da casa. Tínhamos poucos móveis e eletrodomésticos.

A orientação de meus pais foi imprescindível para minha formação. A prioridade era estudar e, por esta razão, nunca reprovei de ano, talvez por medo, porque sabíamos que haveria castigo em forma de surra para o filho que não passasse de ano. Meus

¹⁵ No Brasil, a habilitação para o magistério era obtida no segundo grau. Aqueles que faziam o curso a nível médio obtinham a formação para exercer a profissão como professores de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental.

irmãos e eu colaborávamos nas tarefas domésticas. Cursei o ensino médio em escola particular, pois a nossa situação financeira já era um pouco melhor. Minha mãe e minha irmã mais velha já estavam trabalhando como professoras.

Eu tinha muita curiosidade pelas “coisas” e afazeres delas, professoras, e devido a essa curiosidade eu as ajudava a produzir material de aula. As observava atentamente fazendo planejamento e produzindo material pedagógico. Considero esse contato, decorrente da minha curiosidade, os meus primeiros passos na construção da experiência de ser professora. Nesse período, mudamos para outra casa bem melhor, de alvenaria. A casa era maior, tinha três quartos porque já havia nascido a minha irmã caçula. Éramos, então, cinco filhos.

Quando finalizei o ensino médio, já estava sob pressão para entrar na Universidade. Meus irmãos mais velhos já estudavam na Universidade e eram o orgulho de meus pais. Chegou a minha vez de vencer essa etapa. Prestei o primeiro vestibular para enfermagem, porque queria fazer o mesmo curso do meu irmão, mas não fui aprovada. Percebi que poderia me frustrar se insistisse em fazer esse curso. Tinha pavor de agulha, sangue, seringa, e dos demais instrumentos dessa profissão.

Continuei a estudar fazendo um curso pré-vestibular, mas, dessa vez, com o objetivo de cursar uma licenciatura. Em 1999 prestei vestibular para Educação Artística, um curso com baixa concorrência, mas minha escolha foi orientada pela afinidade que sentia com as disciplinas da segunda fase do processo de seleção: língua estrangeira, no caso espanhol, língua portuguesa, literatura e redação.



Figura 12. Comemoração pela aprovação na Universidade.

Fonte: Arquivo da autora, 1999.

A figura 12 é um registro da comemoração com meus familiares pela aprovação no vestibular. Depois de muito estudo e, principalmente, muita expectativa, consegui entrar na Universidade Federal do Amapá para o Curso de Licenciatura plena em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas. Aos poucos fui me identificando com o ensino de arte. Muitas experiências que vivenciei durante o curso foram importantes para a minha formação docente. Percebi o quanto gostava de estudar e falar sobre arte e história da arte. Assim, fui aprendendo a me tornar professora.

Após a conclusão da graduação em 2004 comecei a fazer pós-graduação no IBPEX¹⁶, uma especialização em Metodologia do Ensino de Arte com complementação em Metodologia do Ensino Superior. Nesse mesmo ano consegui um contrato temporário para lecionar a disciplina de arte. Participei de uma seleção de *currículum* e fui contratada como professora do ensino fundamental e médio da rede pública de Macapá.

Essa experiência foi importante para a minha prática em sala de aula, pois conseguia utilizar o que havia aprendido na graduação e socializava esses conhecimentos em trocas mútuas com os alunos. Utilizava várias metodologias que havia aprendido no curso de especialização que conclui em 2005. Contudo, a instabilidade e insegurança de trabalhar com um contrato temporário impulsionou-me a projetar uma nova etapa para a minha carreira profissional. Com muito estudo e esforço participei, ainda em 2005, de um concurso público para o quadro de professores efetivos da educação do estado do Amapá. Felizmente fui aprovada.

A estabilidade como servidora pública me motivou a traçar novas metas na carreira profissional. Em 2008 fiz um curso de formação complementar na modalidade à distância chamado de Ensino de arte na contemporaneidade, desafio para a cultura e a educação.

Depois de fazer vários cursos fui provocada a lecionar no ensino superior. Inicialmente dei aulas no CEPAP¹⁷, de 2007 a 2012. Em seguida, fui aprovada, em concurso público, como professora temporária na UEAP¹⁸ e, posteriormente, ainda em 2012, na UNIFAP¹⁹. Na universidade federal tive a oportunidade de orientar Trabalhos de Conclusão de Curso e participar de bancas avaliadoras.

¹⁶ IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão/ Pós-Graduação Lato Sensu.

¹⁷ CEPAP – Centro de Educação Superior e Profissional do Amapá.

¹⁸ UEAP – Universidade do Estado do Amapá.

¹⁹ UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

Nesse ínterim, fui ainda professora de um cursinho pré-vestibular gratuito conhecido curso preparatório pré-vestibular Desafio, destinado a pessoas de baixo poder aquisitivo. Recebi esse convite como um 'desafio', pois me vi diante da necessidade de buscar métodos e abordagens alternativas para ensinar artes visuais.

Alves (2015, p. 25), nos auxilia a compreender a formação de professores como um processo "onde a interação entre tais contextos e o modo nessas interações incorporamos e significamos os conhecimentos e valores nos permite criarmos a nós mesmos como professores e atuarmos em nossas práticas." Ou seja, os processos formativos extrapolam o contexto de formação acadêmica e se relacionam com as interferências dos contextos de vida.

Rememorar essas etapas de escolarização ajuda-me a refletir sobre a minha prática de ensino e a entender esta ação como fio condutor para o desenlace de minha pesquisa. Concordo com Benjamin (1993, p. 37) ao afirmar que "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois".

3.2 Cada um aprende de um jeito

O conhecimento pressupõe uma série de categorias que são comuns entre os seres humanos. É algo que se traduz em experiência, informação, mistura de códigos, ideias, conceitos, saberes que se estabelecem de forma singular. Ou seja, cada um aprende de um jeito.

Em sintonia com essa noção de conhecimento observo que minhas pautas de conduta para praticar a profissão de professora são baseadas em experiências que adquiri e continuo adquirindo por meio de relações sociais, de afeto, de vivências que fazem parte do meu comprometimento com a formação e cidadania dos alunos. Esses sentimentos, relações e experiências colocam em perspectiva meus anseios como *professora aprendiz*, principalmente as relações de afeto que se formam em situações de aprendizagem.

A palavra afeto (MICHAELIS, 2018) vem do latim *affectus* e significa um sentimento de afeição ou inclinação por alguém, amizade, paixão, simpatia que constitui o elemento básico da afetividade. Expressa uma ligação carinhosa com o

‘outro’. A relação de afetividade é uma forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem uma vez que, normalmente, a aprendizagem decorre da tessitura do conhecimento na experiência humana.

Percebo essa afinidade de aprendizado tanto na condição de aluna como na condição de professora. As relações de afeto e admiração que construí com os professores com os quais tive contato na minha jornada estudantil e as relações de afeto que construo diariamente com meus os alunos reafirmam esse comprometimento.

Sempre que vou iniciar um projeto busco lembranças de aulas de professores que tive durante o curso de graduação ou de pós-graduação, pois alguns deles representam acepções admiráveis e afetivas em minha memória. Souza (2007, p. 24), ao analisar os processos de rememoração toma como referência o argumento de Benjamin ao reiterar “que as experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas”.

Como exemplo dessas vivências, recordo de um dos professores que me marcou fortemente no curso de graduação. Arthur Leandro²⁰ (*in memoriam*) era um professor que fugia completamente dos “padrões” normativos da Universidade. Seu jeito de vestir era totalmente despojado, calçava sandálias, vestia short, camisa semiaberta e estava sempre com um cigarro e uma garrafa de refrigerante nas mãos.

Sua postura, oposta a de outros docentes, chamava atenção, por exemplo, ao falar um palavrão sempre que alguém o chamasse de “professor”. Ele gostava de ser chamado apenas pelo nome. Provocava os alunos a pensar de maneira crítica, “fora da caixinha”, a enxergar outras possibilidades nas imagens e nas coisas ao nosso redor.

Participei de planos excêntricos que tiveram grande repercussão como um projeto lambe-lambe que consistiu em colar cartazes de protesto pela cidade, durante a madrugada, em lugares não autorizados. Os cartazes foram produzidos por colegas da turma, com ideias e ilustrações intrigantes, diferentes dos cartazes comuns que víamos diariamente.

Esses projetos provocavam grande impacto porque, por vezes, se configuravam como atividades subversivas em relação a algo ocorrendo na cidade. Tinham forte

²⁰ Irei utilizar o primeiro nome para identificar o professor da disciplina de Serigrafia, ano 2002, do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UNIFAP.

repercussão e geravam impacto positivo sobre os alunos. As leituras, as intervenções, as performances, os autores instigantes propostos por esse “professor” foram uma espécie de mola propulsora para pensar, criar e desenvolver projetos pedagógicos que realizei e ainda realizo como docente.

Alves (2015, p. 199) indica que,

podemos compreender o quanto as ações docentes não são, exclusivamente racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a “aprendizagens” que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaçostempos* de realização variados.

O que chama atenção, nessas experiências, é a forma como ficaram marcadas na minha memória, passando a fazer parte de um “repertório pessoal”. Ainda hoje, as rememoro com muita satisfação e as reconfiguro com prazer no exercício da profissão, sempre pensando em partilhar com os alunos meu conhecimento e experiências como estímulo e múltiplas possibilidades de aprendizados.

Ainda de acordo com Souza (2007, p. 22), “as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão”. Tais implicações marcaram a minha maneira em relação ao modo de pensar e realizar projetos pedagógicos, de construir aprendizagens significativas para os alunos e para mim. Continuo buscando isso por meio da reflexão e, principalmente da avaliação dos projetos e ações que realizo em sala de aula.

3.3 Currículo e cotidianos escolares

Para fazer conjecturas sobre elementos e práticas educacionais são necessários envolvimento e desconfiança sobre o que está posto, isto é, em relação às coisas que acontecem no ambiente real, no cotidiano, ou seja, no “chão da escola”. O currículo e o cotidiano escolar tem sido objeto de investigação de pesquisadores como Moreira e Tadeu (2013), Giroux (1997), Alves (2015) e Ferraço (2007), baseados em experiências e na necessidade de compreender as múltiplas tessituras do conhecimento e das relações sociais que se reinventam nos processos de escolarização.

Moreira e Tadeu (2013) são referenciais importantes quando se discute conceitos, práticas e questões centrais do campo curricular. O conceito de currículo envolve uma multiplicidade de perspectivas no âmbito da educação que tem se transformado continuamente como resultado da influência de interesses dominantes. Moreira e Tadeu (2013, p. 13-14), destacam que,

o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Utilizando uma abordagem histórica e tomando como referência o período que se inicia com o século XIX, os autores classificam as teorias do currículo como tradicionais, críticas e pós-críticas. Embora seja uma discussão complexa, a teorização do currículo pode ser compreendida como uma organização do conhecimento escolar que envolve componentes ideológicos em sua construção. Giroux (1997), contrapondo-se aos interesses dominantes que envolvem a educação e o currículo, argumenta que escola deve ser um espaço de repercussão dos problemas e questões do cotidiano, ajudando os estudantes a desenvolver o seu potencial como pensadores críticos, como participantes responsáveis no processo democrático.

As tessituras do conhecimento podem ser potencializadas pelas narrativas que atravessam as experiências de vida de alunos, de professores e outras pessoas que vivem a escola, sem abandonar os referenciais escritos, mas reconfigurando seus significados e interligando-os em uma rede de vida que considera a diversidade de cotidianos.

Pensar o cotidiano da escola é pensar em nossas próprias histórias, como afirma Ferraço (2007, p. 80), pois “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto com aluno que fomos quanto como professores que somos”. Estar envolvido nessa rede de vida sugere buscar soluções eficazes para os problemas que se apresentam diariamente, pois a escola, como espaço de conflitos e diversidade, necessita de olhares atentos para mediar essas tensões e agitações.

Nesse sentido, Giroux (1997, p. 48) nos alerta para o fato de que,

quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamentos. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional.

O autor chama atenção para a necessidade de confrontar o currículo que se concebe sem criticidade, que pode reforçar discursos de opressão e poder subjacentes às teorias. Alves (2015, p. 28, grifos no original) reforça o posicionamento de Giroux ao caracterizar “as pesquisas nos/dos/com cotidianos, [como] a necessidade de “virar de ponta cabeça”, subverter o ideário hegemônico”.

Desta maneira, ao trazer o estudo sobre as imagens e visualidades de violência em escolas apresento como indício o potencial educativo que essa temática pode engendrar no currículo. Acima de tudo, é uma maneira de desconfiar e questionar o currículo na forma como é concebido nas escolas. Nascimento (2011) ressalta a educação da cultura visual como um convite à rebeldia, que protesta o currículo de poder, buscando descobrir outras formas, e possibilidades de mudança principalmente subjetivas, transformando o que vem sido proposto no processo educacional.

Complementando essa ideia, Giroux (1997, p. 51) propõe que,

uma nova espécie de currículo deve abandonar sua pretensão de ser livre de valores. Reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo e da pedagogia são carregadas de valor significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos dos outros. Admitir isto significa que podemos partir da noção de que a realidade nunca deveria ser tomada como dada, mas que, em vez disso, deve ser questionada e analisada.

Nesta perspectiva, compreendo o poder de determinação do currículo não apenas como transmissor de conteúdo, mas como uma maneira autoritária de formar identidades e gerar desigualdades. Sob essa ótica, a educação da cultura visual pode ser vista como espaço de articulação de várias formas de cultura ao colocar os alunos em interação com a sua própria realidade.

3.4 Narrando projetos pedagógicos

Escolhi narrar dois projetos pedagógicos que coordenei e que, a meu ver, apresentaram resultados positivos e tiveram repercussão para os alunos e para a escola. Os projetos foram realizados na rede pública de ensino, minha principal área de atuação, e foram selecionados porque ajudam a “compreender e ampliar [aspectos das] minhas trajetórias de formação e minha própria história”. (SOUZA, 2007, p. 21, grifos meus).

O primeiro, realizado em 2013, fazia parte de um projeto maior que discutia a violência no contexto da escola. O projeto *Diga não à violência*, foi criado pelos professores da área pedagógica (Laboratório de Informática Educacional, TV escola, Sala de leitura) na Escola Deusolina Salles Farias. Uma pesquisa quantitativa feita pelos docentes identificou um alto índice de violência dentro da escola e nos seus arredores.

Fiquei responsável por uma turma de 6º ano cujo subtema era o *Bullying*. As imagens, produzidas com e pelos alunos, tomaram como referência a pergunta: O que o *bullying* representa? Os alunos responderam à pergunta através de narrativas visuais produzidas com o auxílio de uma câmera fotográfica. As cenas, planejadas de maneira minuciosa, foram discutidas e produzidas pelos alunos seguindo a orientação da equipe docente responsável.



Figura 13. Narrativas visuais encenando práticas de bullying na escola.

Fonte: Arquivo da autora, 2013.

A figura 13 reúne um conjunto de fotografias produzidas para o projeto *Diga não à violência* e demonstram diferentes situações que podem ocasionar o *bullying* como, por exemplo, violência verbal, violência física e especialmente a tristeza de quem sofre esse tipo de violência. Recordo-me de ter ficado impactada com a narrativa de alguns alunos que relataram ter sido, por diversos motivos, agredidos na escola. As imagens que eles construíram eram uma reprodução de cenas que acontecem costumeiramente na escola.

Ao narrar este projeto rememoro a interpretação de Martins (2009, p. 35) ao nos convidar para fazer uma reflexão sobre a potência e o alcance das imagens. O autor explica que

a experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos.

Tomando como referência a explicação de Martins sobre a “experiência visual e seus repertórios”, a realização dessa atividade teve o propósito de causar inquietação em relação ao *bullying* proporcionando uma experiência que projetasse, mesmo que simuladamente, aspectos de problemas presentes no cotidiano escolar e que devem ser discutidos. Após a produção visual, foi aberto um espaço para manifestações e diálogos através dos quais os alunos podiam comentar e expressar como se sentiram em relação à participação no projeto. Na segunda fase do projeto, os alunos passaram a produzir imagens buscando construir outro olhar sobre o *bullying* e, principalmente, sobre a diversidade presente na escola.

Uma das principais ofensas do *bullying* está relacionada à característica física das pessoas. Por esta razão, escolhemos um aplicativo de computador chamado *Moment Cam*. A partir de uma fotografia do rosto de uma pessoa esse aplicativo possibilita a manipulação/edição da imagem. Podem ser acrescentados e/ou alterados vários tipos de acessórios como cabelo, bigode etc. Os estudantes foram convidados a experimentar, a construir outros corpos a partir da imagem do próprio rosto, tendo a oportunidade de perceber características e diferenças das pessoas em relação a eles próprios.

Apoiando-nos na proposta de Hernandez (2007, p. 72) foram criadas situações nas quais “por meio da “imitação”, ou do que parece imitação, os estudantes exploram novos posicionamentos ou identidades que antes haviam apenas imaginado”, provocando outras possibilidades de visualizar e, conseqüentemente, de entender ‘como’ ou ‘porque’ acontece o *bullying*.

Um exemplo foi antes de eu vir para essa escola, **faziam bullying comigo, porque falo errado e por causa do meu cabelo**, aí o meu irmão, não gostou disso e ficou estressado e brigou com os meninos, com isso, ele foi suspenso por um tempo, visto que ele foi tomar satisfação para me defender.

Quadro 7. Entrevista com colaborador na EEDSF, Macapá/AP, 17/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Este tema está diretamente relacionado ao meu objeto de pesquisa. A relação fica evidente no relato do quadro 7, recolhido em 2017 e que apresenta indícios claros do problema discutido no projeto pedagógico realizado em 2013. A minha inquietação em relação às consequências decorrentes desses conflitos na prática pedagógica definiu o meu interesse em pesquisar sobre o assunto, colocando em perspectiva a participação e envolvimento dos estudantes em relação à violência que acontece no cotidiano escolar.



Figura 14. Caricaturas dos estudantes feitas com o programa *Moment Cam*.

Fonte: Arquivo da autora, 2013.

A figura 14 mostra várias imagens criadas pelos alunos ao experimentar, mudar e alterar a imagem do próprio rosto, explorando por meio de simulações, outras formas que interferem e/ou alteram a identidade visual, conforme propõe Hernandez (2007).

A experimentação revelou, também, outra forma de pensar diferenças físicas e individuais importantes para as pessoas. O projeto abriu espaço para uma discussão sobre narrativas do eu, o modo como nos vemos ou esperamos que os outros nos vejam. Martins (2009, p. 34) ressalta que,

as narrativas não obedecem um formato, não se submetem à uma única perspectiva crítica, tampouco se acomodam a modelos estabelecidos, situação que, muitas vezes, inquieta e intriga os indivíduos interatores. Paradoxais, as narrativas mobilizam a sensibilidade intelectual, ideológica e psicológica das pessoas, interpelando-as e impelindo-as a refletir ou experimentar múltiplas maneiras de perceber e interpretar.

Através da possibilidade de “refletir ou experimentar múltiplas maneiras de perceber e interpretar” a si mesmo, conforme propõe o autor, criou-se por meio dessa atividade uma estratégia de resistência para combater o problema da violência gerada pelo *bullying*. A produção de imagens a partir da autoimagem motivou os alunos a se sensibilizar em relação a problemas que podem causar traumas psicológicos, físicos e comportamentais. Desconstruir ideias e ações preconceituosas via imagem ajudou os alunos a compreender e reconfigurar possibilidades de convivência respeitando a diversidade que existe na sociedade e na escola. Ao final do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma exposição na qual apresentaram as ideias e o material produzido à apreciação da comunidade escolar.

O segundo projeto foi realizado em 2016 com uma turma do 3º ano do ensino médio. O objetivo era analisar como as mídias digitais podem construir e potencializar relações identitárias e subjetivas por meio de narrativas visuais. O projeto se fundamentou nos princípios da cultura visual buscando problematizar a imagem como campo de conhecimento. O foco foi direcionado para os significados subjetivos da experiência e das práticas cotidianas utilizando abordagem que envolvia pesquisa e ensino por meio de intervenções pedagógicas.

Foram colocadas em destaque as transformações da sociedade como resultado do contato diário com programas de computadores e *Gadgets* conectados à internet, ressaltando o modo como tais transformações intensificam a configuração de um novo tipo de sociedade tecnológica, caracterizada pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação.

A equipe gestora da escola lançou a proposta de uma Feira Educacional Cultural com o Tema Gerador: *Brasil e suas diversidades*. Cada professor, com uma turma de alunos, ficou responsável por criar um subtema e apresentar a proposta em forma de exposição. A escolha do subtema *Identities e subjetividades: narrativas visuais construídas por meio das mídias digitais* buscava deslocar e reposicionar o “olhar sobre si” e sobre como “ser visto”.

No dia definido para a realização da Feira, os alunos fizeram pequenos relatos de vida através de uma exposição complementada por uma instalação e performance criadas em um espaço interativo na sala de aula. A instalação consistia na reprodução de um espaço como se fosse uma casa, com paredes, móveis e objetos reproduzindo os diferentes cômodos. A performance foi apresentada por alunos transitando dentro do espaço como se estivessem ‘em casa’.



Figura 15. Artefatos produzidos pelos estudantes.

Fonte: Arquivo da autora, 2016.

A figura 15 reúne imagens sobre painéis e objetos que foram dispostos no espaço da instalação. O projeto de intervenção educativa tinha por objetivo provocar as práticas do olhar explorando outras possibilidades criativas através das mídias digitais, pondo em perspectiva interações identitárias e subjetivas que, com frequência, geram dissensões e repercutem de maneira negativa.

Vermelho (2012), ao discutir questões referentes às ações e interações do cotidiano, explicita que

diariamente, somos “bombardeados” por uma enorme quantidade de informações escritas, sonoras e visuais. Em função dessa diversidade, existe um esforço enorme para compreender as implicações dos vários modelos, formas e tipos de mídia, sobre nossa percepção do mundo e sobre o que aprendemos com elas. Esse esforço fez com que a mídia e seus conteúdos fossem classificados. Entre as tantas classificações, optamos por algumas conceituações, buscando em particular aquelas que colocam em relevo o aspecto interacional. (VERMELHO, 2012, p. 9).

Conteúdos, classificações e conceitos envolvem ou impactam os alunos de forma quase que imperceptível gerando comportamentos e, por vezes, discussões e confrontos que eles não sabem explicar de onde vem ou por que estão sendo influenciados a pensar e agir de uma determinada maneira. Percebi um forte interesse e envolvimento dos participantes na proposta de intervenção como protagonistas de suas histórias.

Ficou evidente a intenção de buscar em episódios das próprias histórias de vida e das histórias de outros colegas referências para compreender problemas, comportamentos e, se possível, refletir sobre perspectivas para o futuro. Aos poucos fui percebendo que “a aprendizagem se concretiza por meio da comunicação educativa”, como afirma Cortellazzo (2012, p. 3). A autora explica e detalha a ideia de que o “homem é um ser social e se conhece a partir do outro, da comunicação com o outro”. (Ibid.).

Miranda (2016, p. 173, grifos no original), ao discutir os princípios da pós-produção educativa complementa as ideias de Cortellazzo ao afirmar que,

cabe ao educador reutilizar, **samplear**, interpretar, reconstruir, ou **remixar** imagens, sons e artefatos da cultura visual, produzindo novas situações e conteúdos educativos vinculados à experiência estética e às possibilidades de gerar narrativas próprias e posições genuínas de estar no mundo.

Fazendo uma analogia com os argumentos de Miranda, é possível verificar que muitas possibilidades podem surgir a partir de projetos que protagonizem os sujeitos e seus cotidianos oferecendo desafios e oportunidades para “reutilizar, samplear, interpretar, reconstruir ou remixar” aspectos, fragmentos ou passagens marcantes das suas histórias de vida, revisitando situações anteriores e ousando contribuir para transformar as práticas sociais contemporâneas.

3.5 O dia a dia de uma escola amapaense

Todos os dias em que vou para a Escola a rotina dos afazeres é a mesma, planejamento de aulas, definição de tarefas, explanação de assuntos, chamada, elaboração de avaliações, prova, correção de trabalhos etc. No entanto, os resultados dessas ações variam de acordo com cada turma, cada aluno e circunstâncias familiares e pessoais. São muitas as situações que surpreendem tornando impossível detectar o momento em que tensões, conflitos e brigas acontecem ou surgem.

O dia a dia da Escola Deusolina Salles Farias (no capítulo 2, faço uma descrição minuciosa sobre a organização, estrutura física e o público estudantil da escola), é específico à sua realidade. Dinâmica e complexa, a realidade escolar é formada por professores, alunos e funcionários. O turno da manhã é frequentado por um público diversificado, o turno da tarde, por um público juvenil e o turno da noite, por adultos matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com qualidades e problemas que lhe são peculiares.

São perceptíveis os grupos de estudantes que se identificam e fortalecem relações por afinidades, principalmente o público jovem. Alguns com corte de cabelo parecido, gosto musical como rock ou por *tecnomelody*²¹, outros cuja preferência é o *rap* e o *funk*. Outros grupos, ainda, usam bicicletas rebaixadas²², e cabelos pintados nas cores azul, vermelho, roxo, uma maneira peculiar de se diferenciar-se dos demais grupos. Esses grupos se concentram frequentemente nos corredores e, depois das aulas, se reúnem nos arredores da escola. Percebo, também, a tendência e participação desses grupos em redes sociais da *internet*.

É importante pensar no conceito de juventude como destaque a construção social, cultural e relacional. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 111) explicam que,

a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada da juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Refletir sobre as transformações que os estudantes vivenciam implica em construir perspectivas da diversidade de cotidianos escolares que abrangem diferentes identidades religiosas, valores, gênero, condições sociais, culturais e assim por diante.

Muitos desses grupos de jovens se descobrem na escola, lugar onde passam a exercer algum tipo de protagonismo, mas que não pode ser generalizado em relação a outros contextos, como explicam Dayrell, Carrano e Maia (2014). De acordo com os autores, os jovens “se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação de seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (2014, p. 104).

²¹ Gênero musical fortemente difundido nos estados do Pará e Amapá.

²² Modalidade que altera a estrutura original da bicicleta customizando as peças.

Um ponto a destacar no cotidiano da Escola é o momento de encontro das turmas, que acontece na entrada, durante o lanche e na saída. Na entrada, ao soar a campainha, tem-se a impressão de que naquele dia tudo ocorrerá de forma tranquila, mas a dinamicidade e surpresas, próprias do ambiente escolar, determina o que vai ou pode ocorrer no decorrer das aulas.

Durante o intervalo ou recreio, momento em que é servida a merenda cujo cardápio é bem variado, nem todos os alunos participam. Alguns, porque sentem vergonha, outros, porque não gostam do que está sendo servido e preferem comprar um lanche na lanchonete que é terceirizada, mas está dentro da escola.

A merenda que tem a preferência de estudantes e funcionários é açaí com charque²³. O dia em que esse cardápio é servido é considerado especial, uma espécie de evento que gera expectativa e euforia nos estudantes a ponto de interferir no tempo das aulas. O intervalo tem que ser prolongado porque todos os “*participantespraticantes*” (ALVES, 2015) da escola vão para a fila receber o lanche. Na fila, nesse dia, muito longa, ouve-se o burburinho e a algazarra na área da copa. Os alunos fazem vídeos e *selfies* para postar nas redes sociais, referindo-se ao “melhor dia de lanche” da escola (figura 16).



Figura 16. Registro da fila da merenda da Escola feito por um aluno.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

²³ Iguaria típica da região Norte.

Alguns eventos, embora corriqueiros, podem alterar ou interferir no comportamento dos alunos quando da ausência de algum professor. Se não há uma substituição imediata e os alunos ficam dispersos pelos espaços da escola, cria-se um clima de apreensão e preocupação porque, com frequência, os conflitos e brigas acontecem em situações como essa, na ausência de um professor.

A imagem na figura 17 é o registro de uma briga de estudantes que ocorreu nos arredores da Escola e teve grande repercussão nos noticiários locais de televisão e rádio. O incidente também foi propagado nas redes sociais.



Figura 17. Montagem de um vídeo gravado por alunos nas mediações da escola.

Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Na imagem, chama atenção o olhar curioso do público, principalmente de estudantes que fizeram um círculo em volta das alunas que brigavam sem que ninguém tomasse a iniciativa ou interferisse para apartá-las. As pessoas demonstravam interesse e satisfação ao presenciar a briga, rindo e gritando com o que viam. Muitos alunos usavam os celulares para filmar a briga. Rapidamente essas imagens foram postadas e se espalharam nas redes sociais, no *WhatsApp* e *Facebook*.

Mais uma vez, fiquei intrigada ao constatar o interesse e a curiosidade dos estudantes em registrar as cenas de violência, compartilhando e reproduzindo as imagens. Percebi que, de alguma maneira ou, em alguma medida, essas imagens diziam algo sobre os alunos e suas subjetividades.

No quadro 8, utilizo fragmento da descrição feita por uma colaboradora na pesquisa de campo. Ela dá pistas de possíveis motivos que geram brigas, menciona a “satisfação” de quem faz o registro e o desejo de ficar “famoso” daqueles que participam do confronto físico.

Eu acho que, quando tem mais briga é melhor! As pessoas que estão gravando, elas só querem ser "as famosinhas", um "desejo de satisfação", às vezes tem algum motivo, talvez por causa de algum menino, fofoca, ou briga mesmo. Eu vi essa briga que aconteceu na escola e foi espalhada nas redes sociais. Eles sabiam que isso ia acontecer, pois eles já estavam preparados com o celular.

Quadro 8. Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 18/10/2017.

Fonte: Arquivo da autora.

O relato feito pela aluna deixa evidente que os conhecimentos que os alunos trazem, constroem, desconstroem, ou obtêm dentro e fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura, dos acontecimentos do seu cotidiano e das vivências na escola, podem ser usados como ferramenta importante na produção de diálogos e reflexões sobre o tema em questão.



CAPITULO 4
PRÁTICAS CRIATIVAS -
REFLETINDO SOBRE
VISUALIDADES E VIOLÊNCIA

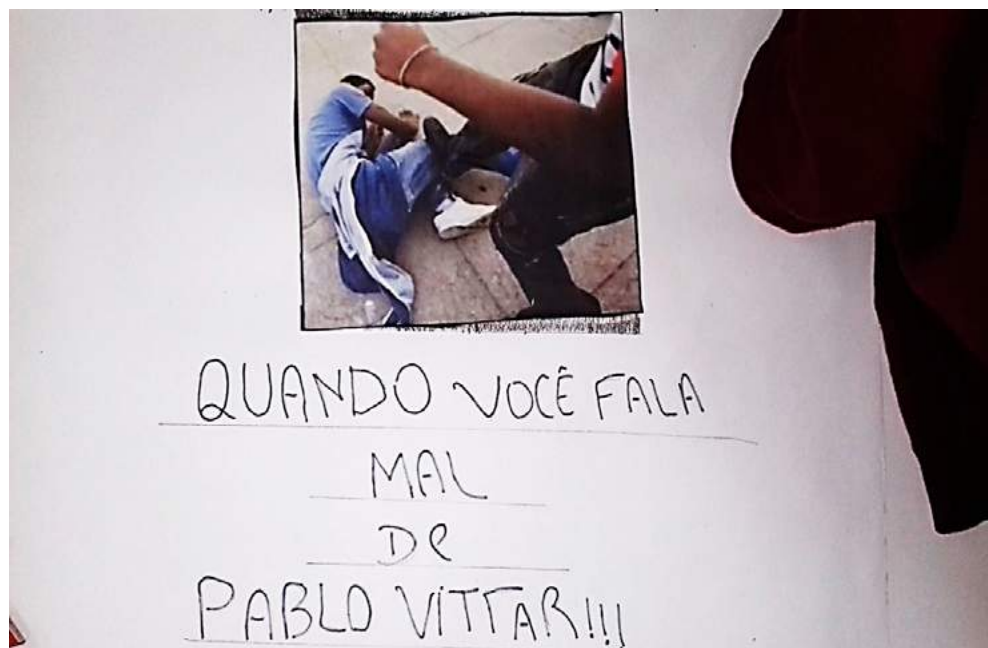


Figura 18. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Partindo de uma perspectiva crítica, neste capítulo, discuto significados produzidos e partilhados como *professorapesquisadoraprendiz* em colaboração com os participantes da pesquisa no trabalho de campo. Os referenciais teóricos que dão suporte a discussão são articulados a partir de autores como Martins e Tourinho (2011; 2013), Banks (2009), Hernández (2013) e Alves (2015), em articulação com relatos/entrevistas construídos individualmente e em grupo e problematizados a partir de interações e diálogos.

O contato inicial com a escola campo, a escolha dos participantes da pesquisa, o agendamento e realização das entrevistas e dos dois encontros do Grupo Focal (GF) teve a duração de aproximadamente seis meses. Os encontros, individuais e em grupo, foram desafiadores, porém férteis, e apontaram possibilidades de reflexão e interpretação sobre o tema violência na escola. A cada encontro foram surgindo ideias, exemplos e discussões sobre diversos aspectos da educação escolar sinalizando o modo como os colaboradores percebem e pensam sobre o tema e, ainda, porque pensam de determinada maneira sobre as imagens de violência.

4.1 Imagens, interpretações e singularidades...

Apercepção de um contexto escolar no qual se apresentam várias características que revelam ao mesmo tempo em que combinam aspectos das transformações que

as sociedades contemporâneas estão enfrentando, gera problemas e dificuldade complexos, entre eles, o fenômeno da violência presente no cenário escolar.

Nas ações com os colaboradores da pesquisa diversos temas foram problematizados. Alguns ganharam ênfase devido à recorrência com que foram abordados, e outros, pela peculiaridade e pelo modo como refletem a diversidade de pensamentos presentes na escola. Vale ressaltar, também, temas que foram intencionalmente ‘silenciados’ pelos participantes da pesquisa, assuntos que, por prudência ou discrição, foram captados nas entrelinhas das falas, por meio de gestos, expressões corporais e outros tipos de comportamento.

Os cotidianos escolares são formados por uma rede de significados que abrange diferentes identidades (HALL, 2006). Refletir sobre as transformações que os estudantes vivenciam no espaço escolar implica construir perspectivas considerando a diversidade de suas identidades religiosas, de gênero, bem como seus valores éticos e morais, suas condições sociais, culturais e econômicas.

Ao detalhar essa diversidade de identidades Alves (2003, p. 66) explica que,

ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.

A explicação de Alves me ajuda a compreender que muitas das relações de discriminação, diferenciação e desigualdade são construídas e são reforçadas por gerações e gerações. São práticas instituídas no dia a dia das interações sociais.

A noção de violência nas escolas se refere à compreensão destas novas configurações que a sociedade contemporânea vem experimentando, em decorrência de relações e condições econômicas e sociais. Charlot (2002, p. 432), destaca que “a violência em escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim são novas”.

A percepção da violência muda de acordo com o contexto e o modo como é abordada. Abramoway e Rua (2003) observam que o fenômeno da violência nas escolas deve ser tratado a partir de variáveis “endógenas e exógenas” colocando em perspectiva as especificidades das relações e dos processos sociais de cada contexto.

Visualizar o fenômeno da violência de forma ampla e localizada ajuda a delinear alguns aspectos e características desse fenômeno de acordo com a vivência dos estudantes.

A discussão com o GF teve o propósito de “não hierarquizar opressões” (RIBEIRO, 2017, p. 13) ou de fazer comparações em que um seguimento sofre mais menos que o outro. Não busquei universalizar o conceito, que é complexo e amplo, mas procurei direcionar e problematizar os diferentes tipos de violência identificando suas especificidades e reverberações em determinados contextos.

Mas, vale ressaltar, que os relatos produzidos no trabalho de campo referem-se ao cotidiano de uma escola específica. As interpretações que foram sendo construídas resultam de olhares entrecruzados dos colaboradores, da pesquisadora, das vivências relatadas e experienciadas reverberando percepções e interações do momento. Tourinho e Martins (2013, p. 61) explicam que

ações de pesquisa são impregnadas de personalidades e interesses muitas vezes desconhecidos. Tempo, observação, diálogo e interação são dimensões aliadas que atizam o(a) pesquisador(a) a perambular em meio a realidades ora em vivências acumuladas, ora lentamente insinuadas, incutidas e introduzidas nos desejos de quem quer aprender, conectar e conhecer o mundo que nos cerca.

Um dos objetivos dos encontros com o GF foi provocar reflexões e despertar subjetividades sobre a temática da violência, identificando vários tipos de violência que acontecem nas escolas sem relativizar o tema, mas oferecendo aos colaboradores da pesquisa espaço para refletirem e posicionarem em interação com ou nas discussões sobre o tema.

À medida que questões referentes ao tema iam sendo problematizados, alguns pontos, se tornavam comuns ou familiares. Um exemplo foi trazido por W.B. ao destacar um apelido que todos davam a uma colega de sala “*Maria macho*”. (Grupo focal realizado em 06/11/2017). Nesse momento os colaboradores reagiram com risos. A questão sendo discutida era a violência relacionada à identidade de gênero, um tipo de discriminação frequente nos cotidianos escolares. Ao mesmo tempo em que W.B. detalhava esse tipo de discriminação os colegas demonstravam satisfação ao ouvir o relato. Reafirmavam falas preconceituosas deixando evidente que não sabiam ou não se preocupavam em lidar com o comportamento da colega de maneira adequada.

N. J. complementou a fala de W. B. dizendo que “*é porque, tipo assim, ela gostava de umas coisas que os meninos também gostavam, esporte pra meninos.*”

Vestia-se igual menino". Afirmou que todos xingavam a colega de "*Maria macho*" em forma de deboche, embora soubessem que ela não teria mudado de sexo, mas eles não entendiam que a colega "*não queria era ser mulher!*" (Grupo focal realizado em 06/11/2017).

Fica evidente o tom de ironia na fala dos colaboradores ao se reportarem ao apelido da colega, vista como uma menina que apresenta características e comportamentos classificados como masculinos. A agressão verbal veiculada através de apelidos pejorativos à pessoa que não segue padrões heteronormativos é uma prática comum na escola. A heteronormatividade é compreendida a partir da "reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)s)." (FOSTER, 2001, p. 19, grifos no original). Aquele que não segue esses padrões está sujeito a ser estigmatizado pelos outros.

N.J. destacou, ainda, que a colega apelidada de "*Maria Macho*" é uma pessoa triste, "*esquentada*", que normalmente parte para agressão quando os colegas zombam dela. (Grupo focal realizado em 06/11/2017). É uma tentativa de se defender. Em decorrência desses episódios ela saiu da escola e parou de estudar. É possível depreender a partir do exemplo relatado que o serviço pedagógico da escola só tomava alguma iniciativa quando essas situações recorrentes de discriminação geravam briga, violência física. O serviço pedagógico costumava ser omissivo e não tomava providência em relação ao *bullying* que a estudante sofria.

Durante o GF, nas interações que fomentei com os alunos, apresentei uma coletânea de imagens que sugerem violência de gênero (Figura 19) como uma forma de abordar o tema e provocar discussão a partir de outra perspectiva, ou seja, a partir de imagens. Os alunos participantes da pesquisa ficaram tensos quando, ao mostrar as imagens, solicitei que lembrassem e narrassem alguma situação ou experiência que tivessem vivenciado.

Três colaboradores narraram eventos que aconteceram em suas próprias famílias qualificando-os como tristes episódios histórias de discriminação. Essas narrativas faziam referência a discursos opressivos, de ódio a pessoas LGBT nos cotidianos familiares, escolares e religiosos.

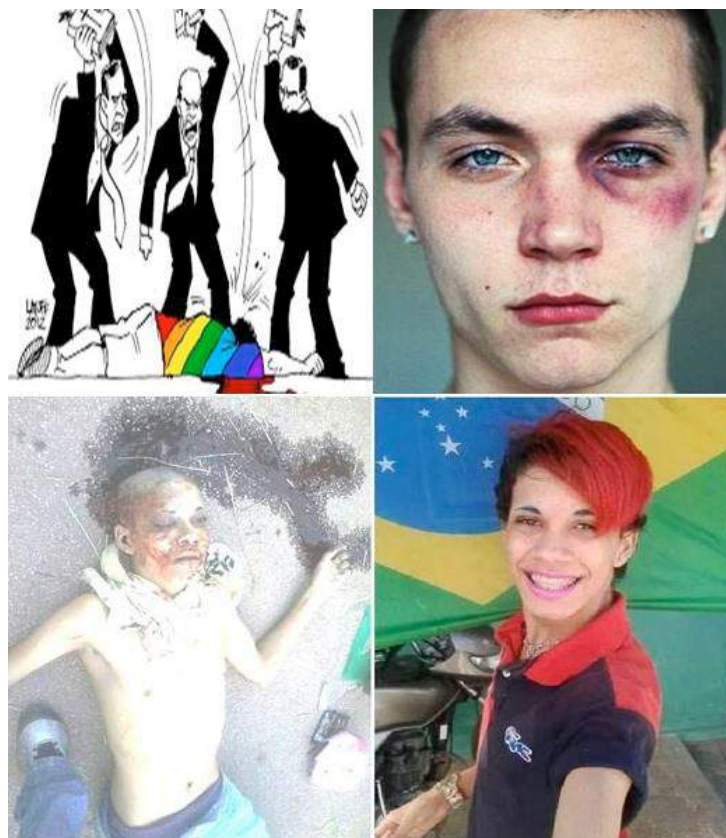


Figura 19. Exemplos de situações de violência, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.

As imagens extraídas de matérias jornalísticas sobre violência de gênero provocaram impacto nos colaboradores e, em consequência, questões referentes à subjetividade e identidade foram expostas nos relatos. J.C. expressou sua indignação ao se reportar à perseguição que igrejas evangélicas e indivíduos religiosos fazem a pessoas LGBT. Contou que o irmão foi duramente criticado por ser homossexual e a situação chegou ao ponto de ser expulso da igreja que frequentava. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Complementando o relato, N.J. se manifestou dizendo “*nada a ver a pessoa ser expulsa da igreja*”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017). Ela reafirmou que tal proibição tem sido imposta e recorrente em instituições religiosas, mas se posicionou de maneira contrária a esse tipo de atitude e principalmente a ideia de expulsão. Os colaboradores questionaram de maneira veemente o desrespeito a valores que envolvem situações de pertencimento e, especialmente, a formação de identidade.

A esse respeito, Hall (2006, p. 9) argumenta que “estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”.

Um relato que impactou os participantes do GF foi feito por K.C. Ele contou, com pesar e tristeza, os problemas e discriminações enfrentados por um primo que havia falecido recentemente.

O meu primo, o nome dele era Thiago, primo de primeiro grau, ele morreu há cinco meses. Ele era homossexual, mas tinha vergonha de contar para os pais porque eles não aceitavam. Quando meu tio descobriu a sua homossexualidade o agrediu fisicamente. Acontece que meu primo pegou HIV, e a doença afetou todos os seus órgãos. Ele não tinha ajuda de ninguém por causa do preconceito. Essa doença o afetou muito, mas ele nunca falou pra mãe dele e nem para o pai o que ele estava passando. Certo dia a doença se agravou, se generalizou em todos os órgãos e ele morreu. A mãe dele sofreu muito, por isso se diz que a pessoa só se importa depois que perde um familiar querido. Isso aconteceu por pura negligência familiar. [Tristeza na fala e no semblante] (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Nos exemplos citados ficam claros o impacto e as consequências da discriminação em relação a pessoas/alunos que tem outra preferência sexual. Discursos opressivos, de ódio, ataques verbais e psicológicos são um tipo de violência que alunos sofrem no cotidiano escolar e familiar. Como vimos, em alguns casos, ódio e opressão podem levar a morte.

J.C., ao mencionar a “expulsão” do irmão da igreja evangélica que frequentava, e N.J., ao questionar o fato de que “na igreja não é permitido” a participação de pessoas LGBT escancara o fundamentalismo e o conservadorismo provocado por crenças religiosas que adotam interpretações de livros da bíblia como verdade absoluta e não conseguem dialogar com outras formas de pensamento. Essas crenças religiosas geram práticas discriminatórias e abusivas que influenciam o núcleo familiar e chegam até a escola.

Há uma diversidade de identidades e subjetividades que se fazem presentes dentro e fora das escolas. A reflexão sobre elas no espaço pedagógico, por vezes envolvendo situações dramáticas e até mesmo de risco, pode ajudar e empoderar os estudantes a se posicionarem de maneira crítica. Isso fica evidente no episódio narrado por K. C. ao descrever e questionar a falta de apoio da família e a angústia vivida pelo seu primo ao ter que omitir da família a sua homoafetividade. As consequências do abandono e do desprezo dos familiares diante do fato de ter o adolescente contraído o vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) culminou, lamentavelmente, com o seu falecimento.

Freire e Shor (1986) destacam que o estudante ao questionar uma situação de maneira crítica reinventa visões de mundo e posicionamentos em relação a experiências cotidianas. A experiência vivida por K.C. e colocada em discussão no Grupo Focal contribuiu para que ele e outros participantes repensassem a humilhação e injustiça impostas ao seu primo. O ódio e o preconceito impediram que ele recebesse o apoio e ajuda humana que a situação demandava.

É necessária atitude das pessoas envolvidas com o processo educacional no sentido de incorporar e praticar mudanças que possibilitem convivência pacífica e respeito diante da diversidade que configura social e conceitualmente a sociedade contemporânea. Freire e Shor (1996, p. 46) ensinam que o “contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela”.

A iniciativa de questionar e problematizar o currículo formalmente adotado nas escolas pode ser um espaço para marcação política, para debater questões de gênero e o modo como elas impactam o dia a dia dos alunos e interferem nas práticas pedagógicas em sala de aula.

São frequentes os debates sobre teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas examinando concepções de currículo e colocando em perspectiva “os estudos culturais, pós-coloniais, do meio ambiente, de raça, de gênero e sexualidade, na teoria *queer*”. No entanto, Moreira e Tadeu (2013, p. 9) consideram essas discussões incipientes, pois, em muitos casos, o currículo praticado nas escolas apresenta e propaga teorias e práticas tradicionais reafirmando as desigualdades marcantes na sociedade.

A perspectiva da cultura visual sobre visualidades e violências de gênero destaca a importância de uma reflexão crítica, uma atitude questionadora ao discutirmos situações e/ou aspectos relacionados a esse tema. Hernández (2013, p. 83) considera “a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam”. Isto é, a relação e a interação entre aquele que vê e o que é visto.

Minha intenção ao abordar essas questões com os alunos foi provocá-los a construir narrativas sobre imagens de violência explorando a curiosidade e o fetiche que envolve o tema e que gradativamente foram ficando perceptíveis à medida que a dinâmica da pesquisa de campo foi ganhando potência. Constatei que discussões

sobre o tema da violência são evitadas em sala de aula e, em decorrência disso, estão ausentes nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, Hernández (2013, p. 90) explica que,

os métodos de investigação com e sobre as imagens que podem ser utilizados nas pedagogias da cultura visual permitem incorporar problemáticas que estiveram fora da área de interesse da educação escolar em especial os efeitos que as formas de educar têm sobre a construção da subjetividade dos meninos, das meninas, dos jovens, dos adultos... Reconhecer esses efeitos para gerar relatos alternativos ou em diálogo com os existentes é uma das maneiras pelas quais a pesquisa com e sobre imagens coloca a política da subjetividade como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que contestem os hegemônicos.

Em sintonia com as ideias propostas por Hernández, percebi que à medida que as visualidades de violência iam sendo problematizadas, os alunos despertavam para outras maneiras de ver essa realidade. Eles eram instigados a pensar em alternativas para mudar ou, talvez, minimizar esses comportamentos alarmantes caracterizados pela falta de afeto e de respeito com o 'outro', com seus modos de perceber, sentir e viver o mundo.

De acordo com Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 27), "o principal papel das pesquisas sobre essa temática é demonstrar que a violência que acontece não é casual, é socialmente construída e, por isso mesmo, pode ser previsível". É necessário cultivar uma perspectiva de transformação desses conflitos incentivando processos de mediação entre experiências cotidianas e afetos, estimulando pedagogicamente a promoção de uma sociedade democrática e plural.

4.2 Conversando, questionando, refletindo...

Esta pesquisa tem como foco uma visão um pouco mais ampla do fenômeno da violência física incluindo, também, a violência simbólica, depredações e dimensões socioculturais desse fenômeno.

Ao conversar sobre imagens de violência que compõem a rotina dos estudantes constatei que as complexas facetas do tema exigem uma perspectiva crítica, ou seja, uma análise sociocultural que aos poucos foi revelando posicionamentos direcionados por narrativas hegemônicas que influenciam identidades sociais e, consequentemente, as ações dos alunos que ocupam esses espaços. A ingerência

de valores religiosos, questões éticas, concepções culturais e sociais foram identificadas nas falas dos participantes.

A partir dessa compreensão passei a me concentrar em relatos e discussões envolvendo as subjetividades dos estudantes na interlocução/mediação com as imagens de violência associando-as, mesmo que de maneira tímida, às minhas vivências e subjetividades. Flick (2009) ressalta a importância das narrativas locais para que possamos compreender acontecimentos específicos como os cotidianos escolares. O autor enfatiza a habilidade do pesquisador no processo de comunicação/mediação com o GF como estratégia para que a produção de dados no trabalho de campo seja bem-sucedida.

Debater sobre a relação dos estudantes com as imagens de violência pressupõe entender que eles narram suas experiências a partir de um determinado ponto de vista, a partir de realidades que podem gerar vários tipos de interpretação. Na perspectiva da cultura visual as “imagens criam acordos e desacordos, vínculos e interpretações, muito mais que certeza, elas podem gerar dúvidas, questões, aproximações, discursos, gestos e a incorporação de outras imagens”. (TOURINHO; MARTINS, 2012, p. 10). Assim, as imagens podem possibilitar a emergência de significados construídos nas relações culturais e sociais instituídas no dia a dia.

Partindo desse argumento, a relação dos estudantes com as mídias digitais, por exemplo, como práticas do cotidiano, ganha espaço como principal meio ou instrumento de prazer e divertimento. De acordo com os colaboradores da pesquisa, entre as atividades consideradas prediletas, assistir televisão, o acesso às redes sociais e os videogames estão entre aquelas mais excitantes, por meio das quais onde eles convivem com cenas de violência.

Segundo W.B., nas redes sociais “*chega de tudo!... fotos, brigas, memes, tudo é engraçado*”. K.A. mencionou a violência presente nas novelas, caracterizando essas cenas como “*o que deixa a trama legal*”. J.C. concorda com a fala dos colegas e ressalta que “*os jogos de videogame mais emocionantes são os de violência como Mortal Kombat, GTA, Postal 2²⁴ etc*”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017)

²⁴ “Mortal Kombat apresenta lutas demonstrando violência sem precedentes. Em GTA (Grande Theft Auto), videogame em 3D, o jogador pode praticar roubos, assassinatos, envolver-se com prostituição e diversos outros atos. Postal 2 é um jogo no qual você pode urinar nas pessoas, chutar cachorros, atear fogo em casas e utilizar todo e qualquer tipo de armas”. Disponível em: <<https://legiaodosherois.uol.com.br/lista/10-dos-jogos-mais-violentos-da-historia-dos-videogames.html/9>>. Acesso em: 20 de out. 2018.

Silva (2014, p. 181) esclarece que “os seres humanos são expostos às imagens das modernas telas de LCD, LED etc., com tecnologia digital, que começam a preferir o mundo apresentado por meio desses filtros tecnológicos ao mundo real”. Essa observação crítica em relação às imagens com as quais adolescentes e jovens convivem e são visualizadas cotidianamente, deixa evidente a necessidade de refletir sobre a potência desses estímulos visuais e o modo como eles fascinam e seduzem os estudantes.

A exposição às imagens produzidas e veiculadas por aparatos digitais e pela cultura imagética contemporânea demanda reflexividade. Silva (2014, p. 182) destaca que “os indivíduos, num ambiente cultural como esse, têm urgência de serem satisfeitos apenas visualmente, por imagens num determinado formato, mas não reflexivamente”.

Em sintonia com as ideias e reflexões de Silva, observei que a palavra mais utilizada pelos colaboradores nos encontros do GF foi “medo”. De acordo com o dicionário *online* Michaelis (2018), medo é um “estado psíquico provocado pela consciência do perigo, real ou apenas imaginário, ou por ameaça”. Nesse sentido, foi importante constatar que os alunos têm algum nível de conscientização sobre os perigos da violência e o modo como esses perigos provocam medo. Mas, ao mesmo tempo é necessário ressaltar que esse estado de emoção, na maioria das situações, transforma-se em fetiche.

Foram comuns os relatos de medo associados ao interesse pela violência. Medo, no sentido de que alguma situação de violência possa acontecer com eles ou com familiares e parentes, mas não necessariamente no caso de ocorrer com outros colegas ou com pessoas desconhecidas. Os relatos revelam que eles sentem muito atração (fetiche) pela violência. Essa atração ganha força e se torna evidente aos participantes dizerem o quanto gostam de “*causar emoção, [da] curiosidade em ver, filmar, compartilhar*”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Silva (2010, p. 96) explica que “o fetichista, social ou cultural, cria algo a que atribui poderes extraordinários ou que sobrevaloriza, esquecendo-se, depois, de que o fetiche é sua própria criatura”. Fazendo uma analogia da explicação de Silva com as situações de violência descritas/relatadas pelos alunos, podemos dizer que o produto da violência perde a relação com o produtor e passa a ganhar vida própria gerando um distanciamento ou uma espécie de alienação. A partir dessa compreensão passei a problematizar com os colaboradores da pesquisa o conceito de fetiche como violência,

com a expectativa de que observassem esse processo como ponto de partida ou como fonte de suas próprias construções sociais e culturais.

Fazendo uma relação do fetiche da violência com a metáfora do fetiche da mercadoria, de acordo com Marx, pode-se dizer “que as relações entre as coisas, vistas como mercadorias, estão no lugar das relações entre pessoas”. (SILVA, 2010, p. 96). Nesse sentido a imagem da violência é a mercadoria que passa a ser mediatizada, ou seja, a relação se dá entre as imagens coisificadas e não entre as pessoas.

As imagens escolhidas para a produção da narrativa visual foram sugeridas pelos colaboradores e projetam essa ideia de fetichização das imagens de violência. Em vários momentos, eu percebia a angústia dos estudantes ao descreverem situações de violência que haviam vivido ou presenciado. Mas ao narrarem essas situações, eles o faziam de maneira irônica, de modo engraçado, com excitação e brilho nos olhos.

Alguns relatos foram contraditórios. Reporto-me a um caso no qual um colaborador recrimina a prática de pessoas gravarem e compartilharem cenas de violência. Ele citou como exemplo o que aconteceu com uma prima descrevendo da seguinte maneira: *“ela foi estilexada na barriga... aí todo mundo mandou no grupo, eu também peguei e mandei uma foto, olha como ela tá aqui no hospital passando mal, sangrando! vocês acham que isso é legal?”* (Grupo focal realizado em 07/11/2017). Quando o problema aconteceu com alguém da família, ele ficou irritado e demonstrou um incômodo muito grande. Mas, em outro momento, esse colaborador havia afirmado que gostava de compartilhar informação e imagens de violência de outras pessoas: *“eu gosto de compartilhar informações do Estado, desde assalto, violência, brigas e tudo mais, aquilo que chama a atenção”*. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Algumas imagens das narrativas visuais tinham claramente um viés sarcástico. Através de colagens os participantes produziram uma espécie de charge com temas atuais, como é o caso da figura 18 (no início deste capítulo). Nessa imagem eles sugerem ataques contra pessoas que manifestem preferência por gostos diferentes, sejam gostos musicais, roupas, desenhos japoneses como mangá etc. Também foram feitas referências a questões de homoafetividade. K.A. se opõe a esse tipo de comportamento ao afirmar que *“nós temos que aceitar as pessoas do jeito que elas são. Pois cada um tem seu jeito, sua personalidade tem sua ideologia e seu caráter. Tem o direito diferente de ser”*. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Na interação com o GF K.A. demonstrou, em várias situações, um certo grau de compreensão e maturidade ao expor seus pontos de vista e avaliar os exemplos que eram apresentados. Mas, apesar dessa aparente maturidade, em algumas ocasiões deixou escapar a influência e a força de discursos machistas: “*Eu sou homem! logo tenho que me defender dando socos*”, fez essa afirmação referindo-se, hipoteticamente, a situações de risco. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Colocando em perspectiva esse raciocínio de reprodução de comportamentos e características de definição de gênero, Nunes e Martins (2016, p. 91) explicam que ao:

[...] mesmo tempo em que estamos imersos nas relações de gênero, também produzimos e reproduzimos. Não somos receptores e expectadores inocentes que simplesmente herdamos, aderem ou assumem um gênero, mas também construímos estratégias para continuar repetindo comportamentos específicos para homens e mulheres.

Ainda em referência a explicação de Nunes e Martins, lembro que J. C. ficou inquieto, incomodado, e optou por ficar em silêncio numa tentativa de abafar um gosto/preferência e evitar a crítica dos colegas. Ele criou uma narrativa a partir do game de sua predileção, *Dragon ball*, e uma colega fez a seguinte observação: “*isso é coisa de criança*”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017). Nesse momento fiz uma intervenção explicando que a criação era livre. J.C. reclamou da ironia, da falta de respeito da colega pelo fato de não ter o mesmo gosto e o criticar. Ele aproveitou a situação e comentou que a maioria das brigas começa por “*discussões simples*”, como aconteceu na narrativa da figura 20 e, quando se dão conta, a discussão já se transformou em algo grave.

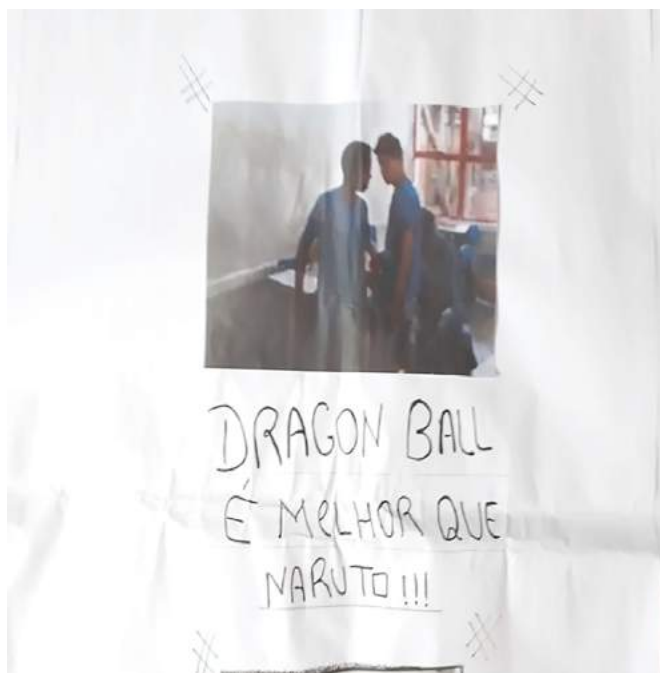


Figura 20. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Nas interações com o GF, em vários momentos, pude perceber que abordando e discutindo aspectos culturais e sociais do cotidiano dos estudantes é possível investigar seus repertórios, interesses e opções imagéticos. Imagens e repertórios de referência são elementos de desejos, afetos e revelam modos de pensar. Nesse sentido, como afirma Hernández (2000, p. 106) “questões sobre temas, ideias chaves, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais ajudam a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam”.

N.J. produziu uma narrativa (figura 21) com início, meio e fim delineando o ciclo de uma briga. A colaboradora descreve o início da briga “*como uma boa de hora de discussão*”, tempo suficiente para que o público, ou seja, os colegas acompanhando a discussão, se agrupassem para incitar a briga com palavras de aposta, desafio e provocação. (Grupo focal realizado em 07/11/2017). Em seguida, a tensão se intensifica e as protagonistas da discussão partem para a agressão física. No final, a colaboradora utilizou a imagem de uma estudante esfaqueada nas costas criando um final trágico para a narrativa.

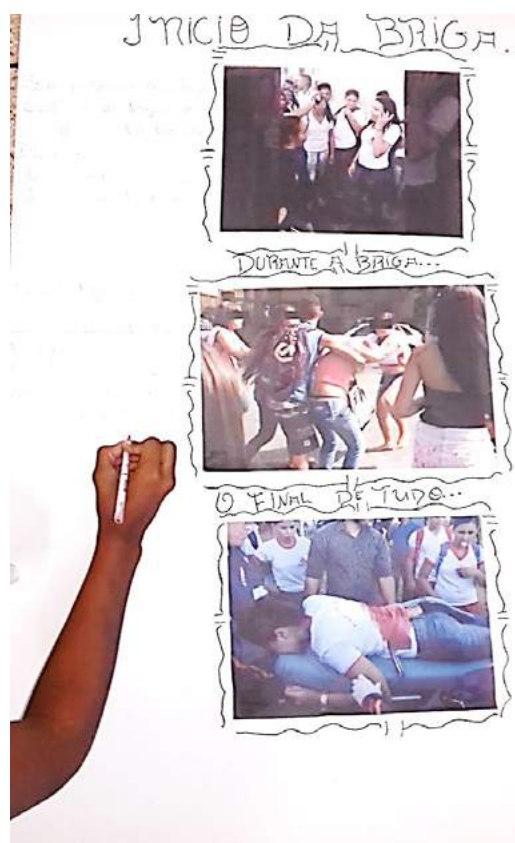


Figura 21. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

De acordo com Banks (2009, p. 50) “o significado das imagens muda com o tempo na medida em que elas são vistas por diferentes públicos”. Nesse sentido, a narrativa feita por N.J. pode ganhar outras interpretações de acordo com diferentes contextos.

Comentando a própria narrativa e tomando como referência as brigas que já presenciou, a colaboradora atribui diferentes motivações para as brigas de meninos e meninas. As brigas das meninas, em geral estão “*relacionadas a fofocas e por garotos...*”, e as “*dos meninos por jogos, time de futebol etc.*”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Ela teve a ideia de criar a narrativa de uma briga entre alunas tomando como referência uma confusão que presenciou na escola. Nessa confusão as alunas que estavam lutando “*estavam cegas*”, não viam nada ou não viam ninguém. Já os alunos que assistiam a briga, incluindo ela, estavam eufóricos e demonstravam prazer ao ver as cenas de violência. Manifestavam a sensação de prazer através risos e gritos, gerando algazarra. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Já a narrativa criada por N.V. e L.F. (figura 22) chamou a minha atenção. Elas optaram por utilizar somente imagens, sem nenhum texto. Explicaram que não precisavam escrever nada além das imagens valendo-se do conhecido provérbio popular: uma imagem vale mais do que mil palavras. Argumentaram que a ordem das imagens não alteraria a intensidade dos acontecimentos porque tudo era ou virava violência. Mas o que todos os participantes estavam ansiosos para ver era o desfecho final, ou seja, a facada. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).



Figura 22. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Nesse momento N.V. lançou uma questão para os demais colegas: “esse é o futuro que vocês pretendem?”. Todos responderam “*não*”. Em seguida, W.B. disse: “*depois dessa aula eu nunca mais vou querer me meter em briga*” e, em seguida, N. J. complementou: “*as tragédias chocam a gente, assim temos que fazer algo diferente para acabar com isso*” (Grupo focal realizado em 07/11/2017). Fica evidente que algumas dessas falas projetam o interesse de lidar de maneira diferente com a violência. Parafraseando Alves (2015), reconheço a importância de oferecer aos alunos possibilidades menos estruturadas, menos formais de problematizar os cotidianos escolares. Tais possibilidades podem ser uma alternativa potente para entender que os processos de “invenção/resistência” são vividos na diversidade dos espaços educacionais.

Na figura 23, uma pessoa machucada na barriga, com um tufo de cabelo na mão, foi à imagem escolhida por N.V. acompanhada da seguinte afirmação: “*quando ocorre uma briga, o primeiro lugar que se busca no corpo da mulher é o cabelo*”. A estudante L.F. completou dizendo que “o cabelo é a parte do corpo que as *mulheres mais gostam*”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Em seguida, N.V. contou que teve parte de seus cabelos arrancados por um colega em uma briga. A imagem lhe fez lembrar esse episódio. Um colega de sala, na hora do intervalo, puxou os seus longos cabelos e depois deu um chute na sua barriga. N.V. disse que: “*na hora da raiva*” não conseguiu se segurar e bateu nele também. (Grupo focal realizado em 07/11/2017). A colaboradora explicou que essa briga aconteceu na escola onde ela estudava anteriormente e várias pessoas presenciaram a briga. Depois do burburinho, a mesma ficou morrendo de vergonha. Ela demonstrou tristeza ao lembrar e relatar esse evento. A estratégia de criar narrativas sobre cenas de violência vividas ou presenciadas pelos alunos revela que “o olhar deles sobre eles mesmos e sobre os outros, [multiplica] os sentidos e os impactos de olhar e /ser olhado”. (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 70, grifos da autora).



Figura 23. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Um assunto pouco debatido, mas que considero importante nesta investigação está relacionado à questão das drogas. Todos os participantes da pesquisa disseram conhecer pessoas que utilizam droga e são da escola, mas admitem que nunca experimentaram por medo e porque sabem das consequências negativas do uso. K.C. foi explícito ao dizer “*vejo isso todos os dias perto de casa*” e N. J. fez outro

depoimento: “uma vez passei bem perto, eles estavam se drogando, eu não sabia... Aí eles apontaram pra mim e disseram: Não fala nada viu!”. J. C. comentou que seu irmão chegou a usar drogas por um período, mas que agora “estava livre disso”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

Tentei aprofundar a discussão sobre o tema instigando-os a fazer outros relatos, mas percebi que havia desinteresse e, principalmente, medo de falar sobre o assunto. Disseram como isso fazia parte da rotina deles, mas, preferiam fazer de conta que não sabiam de nada para não correr o risco de ficarem “marcados”. (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

O consumo de drogas por estudantes das escolas do Amapá é um problema grave que tem se intensificado nos últimos anos gerando danos sociais relacionados ao uso e ao tráfico, fatores determinantes na escalada da violência. A Tabela 1 sintetiza as principais ocorrências ocorridas no interior e nas proximidades de escolas do Amapá, trazendo registros referentes a apreensões, ao uso e ao tráfico de entorpecentes. Esses dados corroboram, de alguma maneira ou em alguma medida, os relatos feitos pelos participantes da pesquisa sobre a violência nas escolas.



Tabela 1. Principais ocorrências no interior e nas proximidades das escolas.
Fonte: Polícia Militar do Amapá. Policiamento escolar, 2017.

Esse panorama, embora sintético, deixa evidente a necessidade de um debate sobre a questão das drogas nos ambientes escolares. Mas, pude perceber o quanto este assunto gera constrangimento e medo e que qualquer informação e/ou relato possa soar com delação e, em consequência, algo venha a acontecer com os alunos ou com membros da família. Eles insistem e reafirmam que as pessoas as quais oferecem algum tipo de informação podem ser descobertas e ficam marcadas pelos traficantes. Aqueles que “dedurarem” - expressão usada para identificar alguém como delator -, fornecendo pistas sobre quem vende ou troca, fica marcado para morrer.

No mês de setembro de 2018 dois estudantes do ensino médio, da escola onde realizei a pesquisa de campo, foram assassinados. Os dois estudantes eram da mesma turma do segundo ano. O primeiro, W.P.N., no dia 17 de setembro foi alvejado com dois tiros. No final de semana seguinte, no dia 23 de setembro, M.P.L.U. foi assassinado com seis tiros. No intervalo de uma semana dois alunos foram mortos fora da escola. Mas de acordo com as informações divulgadas o motivo dos assassinatos seria o tráfico de drogas. Esse evento gerou forte impacto e muita apreensão na comunidade escolar.

Conforme observei anteriormente, o assunto das drogas gera muita tensão na comunidade escolar tornando compreensível a atitude dos alunos ao evitar falar ou aprofundar questões sobre o tema. Diante de tal preocupação e especialmente da recusa dos participantes, direcionei as interações e discussões para outros temas.



Figura 24. Narrativa visual produzida por estudantes do Grupo Focal.

Fonte: Arquivo da autora, 2017.

A narrativa construída com as imagens (figura 24) da briga de duas estudantes, Lara e Jéssica, em frente a uma escola, no município Alto Jequitibá, em Minas Gerais, teve grande repercussão nas redes sociais. O colaborador W.B. perguntou: *posso criar memes com essa imagem? Pois eu vi vários no facebook!* Todos os colaboradores disseram ter assistido o vídeo e avaliaram como uma “*briga histórica!*”. No dia 15 de outubro de 2018 realizei uma pesquisa no You Tube e constatei que o vídeo teve mais de 708.000 mil visualizações, entre postagens e memes dessa briga. O vídeo viralizou.

Segundo Coelho e Martins (2017, p. 950), “os ‘memes’ seriam ideias materializadas ou não, potencialmente replicáveis e transmitidas por meio de processos imitativos que, por sua natureza seletiva, reconfiguram-se na medida em que necessitam fixar-se.” O interesse que o vídeo da briga gerou entre os estudantes ganhou uma dimensão alarmante. As imagens foram replicadas e reconfiguradas inúmeras vezes nos mais diferentes contextos.

A viralização das imagens nos espaços virtuais potencializa o fetiche, quer dizer, a relação entre as coisas, a coisificação, talvez pelo fato de o fetiche de mercadoria ser “abstrato, desencarnado e transcendental” (SILVA, 2010, p. 81). Fazendo uma analogia, pode-se dizer que estratégia de relacionar a ideia de fetiche à imagem se revela apropriada porque o que importa é a replicação da imagem e não as suas consequências.

Os memes, por sua vez, atuam como dispersores de discursos de todos os tipos, assimilados “como práticas sociais que deflagram modos de ser, estar e agir”. (COELHO; MARTINS, 2017, p. 952). Esse tipo de situação me instiga a pensar na necessidade de problematizar diferentes modalidades de discursos e narrativas visuais.

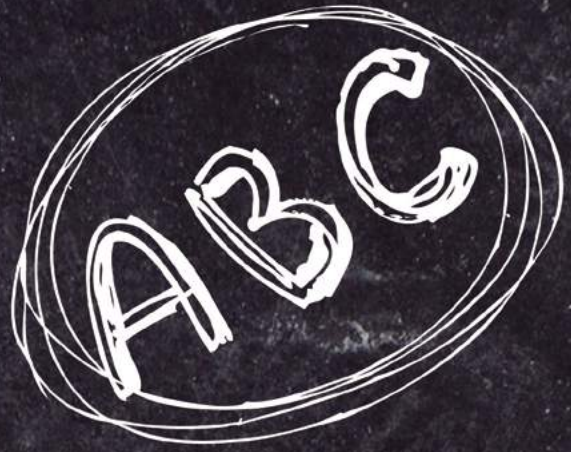
Ainda estava analisando detalhes da narrativa do vídeo da briga entre Lara e Jéssica quando percebi que os alunos estavam fazendo gracejos irônicos ao reproduzir a fala da menina que apanhou: “*Já acabou Jéssica?*” Solicitei, então, que explicassem o motivo dos gracejos. Eles comentaram que “*Lara*” queria continuar a briga. Ela levanta, arruma o cabelo e pergunta se a surra já acabou, o que era óbvio. Eles explicaram que Lara demonstra atitude e disposição para continuar a “*fight*”, como se estivesse em vantagem, mas as imagens mostram exatamente o contrário.

Encerrados os gracejos, decorrentes do comportamento contraditório de Lara na narrativa em questão, expliquei que após essa briga a menina ficou bastante tempo sem ir à escola porque o episódio se tornou motivo de chacota. Posteriormente a família teve que mudar de cidade. Falei sobre as consequências que o vídeo gerou para a aluna e os muitos problemas que surgiram como resultado da briga na escola. Nesse momento N.V. lembrou do episódio que havia vivido e relatado anteriormente no Grupo Focal fazendo a seguinte reflexão: a mesma coisa *“aconteceu comigo, tive que mudar de escola após eu ter me envolvido naquela briga... Lembram? Querem saber? Isso foi péssimo!”* (Grupo focal realizado em 07/11/2017).

N.J. se posicionou dizendo o seguinte: *“achamos engraçado, porque não somos nós que estamos sendo prejudicados, é a outra pessoa! Muitas vezes, acaba em morte, assim acontecem várias tragédias”*. O colega K.C. complementou a posição de N.J. afirmando que *“não agimos pela razão, agimos pela emoção. Por isso que acontece, a pessoa vai sendo influenciada... aí acaba acontecendo”*. Esse momento da conversa foi tenso e gerou inquietação. Os colaboradores da pesquisa continuaram afirmando que é importante estar atento para essas questões porque *“ninguém pensa antes de fazer alguma coisa”*. [Anotações no diário de campo 07/11/2017].

Com satisfação, constatei que os alunos são capazes de refletir sobre as imagens de maneira criativa questionando comportamentos considerados precipitados como agir por impulso, despertando para necessidade de desenvolver autocontrole e, principalmente, o respeito com o outro. Os participantes manifestaram diferentes pontos de vista, mas enfatizaram e demonstraram-se dispostos a fazer um esforço no sentido de praticar essas atitudes e comportamentos em suas rotinas cotidianas.

Ao final solicitei que fizessem uma avaliação dos encontros focais indicando os aspectos que considerassem relevantes, mas mencionando, também, temas e discussões que deveriam ter sido abordadas. Eles falaram sobre a importância de discutir esse assunto com todas as turmas da escola, mas não da forma como a escola propõe e, às vezes, realiza, por meio de palestras nas quais o convidado fala e os alunos apenas ouvem. Reivindicaram a possibilidade pedagógica de ouvir e poder falar o que pensam sem se sentirem discriminados. Concluindo, destacaram que a experiência pedagógica de tratar o tema produzindo e discutindo as imagens foi o *“ponto alto”* dos encontros. *“A gente pode produzir (problematizar) imagens de violência sem praticar a violência”*.



CAPITULO 5
CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 25. Estudantes do ensino fundamental II no pátio da Escola.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Pesquisar, refletir, escrever e reescrever sobre a violência no/do cotidiano escolar subverteu concepções que foram construídas no início do meu trajeto como professora. Algumas respostas que eu considerava como prontas ou, dizendo melhor, bem encaminhadas em relação a minha ação docente, foram sendo compreendidas de outra maneira e, gradativamente, fui descobrindo possibilidades de transformação que surgem no contexto escolar no qual atuo a partir da mobilização diária de “pequenos” acontecimentos.

A imagem acima (figura 25) é um exemplo desses acontecimentos. O registro corresponde a estudantes no momento do intervalo das aulas na Escola Deusolina Salles Farias, demonstrando descontração e alegria num recinto onde acontecem relações sociais, parcerias, atrações e amizades, mas, também, conflitos, conforme descrito e discutido nos capítulos anteriores.

A imagem nos ajuda a pensar com Giroux sobre os professores como intelectuais transformadores de seus próprios ambientes de ensino, tornando evidente a necessidade de

desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes

intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p. 163).

Familiarizada com os conceitos e ideias de Giroux, busquei desenvolver maneiras de problematizar a diversidade de possibilidades e discussões sobre como tornar-se professora interligando-as aos dispositivos pedagógicos que configuram a profissão. Essa interligação pressupõe interesse e disposição para compreender as relações diárias, para especular sobre o fetiche dos estudantes pela violência e, ainda, investigar, através de concepções, relatos pessoais de sucessos e fracassos, como a representação da violência acontece nas identidades juvenis contribuindo para a construção de uma noção de presente.

O meu desejo inicial era algo que eu buscava compreender como se estivesse olhando para o problema como um fenômeno sobre o qual observava, mas, sem conseguir elaborar explicações. Nesse devir, levei várias “rasteiras” até perceber e me dar conta de que não estou na arquibancada, mas, sou uma das jogadoras nesse jogo da vida. Com o passar do tempo, a imersão nas discussões e pesquisas da área e, principalmente, a interação com os colaboradores da pesquisa, ajudaram-me a compreender a importância desse estudo para a minha ressignificação docente.

No processo educativo os afetos não devem ser tratados como elementos neutros. Em muitos momentos dessa escrita me emocionei, chorei e me indignei com os fatos relatados. Com muito pesar e dificuldade consegui, depois de várias tentativas, narrar o assassinato de um aluno como um dos relatos de histórias de vida que atravessa os registros desta dissertação. A dimensão afetiva emergia e fazia-se presente. Percebi, claramente, a impossibilidade de lidar com esse “objeto” de estudo sem me implicar com ele, pois não se tratava apenas de abordar as subjetividades dos estudantes, mas, as minhas também.

Organizei algumas etapas deste estudo seguindo a orientação de Alves ao descrever a complexidade da formação docente, suas múltiplas articulações de contextos em *espaçotempos* como: 1) as práticas da formação acadêmica; 2) as práticas pedagógicas cotidianas; 3) as práticas das pesquisas em educação; 4) as práticas de produção e usos de mídias. (ALVES, 2010, p. 1196).

Os contextos e *espaçotempos* propostos por Alves ajudaram-me a articular possibilidades de reflexão através da memória *acadêmicadocentepedagógica*,

propiciando diálogos intensos com inquietações e práticas cotidianas dos contextos escolares. Minha intenção ao realizar esta pesquisa foi, também, desenvolver um estudo aprofundado de aprendizagens significativas que incentivem mudanças para reconfigurar um “corajoso olhar” e uma atitude desafiadora sobre a educação mediada por “possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes”. (CONTRERAS, 2012, p. 178).

Viver o cotidiano escolar requer entusiasmo e perspicácia para conviver e buscar compreender essa prática. Parafraseando Alves (2007), posso dizer nas idas e vindas dos acontecimentos se exerce uma arte de pensar capaz de se ajustar às suas próprias especificidades. Esse ajustamento não significa a contenção de comportamentos, nem a disciplinarização das relações sociais, mas, a compreensão de que todos fazem parte do processo educativo e, portanto, são agentes de transformação social ou da manutenção de opressões, a depender das práticas pedagógicas que escolhem. Explorar o cotidiano escolar não significa depreciar/subestimar os conteúdos formais da educação, mas, enriquecê-los com experiências ligadas a rede de interesses dos estudantes.

A violência e suas diversas denominações sempre estiveram presentes nas escolas e, com o passar do tempo, foram se transformando assim como as sociedades em seus diversos contextos. No entanto, o aumento aparente desse fenômeno chama a atenção para questões singulares, motivo pelo qual se fazem necessários a prevenção, o enfrentamento e a reflexão, visto que a violência é um acontecimento construído socialmente e assim provavelmente pode ser prevenido (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006).

Estamos vivendo uma época na qual coexistem as mais diversas formas de violência nos contextos escolares. Para modificar esse quadro é imprescindível desenvolver uma cultura da paz por meio de projetos e táticas que evitem que tais fenômenos sejam naturalizados. Não se trata apenas do desenvolvimento de ações de combate e prevenção de forma macro, em linha com o cumprimento de leis e diretrizes governamentais, mas, também, do desenvolvimento de ações corriqueiras, seja qual for o nível de ensino ou área de conhecimento.

É importante desenvolver táticas dentro e fora da sala de aula, criando relação de confiança entre as pessoas e o respeito à diversidade, visando identificar e conter desigualdades socialmente construídas. Viver em sociedade implica em conviver com “iguais e diferentes”, como uma maneira de combater as intolerâncias.

O principal objetivo desta pesquisa foi o diálogo com os estudantes que participaram do Grupo Focal e expuseram suas opiniões sobre como a violência permeia, invade e atravessa suas vivências. Acredito ter encontrado vários pontos de intersecção entre os princípios da cultura visual e a pesquisa qualitativa, pontos que permitiram a construção de diálogos que me ajudaram a perceber a realidade, situações cotidianas e experiências subjetivas.

A relação entre estudos da violência, educação e cultura visual foi possível porque essas perspectivas teóricas se amalgamam com um pensamento pós-estruturalista e interdisciplinar do conhecimento, ou seja, se propõe a desenvolver processos de desconstrução, reconstrução e multidimensionalidade do conhecimento, ressignificando as compreensões sobre o sujeito para além de suas lutas de classe. Como explicita Silva (2005, p. 149), neste paradigma “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade”.

O olhar inquiridor que caracteriza a cultura visual favorece não apenas deslocamentos perceptivos, conceituais e metodológicos em relação à imagem, mas, especialmente uma abertura para rever questões instituídas no campo da educação delineado por um caráter hegemônico e de poder. Essa abertura sugere, assinala outras perspectivas educacionais propondo negociações que a cultura visual propicia nas suas experimentações como campo de estudo. Nessa abertura, a constituição da interlocução entre pesquisadora e colaboradores requer confiabilidade, respeito às subjetividades, mas, sobretudo, a prática da reflexividade como processo de troca de conhecimento e aprendizados de vida.

A experiência empírica viabilizada pela pesquisa de campo foi fundamental para a interpretação dos objetos da pesquisa e suas abordagens analíticas. Quando se faz investigação utilizando a abordagem etnográfica, de cunho qualitativo, ganha importância à necessidade da análise crítica, interpretativa, associada e/ou em decorrência da observação participante não só das imagens ou do outro, mas, do campo social como um todo.

A relação de cumplicidade e a reflexividade com o GF foi construída ao longo dos encontros de maneira clara e objetiva, numa relação direta com os estudos da educação da cultura visual que contribuíram de maneira significativa para o desenlace da pesquisa. A utilização de recursos audiovisuais, o planejamento das etapas, as anotações no caderno de campo, a busca por perspectivas conceituais,

imagéticas e o estudo de pesquisas etnográficas foram cruciais na produção e interpretação dos dados.

Em sintonia com essa perspectiva, compreendo, com Martins e Tourinho (2013, p. 69) que o

[...] conhecimento do contexto social das imagens é articulado e explicitado através da pesquisa empírica, ou seja, do trabalho de campo. Desse modo, a convergência entre a reflexividade e pesquisa empírica nos ajuda a compreender não apenas o valor, mas, sobretudo, a potência que o uso de imagens e artefatos visuais propicia na produção de conhecimento.

O estudo das imagens de violência como fetiche contribuiu como prática educativa à medida que me propus a interpretar as subjetividades subjacentes de sujeitos/estudantes sobre suas realidades e, também, as minhas, como docente. “A inter-relação entre reflexividade e pesquisa empírica ressalta a importância e necessidade de propor, efetivar formas inovadoras de aprender, construir, interpretar a realidade e as narrativas dos seus múltiplos agentes”. (MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 69).

Diante do longo caminho trilhado foram frequentes questões, escolhas e desafios que se efetivaram na construção de um texto pautado na perspectiva pós-estruturalista. Pesquisas com esse viés “tomam como referência deslocamentos e movimentos em vez de ambicionar pontos de chegada. Procuram refletir sobre os processos nos quais verdades são consolidadas [...]” (NUNES; MARTINS, 2016, p. 215).

Refletir sobre os processos metodológicos da construção desta pesquisa demandou disposição e atitude investigativa para enfrentar as adversidades que surgiram. Nesta vivência pedagógica aprendi que é necessário confrontar certezas, medos e provocações porque na relação educação da cultura visual/ ensino de arte, a experiência pedagógica pode promover práticas criativas e diálogos que auxiliem no sentido de refletir sobre as experiências culturais, sobre os anseios e desejos de compreender seus significados sociais.

Deslocamentos teóricos, objetivos e subjetivos experimentados ao longo desta dissertação foram confrontados com reflexões e análises com a intenção de aproximar o currículo da escola com a vida, a fim de efetivar aprendizagens significativas e processos de ensino mais condizentes com as realidades que vivemos. Silva (2005, p. 150) chama a atenção dos docentes para o fato de que

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A partir do alerta do autor é possível compreender a abrangência do conceito de “currículo vivo”. Vivo porque é construído e praticado. Mesmo diante da resistência e “dureza” de currículos formais e estruturados existem brechas e lacunas pelas quais emergem outros currículos como se fossem líquidos Bauman (2007). Mesmo que não sejam “permitidos” ou oficializados, ainda assim, esses currículos estão presentes dentro/fora da escola.

Um importante aspecto que percebi na dinâmica do cotidiano escolar foi à forma como a Escola reage ao fenômeno da violência. São realizadas ações de enfrentamento aos vários tipos de violência que acontecem no espaço educativo nas quais é recorrente a utilização de palestras direcionadas aos alunos como metodologia da ação. Essas palestras quase sempre são idealizadas e concretizadas no início do ano letivo pela coordenação pedagógica para falar dos direitos e deveres dos alunos. São feitas por militares que falam sobre o Policiamento Escolar explicando como esse policiamento fiscaliza as escolas do Estado ou, ainda, como o Ministério Público realiza práticas restaurativas através da mediação de conflitos.

Entretanto, identifiquei nas conversas com o GF que esse tipo de ação dificilmente abre espaço para que os estudantes possam se manifestar, falar e debater sobre como eles veem, pensam e sentem o problema da violência, ou sobre a importância de partilharem com as autoridades suas percepções. Esses posicionamentos dos alunos ficaram evidentes no momento em que eles produziram as imagens para a narrativa visual e também durante os diálogos temáticos que provocaram discussões sobre o tema da pesquisa.

Na pesquisa de campo, também ficou claro o modo como as imagens de violência foi construído como potências deflagradoras de aprendizagem podendo ser trabalhadas e problematizadas nas aulas da disciplina de arte como dispositivo educativo em interação com assuntos dos cotidianos.

Parafraseando Nascimento (2011), posso dizer que não basta, apenas, adotar alguns procedimentos educacionais que favoreçam o diálogo e a descontração, é necessário repensar as práticas pedagógicas, visualizando outras possibilidades de interpretação, abrindo espaço para práticas colaborativas entre os sujeitos na

construção de um currículo mais solidário que integre as diversidades de “vozes” que o compõe. Nesse trabalho refletimos sobre várias questões que geraram momentos de tensão, descontração, tristeza, medo, esperança, desejo, polêmica, delação, sarcasmo, mas, principalmente, trocas de experiência e de conhecimento.

Debater com os colaboradores sobre como o fetiche de uma cena de violência pode “cegar” as pessoas pelo prazer do divertimento foi desafiador. Mas, ao mesmo tempo, reconheço que foi possível distinguir como esse tipo de relação com as imagens de violência pode apresentar consequências negativas. Nesse sentido, Stallybrass (2008) chama atenção para o fato de que o fetiche está atrelado ao “campo do invisível”. As discussões e, em decorrência, as interpretações que os colaboradores conseguiram construir sobre a relação com imagens de violência indicou alternativas, ou seja, outros modos de enxergar e pensar essas imagens.

Concordo como o posicionamento do autor, mas ousou ampliar suas ideias dizendo que o currículo está atrelado ao campo do invisível e do visível, do dizível e do indizível. Como pontuei anteriormente apoiando-me no conceito de Bauman (2007), a “liquidez” do currículo se espraia para além das práticas permitidas na escola. Ele vive, está presente nos corpos abjetos que insistem em frequentar esses espaços e nos discursos não praticáveis propostos pelo currículo oficial. Vive nas “novas” tecnologias, como é o caso do telefone celular, repleto de imagens que invadem a escola e desafiam a ordem da “moral e dos bons costumes”. O currículo vive, também, na fila da merenda, nas brigas filmadas e expostas nas redes sociais. O currículo vivo está até mesmo no silêncio e no olhar cabisbaixo do aluno que sofre violência.

Esta investigação deu preferência ou focou temas do cotidiano, sempre em diálogo com a cultura visual, pois, de acordo com Martins e Tourinho (2013, p. 67),

sabemos que os estudos da cultura visual analisam fenômenos populares, amplamente compreendidos como culturais, deixando evidente sua preocupação com os públicos, as audiências e os consumidores, privilegiando relações entre as imagens e as circunstâncias de sua produção e uso.

Outra discussão que marcou os encontros do GF está relacionada ao significado de visualidades de violências associadas a questões de gênero, a maneira como esses preconceitos e a discriminação atingem e marcam estudantes LGBT. Debates sobre esse tipo de violência que acontece com frequência nas instituições de ensino, dentro e fora do espaço escolar, nos ajudaram a construir, de maneira produtiva, reflexões educativas.

Ficou evidente a necessidade de uma mobilização urgente no sentido de discutir, conscientizar e tentar estancar esse tipo de discriminação. Esse preconceito, recorrente no ambiente escolar, gera vários tipos de conflito causando sofrimento profundo para aqueles alunos que não se encaixam nos padrões heteronormativos da sociedade.

Discutimos sobre os possíveis fatores que ocasionam a violência de gênero e essas discussões ajudaram a perceber um descaso, a ausência de respeito à alteridade entre as pessoas. Intepretações equivocadas construídas, com frequência, por instituições religiosas, reforçam esse tipo de atitude ao mesmo tempo em que induzem os estudantes a humilhar os colegas. Esses discursos, aparentemente despretensiosos, criam, contudo, um ambiente de desprezo e até mesmo de ódio discriminatório no ambiente escolar.

Nos diálogos sobre gênero emergiram ideias e sugestões sobre as muitas possibilidades de amar, não no sentido de tornar as pessoas iguais, mas na força produtiva do respeito ao 'outro', às suas preferências e às diferenças que formam e são vitais à sociedade colocando em perspectiva a diversidade de identidades e subjetividades existentes.

Esta pesquisa de mestrado foi meu primeiro passo nessa busca por conhecimento sobre a multiplicidade de sentidos e significados que o tema da violência provoca nos diálogos do cotidiano e na minha interação com os sujeitos colaboradores como *professorapesquisadoraaprendiz*.

Na produção deste texto vivi vários momentos tocantes, em especial aqueles que envolvem relatos de alunos e alunas sobre suas infâncias. Foi difícil e comovente ouvir relatos de violência sexual, espancamentos. Não consigo olvidar o momento marcante quando a colaboradora N.J. disse “meu pai foi assassinado na minha frente, quando eu tinha 5 anos de idade” (Entrevista com colaboradora na EEDSF, Macapá/AP, 16/10/2017). Na escuta e nas conversas com os colaboradores, muitas vezes senti um “nó” atravessando a garganta, contendo, ao mesmo tempo, lágrimas de raiva e dor.

Os relatos de violência foram e ainda são perturbadores. Aos poucos, fui me dando conta de que em várias situações os colaboradores não se arriscaram a entrar em muitos detalhes, talvez, para evitar o próprio sofrimento ou para não causar maior

espanto. Em alguns momentos me senti impotente, quase cúmplice de um crime, diante de tanta dor e tristeza contida nas falas das crianças.

Embora possa parecer paradoxal, esse tipo de violência sofrido na infância ainda concentra meu interesse, meu desejo de ir dar continuidade aos desdobramentos desta pesquisa, meu desejo de ir além. Tenho a intenção de continuar esta investigação em nível de doutorado. Sinto-me desafiada a continuar ao perceber a amplitude e complexidade do tema ao mesmo tempo em que me dou conta de que esses estudos podem fazer diferença no campo da educação.

Professores e professoras não são policiais, não são juízes, não são psicólogos... Não são pais nem mães de seus alunos, mas é perceptível a incorporação de cada uma dessas funções sociais no papel que o profissional da educação exerce diariamente. Portanto, sua formação inicial e continuada merece atenção e investimento. É necessário qualificar as dimensões psíquica, social, educativa e humana desse profissional. Eis, aqui, mais uma etapa para a minha formação docente, a possibilidade investigativa que se desenha para um doutorado.

A vivência dos encontros, dos relatos, dos olhares, das tensões, dos colaboradores que estiveram próximos de mim, confirmam as muitas coisas que assimilei e aprendi nesse campo de estudo, especialmente aquelas provocadas por imagens de violência. Esses fragmentos de histórias de vida e sua relação com a realidade social e cultural constituem, sem dúvida, um percurso individual e particular que, compartilhado, pode gerar efeitos significativos nos ambientes educativos.

Termino esta pesquisa sem um ponto final, apenas com reticências... Pulsa o meu desejo de realizar outros diálogos que, impossibilitados de serem relatados nestas páginas, continuam nas minhas *práticasdeviver* cotidianamente...



REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, M e RUA, M. das G. **Violências nas escolas**: versão resumida. – Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ACHILLES, D.; GONDAR, J. A memória sob a perspectiva da experiência. In: **Revista Morpheus** - Estudos Interdisciplinares em Memória Social, v. 9, n. 16, p. 174-196, mai. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/6055>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. Rev. Bras. Educ., Ago. 2003, no. 23, p. 62-74.

_____. Nós somos o que contamos: A narrativa de si como prática de formação. In: **Ministério da Educação. Salto para o Futuro**. Boletim 1, mar, 2007, p.68-76. Disponível em: < <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: Para além dos processos de regulação. In: **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol.31, n.113, p. 1195-1212. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>>. Acesso em 16: out. 2018.

_____. Questões teóricas-metodológicas nas/das/com as pesquisas em educação. In: GARCIA, A. OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Praticantepensante de cotidianos**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 133-151.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Z. **Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BODART, C. das N. **O conceito marxiano de fetichismo da mercadoria**. 2016. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/para-entender-o-conceito-de-fetichismo-da-mercadoria/>>. Acesso em 11 nov. 2018.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**. Dez. 2002, n.8, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2018.

COELHO, C.; MARTINS, R. Fenômeno meme: dispositivo cultural de afetos, visualidades e identidades. In: PARAGUAI, L. A.; Et al. (Org.). **Anais do XXVI Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e Invenções**. ANPAP, PUC - CAMPINAS, 2017, p. 945-959. Disponível em:<http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro____COELHO_Cli%CC%81cia_Tatiana_A__MARTINS_Raimundo.pdf>. Acesso em 22 set. 2018.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. Tradução Sandra Trabuco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTELAZZO, I. B. de C. Recursos tecnológicos na educação. In: **Programa de Pós-Graduação em Educação Módulo Básico**. Curitiba, PR: Editora FAEL, 2012. Disponível em: <<http://saladeaula.fael.edu.br/course/view.php?id=2618>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DAMIÃO, C. M. **Sobre o declínio da “sinceridade” Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin**. Edições Loyola. São Paulo, 2006.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

DIAS, B. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. 2. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016, p. 133-151.

FENERICH, C. Razão, sentido e formação a partir de um diálogo entre Benjamin e Habermas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 645-658, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62521>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

FERNÁNDEZ, T. e DIAS, B. Pedagogias Culturais nas Entre Viradas: Eventos Visuais & Artísticos. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (Org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 101-137.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educ. em Soc.**, Campinas, vol.28. n.98. p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FERRAZ, H.; FUSARI, M. F. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOSTER, D. W. **Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana**. Letras: literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 77-96.

KEHL, M. R. A publicidade e o mestre do gozo. In: **CMC: comunicação, mídia e consumo**. Cultura de consumo. v. 1, n. 2, 2004, p. 77-91. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/issue/view/2/showToc>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Imagens da violência e violência das imagens. In: Revista do Instituto de Artes da UERJ: **Concinnitas**. v.1 n.26. p. 86–96. Rio de Janeiro/RJ, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/20101>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LINS, C. **Amazônia: as raízes do atraso**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. Daudt Design, 2012.

LINS, H. A. de M. Cultura Visual e pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. In: **Educação em Revista**. v.30. n.01. mar. p. 245-260. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010>. Acesso em: 06 set. 2017.

LOPES, M. S.; KRAUSS, R. O sujeito e a visualidade: parábolas do olhar contemporâneo. In: **Visualidades: Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual** | Faculdade de Artes Visuais | UFG. V. 8, n.2. Goiânia/GO: UFG, FAV, 2010, 251- 267.

MARTINS, R. (Org.). **Visualidade e educação**. Coleção Desenrêdos. Goiânia: FUNAPE, 2008.

_____. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. **VIS**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB. V.8, nº1, janeiro/junho de 2009, p. 33-39.

_____. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51-68.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afeto/>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MIRANDA, F. Pós-Produção Educativa: a possibilidade das imagens. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Culturas das Imagens – desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016 (2ª Ed. Revista e ampliada), 153-176.

MITCHELL, W. J T. Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual. Tradução de Rubens Portella. **Interin**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2006. Disponível em: < <http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/view/154>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. 1. ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 165-190.

MOREIRA, A. F. & TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, E. do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 209-226.

NUNES, L. B; MARTINS, R. **Cultura Visual: Tramando gêneros e sexualidades nas escolas**. Recife: Editora UFPE, 2016.

PLA, A. Conversações na aula de cultura visual. Tradução: Danilo de Assis Clímaco e Inés Oliveira Rodríguez. In: MARTINS, R., TOURINHO, I. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 153-180.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, J. da S. **Métodos e técnicas de investigação em Antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SILVA, C. A. A. da. **Além dos muros da escola: A causas do desinteresse da indisciplina e da violência dos alunos**. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida e formação de professores. In: **Ministério da Educação. Salto para o Futuro**. Boletim 1, mar, 2007, p.3-13. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

STALLYBRASS, P. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. 4ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TAVIN, K. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. Tradução Gisele Dionísio da Silva In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 225-239.

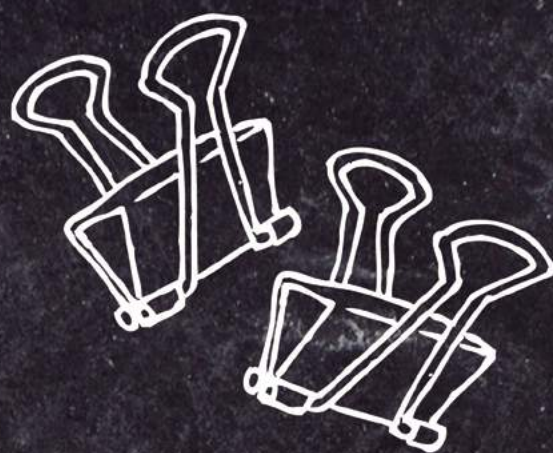
TOURINHO, I.; MARTINS, R. Desafios e desatinos na formação de professores pesquisadores: entre realidades, necessidades e imaginação. In: FREITAS, N. K.; OLIVEIRA, S. R. R. (Org.). **Proposições interativas: Arte Pesquisa e Ensino**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010, p. 71-87.

_____. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 61-76.

_____. Entrevistas das imagens na arte e na educação. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das Imagens**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 09-13.

VERMELHO, S. C. Mídia, tecnologia e aprendizagem. In: **Programa de Pós-Graduação em Educação Módulo Básico**. Curitiba, PR: Editora FAEL, 2012. Disponível em: <<http://saladeaula.fael.edu.br/course/view.php?id=2389>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ZIZEK, S. **Violência**. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.



ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O impacto das imagens de violência na constituição de identidades juvenis.

Pesquisador: HELIDA COSTA COELHO

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 73894117.3.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.447.274

Apresentação do Projeto:

A pesquisa "O impacto das imagens de violência na constituição de identidades juvenis", a ser desenvolvida por Helida Costa Coelho, pretende investigar como imagens de violências podem desencadear processos de agenciamentos e fetiches nos alunos em escolas. Centra-se na análise da produção de significados que as imagens de violência podem suscitar, ao serem compreendidas como fetiche ou na condição que instituem processos de subjetivação, na constituição de identidades juvenis. A coleta de dados será realizada a partir da formação de um grupo focal junto à Escola Estadual Deusolina Salles Farias, localizada na cidade de Macapá, Estado do Amapá. Para a formação do grupo focal, será convidado um grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa inclui um planejamento, desenvolvimento de ações e o preparo para a realização da atividade. As discussões do grupo focal serão transcritas e os dados produzidos serão organizados e utilizados na análise e reflexões construídas como parte do resultado final da investigação. Ressalta-se a ênfase no método etnográfico para explanar e compreender a problemática apresentada, como uma alternativa para a experiência de ensino e aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como imagens de violência podem desencadear processos de agenciamento e fetiches em sujeitos/alunos em escolas.

Objetivo Secundário:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.447.274

Investigar como as imagens de violência são construídas nos espaços formais e não formais; Compreender como essas práticas sociais são problematizadas no âmbito escolar; Reconhecer a arte como espaço da diferença e de conflito por meio do qual novas aprendizagens são possíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto e constrangimento psicossocial, justificado pelo processo de intersubjetividade previsto na ação.

Benefícios:

Apresentam-se indicativos de processos de aprendizagens; a importância de ouvir e dar voz aos participantes na valorização do protagonismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, que será realizada com financiamento próprio, terá a participação de 15 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As sessões do grupo focal serão registradas em áudio e vídeo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao protocolo de pesquisa os seguintes documentos:

1. Folha de rosto: assinada pela pesquisadora e responsável pela unidade proponente.
2. Informações Básicas do Projeto.
3. Termo de Anuência da escola Deusolina Salles Farias: a autorização concede apoio à pesquisadora para a coleta de dados entre os meses de setembro e outubro de 2017.
4. Termo de Compromisso 1: o termo de compromisso está assinado apenas pela pesquisadora.
5. Termo de Compromisso 2: o termo de compromisso vem assinado pela pesquisadora e pelo orientador.
6. Projeto de Pesquisa.
7. Cronograma: estabelece que a coleta de dados se dará nos meses de janeiro e fevereiro de 2018.
8. Instrumento de coleta de dados: o pesquisador utilizará videogravação, fotografias e textos e sua coleta de dados; realizará também entrevistas individuais.
9. Roteiro da coleta de dados e questões norteadoras.
10. TCLE para os pais e responsáveis.
11. TALE

Todos os documentos estão bem instruídos.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.447.274

Recomendações:

Recomendações:

1. O Termo de Anuência da escola Deusolina Salles Farias deverá ser atualizado, uma vez que a autorização da coleta de dados refere-se aos meses de setembro e outubro de 2017; enviar o referido termo, por meio de notificação, assim que obtido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após analisados os documentos, o protocolo de pesquisa foi considerado Aprovado, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para fevereiro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959628.pdf	23/11/2017 12:24:06		Aceito
Outros	TALE_COLABORADORES.doc	23/11/2017 12:23:15	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CONSENTIMENTO_PAIS.docx	23/11/2017 12:21:18	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTOES_NORTEADORAS.pdf	18/10/2017 10:38:06	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Outros	Instrumento_de_coletas_de_dados.doc	18/10/2017 10:34:09	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.docx	18/10/2017 10:32:20	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_HELIDA.pdf	18/10/2017 10:29:31	HELIDA COSTA COELHO	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.447.274

Outros	TERMO_COMPROMISSO_RAIMUNDO.pdf	21/09/2017 08:51:37	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_HELIDA.pdf	21/09/2017 08:48:04	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_DA_INSTITUI CAO.pdf	20/07/2017 17:26:36	HELIDA COSTA COELHO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	20/07/2017 16:51:39	HELIDA COSTA COELHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 19 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

CURSO DE MESTRADO EM ARTE E CULTURA VISUAL

Linha "C": Culturas da imagem e processos e mediação.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins

Aluna: Héliida Costa Coelho

ROTEIRO PARA PESQUISA DE CAMPO

- Ambiente de pesquisa

A cidade de Macapá/AP, escolhida como universo dessa pesquisa, tem como foco específico a escola Deusolina Salles Farias, instituição de atuação da pesquisadora. A qual apresenta como problema: **como imagens de violências podem desencadear processos de agenciamentos e fetiches nos sujeitos/alunos em escolas?**

A professora/pesquisadora identificou a propensão/interesse de estudantes em relação a imagens de violência, por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula, destacando a importância de se refletir sobre o problema. A recorrência de eventos sobre o tema violência com estudantes do 9º ano do ensino fundamental II definiram o critério de escolha para a participação dos colaboradores que apresentam faixa etária entre 14 e 16 anos.

A visita à escola será previamente agendada através de contato com a equipe gestora. Na qual, será feita a apresentação da pesquisa e o convite a alunos e alunas da classe 821, sendo esta classe com maior reincidência que levam a discussão sobre a temática em questão para a formação do grupo focal.

Período: 13/10/2017

- Recrutamento

Feita a apresentação da proposta e o convite, serão considerados aqueles alunos colaboradores que apresentarem interesse em participar da pesquisa. Serão detalhados os benefícios, mas, sobretudo, possíveis riscos como desconforto emocional, constrangimentos, incertezas, ansiedade etc. que poderão acontecer durante os encontros no decorrer da pesquisa. Em seguida será apresentado e explicado o documento de autorização a ser assinado pelos pais/responsáveis alunos colaboradores da pesquisa.

- Composição do Grupo

Será formado um grupo com 10 colaboradores (homens e mulheres), considerando possíveis desistências e imprevistos.

- Estabelecimento e ambientação

Os encontros acontecerão na própria escola onde os estudantes/colaboradores estão matriculados. As conversas serão organizadas a partir de guias tópicos visando criar um ambiente descontraído no qual os colaboradores sintam-se a vontade para manifestar o que pensam sobre o tema. Os encontros serão



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

realizados no contra turno da classe para evitar prejuízos em relação ao estudo.

O primeiro momento será com entrevista individual (com gravação de áudio) e posteriormente encontro com o grupo focal. Os encontros com o grupo focal serão filmados e gravados e as observações e comentários serão registrados num caderno de anotações, com a ajuda de um auxiliar de apoio. O espaço destinado aos encontros será a sala da TV escola, um ambiente propício e discreto que oferece conforto e iluminação adequada. Nesse espaço, a pesquisadora e o grupo de colaboradores estarão livres de interrupções, interferências e ruídos. Durante os encontros será servido um lanche leve com água e suco.

Período

Entrevistas: 16 e 19/10/2017

Encontro com grupo focal: 20 e 21/11/2017

GUIA TÓPICO

Dados de identificação

NOME: _____

INICIAIS PARA IDENTIFICAÇÃO: _____

Metodologia

Esta investigação utiliza como referenciais teóricos os trabalhos de Uwe Flick (2009), Rosaline Barbour (2009) e Marcus Banks (2009), autores que discutem a pesquisa qualitativa a partir da análise de significados subjetivos da experiência e da prática cotidiana. A abordagem qualitativa e exploratória terá como ênfase o método etnográfico e a formação de grupos focais para produção de dados.

As sessões do grupo focal serão registradas em áudio e vídeo que serão efetivados com a concordância dos colaboradores da pesquisa. As anotações sobre as diferentes etapas da pesquisa serão uma maneira de registrar observações imediatas sobre as discussões do grupo focal, detalhando aspectos da conversa, da produção de narrativas visuais e do conteúdo das discussões, anotando e complementando as reflexões no diário de campo.

As discussões do grupo focal serão transcritas e os dados produzidos serão organizados e utilizados na análise e reflexões construídas como parte do resultado final da investigação



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Regras:

Estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado.

Explicar claramente o objetivo da entrevista.

Explicar as regras do anonimato e da confidencialidade em relação à identidade, grupo ou organização e à informação recolhida.

De maneira informal será levantado algumas questões sobre a temática da violência, sendo solicitado ao colaborador que expresse sua opinião sobre cada guia tópico mencionado.

O áudio do diálogo será gravado e a utilização de um caderno para anotações.

Guia tópico:

- **A infância não se repete.**
(Oportunizar ao colaborador falar sobre a sua infância)
- **Os medos da adolescência.**
(Oportunizar ao colaborador falar sobre os medos da adolescência).
- **Relação com as mídias digitais.**
(Oportunizar ao colaborador falar sobre a sua relação com as mídias digitais. O que acessa? Como acessa? Quais são seus interesses?).
- **Vivências sobre situações de violência na escola ou em qualquer outro contexto.**
(Oportunizar ao colaborador a falar sobre situações de violência que ele tenha presenciado ou vivido).
- **Compartilhamento de imagens de violência.**
(Será mostrado um vídeo de um minuto de uma briga ocorrida na frente da escola campo, para oportunizar ao colaborador falar sobre a atitude de adolescentes em gravarem e compartilharem esse tipo de imagem).



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
ROTEIRO PARA OS ENCONTROS COM GRUPO FOCAL

1º dia (06/11/17)

1º momento

Será apresentado um painel com imagens de diversos tipos de violência em escolas e solicitado aos colaboradores que falem sobre essas imagens, para compreender quais tipos de violências serão focalizadas.

Guia tópico

- **O entendimento por violência**
(Oportunizar aos colaboradores que identifiquem as diversas formas de violência física, verbal, psicológica, sexual, patrimonial, institucional, moral).
- **Se já viram ou vivenciaram algum tipo de violência na escola.**
(Oportunizar aos colaboradores que relatem a vivência com alguma forma de violência na escola).
- **Descrevam o que sentiram ao viver esse tipo experiência.**
(Oportunizar aos colaboradores que falem sobre os seus sentimentos em situações de violência).

2º momento

Será solicitado aos colaboradores que enviem para o aparelho celular da pesquisadora imagens de situações de violência que tenham registrado, vivido, compartilhado ou, ainda, que tiveram interesse de visualizar em algum momento.

2º dia (07/11/17)

1º momento

A partir das imagens enviadas ao celular será produzido um painel com o objetivo de deflagrar diálogos com os colaboradores. Dentre as imagens apresentadas no painel ou projetadas, os colaboradores escolherão três imagens para discutir no grupo focal.

2º momento

Produção de narrativas visuais

Com base nas imagens que os colaboradores enviarão para a pesquisadora será feito a impressão das imagens para produção de narrativas visuais.

Dar-se-á uma atividade de recorte e colagem, na qual os colaboradores farão de forma coletiva a produção de um painel com representações sobre o entendimento a respeito da violência. Em seguida, será aberto para as discussões sobre a produção.

Guia tópico:

- **Dialogar as percepções sobre a produção da narrativa visual.**
(Oportunizar aos colaboradores a fazerem considerações sobre a experiência da produção da narrativa visual).



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TALE) PARA O ESTUDANTE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O impacto das imagens de violência na constituição de identidades juvenis”. Meu nome é **Hélida Costa Coelho**, sou a pesquisadora responsável, faço parte do Programa de Mestrado em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás minha área de atuação é Arte/ Educação. Pretendo investigar como imagens de violência podem desencadear processos de agenciamento e fetiches em sujeitos/alunos da escola pública de Macapá/AP.

Para isso, preciso que você caro(a) estudante, participe de entrevistas e rodas de conversas; que se realizará na Escola Estadual Deusolina Salles Farias, com registro em filmagens, gravação de áudio, anotações em caderno de campo, produção de narrativa visual na intenção da interação entre você os outros colaboradores e a pesquisadora em que se possa obter informações, levantar e solucionar dúvidas, afim de registrar diálogos e entendimentos, na perspectiva da construção de relatos de experiências que favoreçam possibilidades de interpretação sobre o impacto de imagens de violência presentes no cotidiano.

A participação nas entrevistas individuais e nas reuniões com as rodas de conversa deverá ter a autorização prévia dos estudantes e seus respectivos representantes legais (no caso de estudantes menores de 18 anos de idade). Ao final o participante produzirá uma narrativa visual junto com os outros colaboradores sobre suas impressões a respeito da temática abordada. É possível que haja **risco** de desconforto e constrangimento no processo de interação, justificado pela comunicação individual previsto na ação. E como **benefícios** apresentam-se indicativos de processos de aprendizagens a importância de ouvir a opinião dos participantes na valorização do protagonismo.

Os dados fornecidos, bem como a identidade dos participantes, não serão publicados ou expostos por qualquer razão sem o devido consentimento. Seus pais e/ou responsáveis já foram informados sobre esta pesquisa e autorizaram sua participação. Entretanto, além da autorização deles é necessário que você aceite participar desta pesquisa, preencha e assine este documento, que está em duas vias, uma fica com você e a outra comigo a pesquisadora.

Informo que você tem direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

Aviso também que as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada será de minha (pesquisadora) responsabilidade, ou seja, qualquer despesa da pesquisa, bem como alimentação e transporte (em situação de extrema impossibilidade de deslocamento do participante ao local do encontro), na realização das reuniões de campo.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail: (helidacostacoelho@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (96) 98121-7473/(62) 98310-3154. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**

Eu _____ estudante matriculado frequentando a Escola Estadual Deusolina Salles Farias, em Macapá/AP declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“O impacto das imagens de violência na constituição de identidades juvenis”**, desde que um dos meus responsáveis autorize minha participação. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Hélida Costa Coelho** sobre os procedimentos e métodos nela envolvidos, e principalmente que os dados serão coletados através da participação nas entrevistas, rodas de conversas e a produção da narrativa visual sobre o tema.

Fui informado (a) sobre o meu direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da minha participação na pesquisa; Fui avisado (a) também sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada. E que será de responsabilidade da pesquisadora qualquer despesa referente alimentação e a transporte (em situação de extrema impossibilidade de meu deslocamento ao local do encontro), na realização das reuniões de campo.

A pesquisa se desenvolverá no horário contraturno das aulas, pela manhã, por isso, não apresentará prejuízos quanto ao desenvolvimento das minhas atividades escolares regulares. Também fui informado (a) dos possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação no estudo pois os resultados da pesquisa serão utilizados para publicação em livros, artigos científicos e eventos da área de da Arte e Cultura Visual.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção das atividades da escola, ou a qualquer tipo de constrangimento a mim.

Em relação ao uso dos dados coletados na entrevista, relatos nas rodas de conversas, declaro que:

(_____) **Aceito** que os meus dados coletados sejam usados em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

(_____) **Não aceito** que os meus dados coletados sejam usados em pesquisas futuras e, portanto, não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs.: (favor fazer uma rubrica dentro do parêntese com a proposição escolhida).

Fui informado do sigilo, da privacidade e o anonimato sobre minha participação na pesquisa. E se tenho interesse que seja identificado o meu nome ou o uso de pseudônimo, portanto declaro que:

(_____) **Permito** a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) **Não permito** a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: (favor fazer uma rubrica dentro do parêntese com a proposição escolhida).



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

Foi-me explicado que serão obtidos registros fotográficos, gravações audiovisuais nos encontros e da necessidade da concessão do uso de minha imagem, portanto:

(_____) **Permito** a minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa;

(_____) **Não permito** minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa;

Obs.: (favor fazer uma rubrica dentro do parêntese com a proposição escolhida).

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação nesta pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) estudante

Hélida Costa Coelho – Mestranda da UFG e Pesquisadora responsável



Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

1) _____

CPF: _____ RG: _____

2) _____

CPF: _____ RG: _____



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU
REPRESENTANTES LEGAIS DE MENORES DE 18 ANOS - ESTUDANTES**

Este é um convite para participação na pesquisa **“O IMPACTO DAS IMAGENS DE VIOLÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS”**, que é coordenado pela mestrandia **Hélida Costa Coelho** sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho, da linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação. Este estudo está vinculado ao Programa de Mestrado de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu (sua) filho(a) estudante sob sua responsabilidade faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: helidacostacoelho@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (96) 98121-7473/(62) 98310-3154. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1. A pesquisa **“O IMPACTO DAS IMAGENS DE VIOLÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS”**, pretende entender como imagens de violências podem desencadear processos de agenciamentos e fetiches nos sujeitos/alunos em escolas. A expectativa é que a problematização deste tema possa desencadear informações, análises e debates que ajudem a compreender o porquê da potência de imagens e narrativas de violências concebidas, registradas ou utilizadas no cotidiano, possam ajudar na compreensão, também, de aspectos subjetivos dos modos de vida dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, em forma de interpretação na minha dissertação de mestrado em Arte e Cultura Visual na Universidade Federal da Goiás, no ano de 2018.
2. Essa pesquisa é de interesse científico, não tem fins lucrativos, a pesquisa de campo acontecerá no início do primeiro semestre de 2018 entre os meses de janeiro e fevereiro por meio de entrevistas individuais, rodas de conversas e produção de narrativa visual na temática sobre o impacto das imagens de violências, e também reunir entrevistas que serão analisadas na dissertação de mestrado de Hélida Costa Coelho, no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, na Universidade Federal da Goiás, a ser concluída no ano de 2018. O uso dos dados coletados nas entrevistas, debates, fotografias, colagens e gravação de vídeo, áudio, e a opinião nos resultados obtidos na pesquisa serão usadas como dados para a escrita da dissertação do mestrado na Universidade Federal de Goiás.
3. A aplicação das entrevistas e rodas de conversas ocorrerão no horário contraturno das aulas e não apresentará prejuízos aos participantes quanto ao desenvolvimento das suas atividades escolares regulares.



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

4. É possível que haja risco de desconforto emocional e constrangimento no processo de interação, justificado pela comunicação individual previsto na ação. E como possíveis **benefícios** apresentam-se indicativos de processos de aprendizagens a importância de ouvir a opinião dos participantes na valorização do protagonismo.
5. O(a) aluno(a) não terá despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada.
6. É de responsabilidade da pesquisadora qualquer despesa referente alimentação e a transporte (em situação de extrema impossibilidade do deslocamento ao local do encontro), na realização das reuniões de campo. Sendo que as ligações, em decorrência de dúvidas esclarecimentos podem ser feitas a cobrar à pesquisadora.
7. Será garantido, ao(à) participante voluntário(a) desta pesquisa, o direito de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento nas entrevistas e/ou nas rodas de conversas.
8. Será garantido, ao(à) participante voluntário(a) desta pesquisa, o direito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou constrangimento para o(a) mesmo(a).
9. A pesquisadora guardará os dados coletados nessa pesquisa, para isso precisa da autorização do/a participante e de seu responsável, visando à possibilidade de investigações futuras. Por isso o(a) participante deve ser informado(a) que os dados coletados poderão servir a novas pesquisas comparativas sobre a experiência educacional da temática o impacto das imagens de violências em escolas. Responsável pelo(a) participante deve assinar se autoriza ou não a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras
10. Durante o período que os dados coletados estiverem de posse do pesquisador, será garantido, ao(à) participante voluntário(a) desta pesquisa, o direito de acessar, quando lhe convir, os registros feitos pela pesquisa.
11. Não será efetuado nenhum tipo de remuneração antes, durante ou após participação na pesquisa e, se por ventura, existirem eventuais danos aos participantes decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa estes serão indenizados pela pesquisadora responsável. A participação dos voluntários trará a eles benefício do conhecimento da temática apresentada, cujas informações fornecidas poderão contribuir significativamente para a pesquisa **"O IMPACTO DAS IMAGENS DE VIOLÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS"**.
12. Os dados fornecidos pelos participantes poderão ser publicados somente com o devido consentimento dos responsáveis e do participante. Todos os procedimentos seguirão os princípios éticos observados na resolução nº 466, do CNS (Conselho Nacional de Saúde) que rege as pesquisas que envolvem seres humanos no país.
13. Somente participarão desta pesquisa os participantes voluntários da Escola Estadual Deusolina Salles Farias, cujos pais ou responsáveis assinarem a este termo de consentimento.



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU
REPRESENTANTES LEGAIS DE MENORES DE 18 ANOS - ESTUDANTES**

Este é um convite para participação na pesquisa **“O IMPACTO DAS IMAGENS DE VIOLÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS”**, que é coordenado pela mestrandia **Hélida Costa Coelho** sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho, da linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação. Este estudo está vinculado ao Programa de Mestrado de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu (sua) filho(a) estudante sob sua responsabilidade faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: helidacostacoelho@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (96) 98121-7473/(62) 98310-3154. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1. A pesquisa **“O IMPACTO DAS IMAGENS DE VIOLÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS”**, pretende entender como imagens de violências podem desencadear processos de agenciamentos e fetiches nos sujeitos/alunos em escolas. A expectativa é que a problematização deste tema possa desencadear informações, análises e debates que ajudem a compreender o porquê da potência de imagens e narrativas de violências concebidas, registradas ou utilizadas no cotidiano, possam ajudar na compreensão, também, de aspectos subjetivos dos modos de vida dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, em forma de interpretação na minha dissertação de mestrado em Arte e Cultura Visual na Universidade Federal da Goiás, no ano de 2018.
2. Essa pesquisa é de interesse científico, não tem fins lucrativos, a pesquisa de campo acontecerá no início do primeiro semestre de 2018 entre os meses de janeiro e fevereiro por meio de entrevistas individuais, rodas de conversas e produção de narrativa visual na temática sobre o impacto das imagens de violências, e também reunir entrevistas que serão analisadas na dissertação de mestrado de Hélida Costa Coelho, no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, na Universidade Federal da Goiás, a ser concluída no ano de 2018. O uso dos dados coletados nas entrevistas, debates, fotografias, colagens e gravação de vídeo, áudio, e a opinião nos resultados obtidos na pesquisa serão usadas como dados para a escrita da dissertação do mestrado na Universidade Federal de Goiás.
3. A aplicação das entrevistas e rodas de conversas ocorrerão no horário contraturno das aulas e não apresentará prejuízos aos participantes quanto ao desenvolvimento das suas atividades escolares regulares.

ENDEREÇO: Avenida Esperança s/n Campus Samambaia – Goiânia- GO, 74690-900, TELEFONE (62) 3521-1159.



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

(_____) **Permito** a identificação de meu (minha) filho (a) ou do (a) menor de idade sob minha responsabilidade nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa;

(_____) **Não permito** a identificação de meu (minha) filho (a) ou do (a) menor de idade sob minha responsabilidade nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa;

Declaro, portanto, que concordo com a participação de meu(minha) filho(a) ou do(a) menor de idade sob minha responsabilidade nesta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura por extenso do(a) representante legal do(a) estudante

Hélida Costa Coelho - Mestranda da UFG e Pesquisadora responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica:



1 _____

CPF: _____

RG: _____

2 _____

CPF: _____

RG: _____