



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GUEROLINY RUANY UCHÔA DIAS

**“OLHAR-SE NO ESPELHO E PERCEBER QUE NÃO REFLETE SÓ VOCÊ, MAS A
ESCOLA COMO UM TODO”: APONTAMENTOS SOBRE MEMÓRIAS GESTORAS
NA REDUÇÃO DE CONFLITOS.**

Recife

2025

GUEROLINY RUANY UCHÔA DIAS

**“OLHAR-SE NO ESPELHO E PERCEBER QUE NÃO REFLETE SÓ VOCÊ, MAS A
ESCOLA COMO UM TODO”: APONTAMENTOS SOBRE MEMÓRIAS GESTORAS
NA REDUÇÃO DE CONFLITOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito à obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^o. Dr. Alice Miriam Happ Botler.

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Dias, Gueroliny Ruany Uchoa.

"Olhar-se no espelho e perceber que não reflete só você, mas a escola como um todo": apontamentos sobre memórias gestoras na redução de conflitos / Gueroliny Ruany Uchoa Dias. - Recife, 2025.

251f.: il.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação (CE), Program de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Alice Miriam Happ Botler.

1. Conflitos; 2. Experiência estética; 3. Gestão escolar; 4. Política do sensível; 5. Rememoração como resistência. I. Botler, Alice Miriam Happ. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

GUEROLINY RUANY UCHÔA DIAS

“OLHAR-SE NO ESPELHO E PERCEBER QUE NÃO REFLETE SÓ VOCÊ, MAS A ESCOLA COMO UM TODO”: APONTAMENTOS SOBRE MEMÓRIAS GESTORAS NA REDUÇÃO DE CONFLITOS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito à obtenção de título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Aprovado em: 11/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. José Almir do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco
[Participação via videoconferência]

Prof. Dra. Mitz Helena de Souza Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico a todas as gestoras escolares que passaram pela minha vida: as gestoras que fazem parte da minha família; as gestoras dos tempos de escola, faculdade, trabalho, pesquisa, estudo; em especial à Vivi, Tatiana, Eulaine e JN, as quais concordaram e contribuíram para a partilha do sensível neste estudo.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, especialista do impossível, que tem me capacitado em todos os momentos, me confortado nos tempos de aflição e tem me guiado em cada fase da minha vida. Obrigada por sonhar comigo cada detalhe e executá-lo a Sua maneira, por fazer *infinitamente mais*. (Ef. 3:20)

À **mainha (Izabella)**, a qual minha admiração e amor não tem medida! Usava suas roupas e sapatos; observava como ela exercia sua profissão: seu jeito de falar, os conselhos e também as broncas. Tudo isso tornou-se um exemplo a se seguir. Inicialmente dando aulas, ainda pequena, as bonecas e pedras; depois tornei-me pedagoga... trilhei um caminho que ela já tinha passado e tenho orgulho em dizer que nada seria possível sem tê-la comigo. Te amo!

Ao **meu Pai Ronaldo** que é um exemplo de como perseverar e seguir em frente, mesmo diante de adversidades. Obrigada por ter feito o melhor para mim!

A **tia Carminha**, que sempre cuidou de todos os seus sobrinhos com muito amor e sempre se mostrou preocupada em oferecer o melhor a todos nós!

Ao **meu esposo Ewertton**! Que, desde a defesa do TCC, tem me acompanhado na travessia acadêmica; tem sonhado comigo cada etapa de nossas vidas. Obrigada pela paciência, pelas saídas com Sophia para que eu pudesse estudar, por *pegar no meu pé*, perguntando como estava o doutorado. Te amo e sou grata por estarmos juntos!

À **Sophia**, minha filha, que mesmo tendo quase 06 anos, tem compreendido o meu afastamento e cansaço; até mesmo perguntando se queria ajuda na escrita. Filha, mamãe conseguiu! Vamos ter mais tempo para brincarmos juntas!

À **família Ferreira**: Fátima, Edvaldo e Fabíola; vizinha (Antônia); Cleiton e Rafael (mais novo integrante) que são a minha segunda família e a rede de apoio com os cuidados de Sophia. Obrigada por todo o carinho e por ficarem felizes com as minhas conquistas.

Às **famílias Uchôa e Dias**, que fazem parte da minha história! Carrego com apreço estes nomes!

Ao **meu irmão Guerody, minha cunhada Marceli e minhas sobrinhas Maya e Celina**: obrigada por compartilharmos tantos momentos juntos e por podermos oferecer, as nossas filhas, a experiência de uma infância feliz, como também tivemos.

Ao **meu irmão caçula, Braithyne**, do qual carrego boas lembranças e que tenho profundo amor e orgulho!

A minha **querida orientadora**, professora **Alice Botler**, a qual tenho maior apreço e admiração! Estamos a mais de 10 anos numa relação que não somente é acadêmica, mas afetiva. Obrigada por acreditar em mim e ter aceitado o desafio de enveredar a investigação da gestão escolar por outros caminhos. Alice tem *achado o seu tamanho* e também propicia *acharmos o nosso: comemos cada pedaço do cogumelo, ficamos grandes e pequenas*, embarcamos numa seara imaginativa para compreender outros modos de fazer política. Obrigada por dividir sua *muíteza*!

A minha **rede de apoio e autocuidado**: Daphane Lins e Jonathan Diniz, psicóloga e psiquiatra, que têm me auxiliado a lidar com a ansiedade e os problemas cotidianos. Obrigada pela escuta empática e por me ajudar a “organizar as ideias”

para a escrita e conclusão desta tese. À Danny, minha personal, que tem me feito gostar de exercício físico, ajudando em minha autoestima, também na disposição e concentração no desenvolvimento do estudo.

Ao **IFPE/Campus Igarassu**, em especial aos amigos e chefias, que possibilitaram o afastamento do trabalho para desenvolvimento desta tese, bem como estavam na expectativa e torcida da conclusão deste estudo.

Ao **Programa de Pós-Graduação em educação da UFPE**, aos professores e servidores que contribuíram para minha formação acadêmica. Agradeço a Flávio Brayner e André Ferreira pelas calorosas e divertidas discussões. Mesmo com o distanciamento social, pudemos estabelecer laços, conexões com a turma que perduram até hoje.

Aos **amigos e colegas da turma 20!** Ingressamos num período de *corda bamba*. Tivemos que atravessar novas portas que nos (re)equilibraram. Distantes fisicamente, mas próximos digitalmente, desabafamos, rimos, demos forças uns aos outros. Obrigada: Amanda Ferreira, André Gonçalves, Charliel Couto, Débora Paula, Diana Cibeles, Diogo Fernandes, Elizama Messias, Fabiana Souza, Ivanilso Santos, Izabela De Fraga, Janini Paula Da Silva, Juliana Teodósio, Lindemberg Santos, Luciana Monteiro, Márcia Nazário, Márcia Brandão, Sandra Cristina, Silas Nascimento, Vanessa Brandão. Querida Amanda! Não tivemos tempo de conviver de forma mais próxima, mas o seu sorriso e alegria de viver ficaram marcados em nós!

Aos **professores Alexandre Freitas, Cynthia França e Thereza Didier**, pelos ensinamentos e trocas na etapa de qualificação. Guardo com carinho e inquietação cada fala. Enquanto escrevia, não parei de ouvir suas vozes! Espero ter reverberado as contribuições sugeridas neste estudo.

À **banca da defesa**. Agradeço pela leitura cuidadosa e por disponibilizarem um tempo para contribuir com minha trajetória e aprendizado acadêmico.

*Venha, ouça então, antes que a voz
Pavorosa e carregada de notícias amargas,
Convoque, para o fim desta fantasia,
Uma jovem cheia de melancolia!
Somos apenas crianças mais velhas, querida,
Que se preocupam com a hora de dormir!*
Lewis Carroll, 2017.

*Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não
posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem
de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas
posso contar — uma palavra mais verdadeira poderia de eco
em eco fazer desabar pelo despenhadeiro as minhas altas
geleiras.*
Clarice Lispector, 1998.

*A nossa memória é que nem a nossa imaginação, a nossa
curiosidade, os nossos vários departamentos: quanto mais uso
a gente faz deles, mais eles se sensibilizam, se aprofundam,
nos revelam.*
Lygia Bojunga, 2018a.

RESUMO

A presente tese investiga a relação entre memórias gestoras e redução de conflitos na escola. Tem como objetivo analisar como as experiências vividas por gestoras escolares contribuem para a adoção/adesão de estratégias para lidar com conflitos na escola. Para tal, questionamos: como as experiências gestoras contribuem em intervenções para a redução dos conflitos na escola? Como fundamentação teórica procuramos imprimir uma interpretação do real tomando como lente a memória na articulação com fenômenos presentes na sociedade, pautada teórico-metodologicamente em Benjamim, nas concepções de temporalidade, rememoração, história. Como recorte metodológico, deslocamos as narrativas das gestoras das escolas estaduais, localizadas no município de Igarassu – PE, reverberando-as em mônadas: centelhas de sentido que funcionam como parte-todo. Cada parte representa um todo e o todo pode ser representado por suas partes, sendo uma forma literária e estética de recorte da realidade que utiliza nas memórias a relação entre o pessoal/individual e o social. Através dessa montagem literária indicamos alguns apontamentos sobre as memórias gestoras, a saber: a compreensão sobre os conflitos e violências que se aproximaram da literatura deste estudo, sendo o conflito a *não aceitação de algo* e a violência *algo que já aconteceu*. As memórias referentes aos conflitos e violências sofridos refletem em ações do presente através de valores apreendidos. Estes valores são a base para construção do que é justo. As rememorações também propiciaram a reflexão de aproximações, desafios e particularidades da função gestora, indicando um movimento político-estético de sobrevivências em que a partilha do sensível e a emoção, enquanto *moção*, são fatores relevantes para (re)pensar a educação.

Palavras-chave: Conflitos; Experiência Estética; Gestão escolar; Política do Sensível; Rememoração como Resistência.

ABSTRACT

This dissertation examines the relationship between school managers' memories and the reduction of conflicts in educational settings. The study aims to analyze how the lived experiences of school managers contribute to the adoption of strategies for dealing with conflicts in schools. Specifically, it investigates: how personal and professional life experiences influence interventions directed at conflict reduction? The theoretical framework is grounded in Walter Benjamin's conceptions of temporality, remembrance, and history, interpreting memory as a lens through which social phenomena are articulated. Methodologically, the research draws on narratives from principals of state schools in Igarassu, Pernambuco, which were reconfigured into monads—sparks of meaning that reflect the part-whole relationship and provide a literary-aesthetic framing of reality. This approach highlights the interplay between the personal/individual and the social dimensions of memory. Findings reveal that managers' memories shape their understanding of conflict and violence, where conflict is conceptualized as non-acceptance and violence as events already realized. Such memories reverberate in present actions through values assimilated from past experiences, which in turn form the basis for conceptions of justice. Furthermore, the act of remembrance fostered critical reflections on the challenges, specificities, and political-aesthetic dimensions of school management. The study suggests that the sharing of sensibility and the role of emotion, as movement, are relevant factors in rethinking education.

Keywords: Conflicts; Aesthetic Experience; School Management; Politics of the Sensible; Remembrance as Resistance.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNV	Comunicação Não Violenta
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FACHO	Faculdade de Ciência Humanas de Olinda
FADIMAB	Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNESO	Fundação de Ensino Superior de Olinda.
GREE	Gerências Regionais de Educação e Escolas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JR	Justiça Restaurativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NJJRE	Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa nas Escolas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OXFAM	Oxford Committe for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)
PMEC	Professor Mediador Comunitário
PMPG/ME	Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco/ Metas para Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ROE	Registro de Ocorrência Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAIS	Sistemas de Apoio entre Iguais
SPEC	Sistema de Proteção Escolar
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNINASSAU	Universidade Maurício de Nassau
UNISÃOMIGUEL	Centro Universitário São Miguel

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Azulejo do sobrado em que Lygia Bojunga viveu durante a infância	50
Figura 2	Sobrevivência dos vagalumes	66
Figura 3	Carranca	76
Figura 4	Pesquisadora partindo para o (des)conhecido	112
Figura 5	Gestoras na corda bamba - atravessando as portas da memória	134
Figura 6	Lápis – Mônica: “um dia de fúria”	150
Figura 7	Mônica “Casinha de boneca”	151
Figura 8	Foto tradicional da escola- Mônica: “me senti injustiçada”	152
Figura 9	Foto antiga da escola – Mônica: “me senti injustiçada”	152
Figura 10	Celular – Mônica: “esse bendito aqui”	152
Figura 11	Mônica “Mel”	154
Figura 12	Mônica “Café coado”	154
Figura 13	Mônica “Papa de maisena”	154
Figura 14	Alice através do espelho	157
Figura 15	Garota diante de um espelho, Pablo Picasso, 1932	159
Figura 16	Gestoras revisitando o espelho	172
Figura 17	Gestora Vivi	178
Figura 18	Gestora JN	182
Figura 19	Gestora Tatiana	186
Figura 20	Gestora Eulaine	189
Figura 21	Mural Feito por mãos	193
Figura 22	Mosaico da montagem do mural – Feito por Mãos	195
Figura 23	Encontro de almas	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Caminhos...	14
1. LEVANTANDO A CASA...	24
1.1. Memórias e narrativas na escola;	24
1.2. Gestão escolar e justiça na escola;	33
2. “ EU ERA ASSIM E, EM VOLTA DE MIM, O MUNDO ERA ASSIM, MAS AGORA...”: NOS DEPARTAMENTOS DA MEMÓRIA.	49
2.1. Conversas entre Bojunga e Benjamin: imergindo nos <i>departamentos</i> da memória;	50
2.2. “Sobrevivendo no que tem <i>pra</i> fazer; dormir hoje pensando no amanhã”: rememoração e intervenção política na escola.	62
3. PRA NÃO TE ESQUECERES DA CARRANCA: REFLEXÕES SOBRE A JUSTIÇA PARA (RE)PENSAR A GESTÃO DA ESCOLA.	73
3.1. Gestão Democrática: Caminho Para Uma Escola Justa?	78
3.1.1. As desigualdades socioeducacionais e a gestão democrática;	78
3.1.2. A escola justa em debate;	85
3.2. É Possível uma Escola Justa?	90
4. ABRINDO PORTAS: montagem literária	97
4.1. No caminho <i>desviante</i> : tecendo as mônadas das experiências gestoras	103
4.2. 1º Encontro Temático - Partindo para o (des)conhecido: concepções de conflitos e violências;	112
4.3. 2º Encontro Temático - “Na corda bamba”: rememorando experiências de conflitos e violências, compreendendo os vieses da (in)justiça;	134
4.4. 3º Encontro Temático: “Fazendo-se gestora”.	157
5. FALANDO COM OS MEUS BOTÕES: PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AOS FRAGMENTOS DE MEMÓRIA	174
6. EPÍLOGO – “PRA VOCÊ QUE ME LÊ”	198
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	221

CAMINHOS...

[...] A necessidade de falar mais **dramaticamente** do ato de escrever me fez continuar nesse caminho e levantar uma personagem chamada Ana Paz. O percurso que eu fiz com a Ana Paz foi difícil, eu não enxergava bem o caminho, tropecei e parei muitas vezes, mas ele me levou a um livro que chamei *Fazendo Ana Paz*. E me levou também a querer continuar **ainda** mais na mesma estrada.

[...] “Eu me chamo Ana Paz; eu tenho 8 anos; eu acho meu nome bonito. Tem gente que, pra andar mais depressa, me chama só de Ana. Mas tem coisa que eu não gosto, é ver meu nome pela metade. E tem gente me chamando de Pazinha. Finjo até que não escuto quando alguém me chama assim. Mas a minha mãe e o meu pai sempre me deram uma força. Eu nunca ouvi eles me chamando diferente de Ana Paz.

O meu pai escolheu Ana, ele gostava demais de Ana, mas a minha mãe achava curto; então ele quis Ana Lúcia, Ana Luísa, Ana Helena, mas na hora que eu nasci, a minha mãe escolheu: Paz!

Ele topou: Ana Paz.

- Mãe, a que horas eu nasci?

- Aos 15 minutos do dia 26 de abril.

Isso é coisa que eu gosto. Todo mundo que eu conheço nasceu fazendo hora, mas eu nasci quando ainda só tinha minuto no dia que nasci.

Só que sempre que eu penso nisso, o meu coração sai disparado e minha mão fica meio suada...” [...] (Bojunga, 2018^a, p. 9 – 10; 16 – 17)

Apresento nesta tese os *caminhos*¹ que levaram a traçar alguns apontamentos sobre memórias gestoras na redução de conflitos. Mas “eu estava longe de imaginar que, cumprido, que ia ser o caminho que eu ia andar.” (Bojunga, 2018^a, p.9). Caminho tortuoso, difícil, cheio de desvios, mas também de (des)construção, (re/des)encontros.

Em *Fazendo Ana Paz*, (2018^a, p. 17), Lygia Bojunga apresenta como a menina apareceu como um relâmpago em sua imaginação. Em sua obra, Lygia vai se enveredando nos caminhos de construção da personagem Ana Paz. Conforme a autora, cada personagem estabelece uma relação com ela; uns vem de mansinho, outros vem de uma vez e somem. Com Ana Paz não foi diferente: ela se fez numa *cena* toda. “A Ana Paz chegou tão forte que eu senti que ela não ia mais me largar até eu fazer um destino pra ela”. Porém aquela cena descontinuou-se, Ana Paz rompeu de uma forma e silenciou-se que Lygia precisou percorrer *caminhos indiretos* para chegar até ela.

Assim como Lygia em *Fazendo Ana Paz*, me deparei com caminhos nessa tese. “Sem ter a mais leve intuição do monte de pedra que eu ia encontrar no meu caminho

¹ O título Caminhos... também se encontra na obra *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga. Assim como a escritora, escolhi esse título para indicar os caminhos que percorri para produzir a tese.

com a Ana Paz”; também me deparo com vários pedregulhos que se entrelaçam e ora me põem para a frente, ora me paralisam; às vezes preciso dar passos atrás. O escrever é sinuoso, requer maturidade, um trabalho arqueológico entre o que tenho construído e venho apreendendo como reflexão para o campo educacional.

Enveredei pelo caminho literário para *abrir as portas das memórias*, temática sensível, mas ao mesmo tempo cara à educação que vem sendo demarcada por uma racionalidade maquínica, dos resultados. Como nos afirma Benjamin (1985, p115): “nunca estivemos tão pobres de experiências comunicáveis, não mais ricos. ”

Diante da conjuntura social e cultural, a escola se encontra no dilema entre seguir os preceitos do *progresso*² e/ou resistir, ir a *contrapelo*, outra forma de ser – estar no mundo, através de uma *racionalidade estética*. (Matos,1993)

Na mônada *Ampliações - criança que chegou atrasada*, de Walter Benjamin (1985), tenho a intenção de mostrar, dentro da narrativa da personagem, que a escola, ao mesmo tempo em que é um lugar de contemplação (o sol, o verde), também é um lugar em que a rotina e os condicionantes sociais acabam por engolir a potencialidade desse espaço (voz professoral):

[...] O relógio do vestíbulo da escola parece lesado por culpa sua. Marca “atraso”. E, no corredor, das portas das classes pelas quais ela passa de mansinho, filtra-se um murmurar de secreta deliberação. Professores e estudantes, atrás delas, são amigos. Ou tudo silencia, como se esperasse por alguém. Inaudivelmente ela coloca a mão sob a maçaneta. O sol embebe o local onde ela está. Então ela injuria o dia verde e abre. Ouve a voz professoral matraquear como uma roda de moinho; está diante da engrenagem do moinho. A voz matraqueante mantém sua cadência, mas agora os serventes deitam tudo abaixo e sobre a recém-chegada; dez, vinte, pesadas sacas voam sobre ela, e ela tem de carregá-las até o banco. Em sua mantilha, cada fio está empoeirado de branco. Como uma pobre alma à meia-noite, ela faz ruído a cada passo, e ninguém a vê. Se então se senta em seu lugar, ocupa-se mansamente até o toque do sino. Mas não há nenhuma benção nisso. (Benjamin, 1985, p.37-38).

Vejo na personagem o questionamento de ser e estar ali. Será a escola, então um lugar das repetições? Há um lugar na escola para os jovens, para as diferenças e para as resistências?

Esses questionamentos perpassam pela investigação das práticas da gestão escolar, que me acompanham em toda a trajetória acadêmica construída. Inicialmente com o Trabalho de Conclusão de Curso em que analisei o dilema entre as políticas

² Para Benjamin o progresso não é visto de forma potencializadora da experiência humana, mas o seu contrário: “A superação do conceito de *progresso* e do conceito de *épocas de decadência* – apenas duas faces da mesma moeda. [N 2, 5]. ” (2019, p. 980)

gerencialistas e a autonomia da gestão, identificando possibilidades de desenvolvimento desta autonomia pela retomada política (poder local) (Dias, 2015). Esse trabalho deu aporte para aprofundar o como a gestão vem lidando com problemas sociais que ultrapassam os muros da escola, como a violência, os conflitos e as injustiças.

Desse modo, desenvolvi na dissertação um estudo sobre a justiça restaurativa na escola como estratégia de redução de conflitos pela gestão. Percebi, desde as situações de como a escola lida com os conflitos e violências, como foi todo o processo de implantação das práticas restaurativas, em que constatei uma influência significativa da figura da gestora como liderança no movimento de mudança da cultura escolar relativa às práticas punitivas. Alunas, professores e até a equipe pedagógica se reportavam a ela como idealizadora e coordenadora dos esforços neste sentido.

Portanto, percebi como a gestora, através da sua experiência de vida, maturidade e atenção, conduziu a escola para uma mudança de cultura no ambiente. Para tanto, foi mobilizando os sujeitos escolares de forma que a visão retributiva da justiça aos poucos fosse cedendo espaço à visão restaurativa, em que os atores presentes buscaram soluções aos conflitos através do diálogo com os envolvidos, e quando não se sentiram seguros ou amadurecidos para lidar com a situação, recorreram à figura da gestora, que tem em sua identidade e prática, a justiça restaurativa enquanto *modus operandi*. (Dias 2019.)

Diante dessa construção, tomo como inquietação e mote dois pontos centrais: **a ação/autonomia gestora e os conflitos e violências presentes na escola**. A escola insere-se num contexto de relações sociais marcadas por esses fenômenos e pelo sentimento de injustiça. Essa sensação não é nova, mas em cada contexto e ambiente ganha uma conjuntura própria.

Para delinear o *caminho* à memória cursei duas disciplinas. Da Pós-Graduação em História da UFPE: “História, tempo e narrativa”; e da Pós-Graduação em História Pública da UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná): “Produção de conhecimentos históricos e educacionais na relação com os espaços públicos: memórias e narrativas. ”. Estas me deram suporte para traçar o modo como buscaria investigar os sujeitos tomando como norte suas narrativas.

Nesse contexto, o presente projeto tem como **objeto as memórias gestoras frente à necessidade de redução de conflitos na escola**. Parte do interesse de

compreender como são construídas ações pelas gestoras³ para lidar com os conflitos, tomando como base suas experiências de vida. Para chegar aos motivos que me conduzem a chegar ao objeto, reflito sobre a escola com um lugar que permeia a vida de muitos.

Ao passo que é um espaço conflitante, antagônico, em que a *engrenagem permanece rodando*, vejo nesse espaço uma oportunidade de interpretar as ações realizadas em cada ambiente de modo próprio e político, na tentativa de superar a visão da escola como reprodutora ou salvacionista da sociedade, e situá-la como espaço de resistência.

Trago como forma de revisitar as narrativas gestoras e suas intervenções à escola, a memória, baseada na *rememoração*, conceito apresentado por Walter Benjamin. A rememoração reflete-se na experiência passada a partir do presente, que se dá sob aspectos voluntários (o que se tenta lembrar e narrar segundo acontecimentos que marcaram sua vida e; aspectos involuntários (esquecer, pausar, recusar-se a narrar). Esses movimentos podem mobilizar reflexões do agir futuro em situações que já aconteceram.

Benjamin (2019, p. 990) reflete que a memória da pessoa ou grupo se transfigura em situações individuais elencadas em práticas sociais, as quais estão reverberadas em percepções latentes como um *lampejo*, uma tomada de consciência, sobre determinadas problemáticas vivenciadas individual e coletivamente. Esses lampejos são materializados nas mônadas, montagem literária em que cristaliza tensões, produzindo conhecimentos, intervenções:

As imagens dialécticas são constelações que se formam entre as coisas alienadas e a significação que nasce, detendo-se no instante da indiferença entre morte e significação. Enquanto as coisas, na aparência, são despertadas para o que há de mais novo, a morte transforma as significações no que há de mais antigo.

Nesse sentido, o trabalho com a cristalização de tensões entre o subjetivo e o coletivo requer outra forma de compreender a temporalidade. Não é percebida como uma sucessão linear dos fatos, mas no *acontecimento* multifacetado, carregado de experiências e potenciais rupturas. É no tempo do agora e no fugidio, imprevisível,

³ Escolhi utilizar o termo “as gestoras” pelo fato de que, em Pernambuco, a maioria das pessoas que ocupam a função de gestão escolar é de mulheres; correspondendo a 59,33 %, de acordo com a Portaria SEE Nº 1752, Diário Oficial de Pernambuco – Nº 9/2024. Referenciaremos, portanto, o gênero feminino para designação.

que a memória desperta, entra em suspensão, possibilitando uma experiência estética.

Trabalhar com o cotidiano, com as pessoas comuns, como elas pensam, agem, como constroem sua visão de vida, de escola e de justiça, reflete-se em uma forma de entender os fenômenos nesse cenário. Mas não é uma tarefa simples, pois “O terreno da memória é delicado nele mesmo, por isso exige também delicadeza da parte daquele que se aventura a escavá-lo.” (Gusmão; Souza, 2008, p.30).

O trabalho com a rememoração, reverberado nas mônadas, acompanha todo o processo metodológico deste estudo. O viés literário foi o caminho para tensionar as sensibilidades, impressões e compreensões sobre os conflitos e violências vividos, bem como se encontra na formação e produção de sentidos e resistências, através do confronto do vivido com as ações gestoras.

As mônadas foram trazidas como recortes textuais que apresentam situações pessoais e locais, ao mesmo tempo em que encontram problemáticas sociais. O choque entre o *outrora* e o *agora* permitiu pausas, tensionamentos, vulnerabilidades, *e-moções*. A construção delas se fez através dos encontros com as gestoras, bem como pela leitura compartilhada dos recortes realizados e interpretados por esta pesquisadora. Esses recortes tomaram como premissa as temáticas de cada encontro, não apresentaram uma ordem cronológica, mas foram dispostos em diálogo de uma mônada com a outra.

O caminho escolhido para este trabalho mostra como intencionalidade imprimir uma interpretação do real tomando como lente a memória na articulação com fenômenos presentes na sociedade. Para construir a temática, retomo ao problema das violências que tem perpassado a sociedade e o contexto escolar.

No Brasil, em 2025, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2025) constatou 45.747 homicídios ocorridos em 2023, sendo registrada a menor taxa em 11 anos, o que corresponde a uma taxa de 21,2 mortes por 100 mil habitantes⁴. Apesar de a pesquisa indicar uma redução no quantitativo de homicídios, em

⁴ Conforme Cerqueira (2025, p.18): “No período compreendido entre 2013 e 2023, identificamos a ocorrência de 51.608 homicídios ocultos no Brasil, que passaram ao largo das estatísticas oficiais de violência no país, uma média anual de 4.692 homicídios que deixaram de ser contabilizados. Tais homicídios cujas causas básicas o Estado não identificou correspondem a tragédias invisibilizadas correspondentes à queda de 100 boeings 7478i totalmente lotados, sem sobreviventes. Portanto, nos 11 anos em análise, ao invés ter ocorrido 598.399, houve, na realidade, 650.007 homicídios no país. Para que se possa entender a magnitude do problema, o somatório de homicídios ocultos entre 2013 e 2023 foi maior do que os homicídios registrados no último ano analisado.”

Pernambuco - PE, os dados ultrapassam a média brasileira, chegando a 38 mortes por 100 mil habitantes no ano em questão.

Quando se filtra os dados às categorias faixa etária, etnia e gênero, os resultados são alarmantes: o quantitativo de homicídios de mulheres negras é de 2.662, o que representa 68,2% do total de homicídios femininos. Em se tratando de violências contra crianças e adolescentes, os dados são preocupantes: um crescimento de 36,2%, atingindo o recorde de 115.384 registros. Do total, 35.396 foram na faixa etária de 0 a 4 anos; na faixa etária de 5 a 14 anos foram 53.951 e entre os adolescentes de 15 a 19 anos foram 26.037, refletindo um contexto que demanda ações políticas e efetivas.

É perceptível que as violências sociais acabam por repercutir nas violências escolares. A pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis -, coordenada pela OCDE⁵ - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - constatou que as escolas brasileiras são mais propícias à intimidação e bullying do que a média internacional, em que 28% dos gestores escolares testemunharam essas situações, sendo este dado o dobro da média internacional. Essa constatação se intensifica através dos registros dessas situações, em que semanalmente, 10% das escolas brasileiras identificam episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores, ao passo que a média internacional é de 3%, o que denota a necessidade de investigação.

Cabe destacar que os dados não se esgotam entre si, sendo relevante a realização de estudos que também contemplem a visão de outros sujeitos, bem como a utilização de formas alternativas de coleta de dados para ampliar a interpretação da realidade. As situações diversas que vem ocorrendo nas escolas tem levado gestores a mudarem as formas de lidar com o desafio. Não só as formas de lidar indicam mudanças, mas também a própria visão do que vem a ser considerado como prática de conflito e violência (Sposito, 2001). Nesse sentido, as violências escolares vêm passando de situações de depredação física escolar a situações de violência entre

⁵ A OCDE é uma organização composta por 35 países membros que tem como finalidade a cooperação e desenvolvimento econômico, focando em políticas públicas que possam promover o bem-estar econômico e social. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis - apresenta dados da realidade sobre os países com a finalidade de avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas. Através de questionários, busca saber as percepções de gestores e professores sobre os respectivos temas: clima escolar, desenvolvimento profissional, liderança escolar, gestão. Esses dados sinalizam as percepções de sujeitos sobre violências e indicam a necessidade de um trabalho de intervenção.

pares, através dos processos de intimidação e bullying, que geram consequências dentro do ambiente escolar como insegurança, perda de autoconfiança e interesse, fatores que mobilizam a gestão a criar alternativas para (re)construir as relações afetadas.

Outros fatores que repercutem às violências escolares e ao sentimento de perda da identidade da escola como um espaço de proteção social, vem das situações de ameaças e ataques ao espaço escolar. Sabe-se que não é um fator e caso isolado do contexto global, pois os ataques às escolas ocorrem em vários países. Entretanto, ganhou efetividade no Brasil a partir de 2022, com a realização de 16 ataques pelo país, contabilizando 35 vítimas fatais e 72 pessoas feridas. (Cara, 2022, p. 4).

Essa situação repercute a influência de discursos de extrema-direita que tem influenciado tanto na gestão da política brasileira, quanto em parte da juventude. Segundo Cara (2022) e Grützmann e Schilling (2023, p.172)⁶, esses discursos partem de estratégias de convencimento e alienação, no sentido de deturpar conceitos, negar a ciência e colocar conspirações referentes a assuntos históricos e sociais. Os discursos autocratas utilizam-se de ferramentas da *digitalização da política* em que propagam por meio de redes sociais, fóruns de discussão, jogos virtuais e canais virtuais, conteúdos e questionamentos de informações/conhecimentos validados em sociedade, o que indica que passamos por um momento de *pós-verdade*: É o “momento em que a verdade se distancia dos fatos e se aproxima dos apelos emocionais e crenças pessoais [...]”. (Grützmann e Schilling, 2023, p.172).

O presente cenário mostra que na escola perpassam desafios em lidar com situações cada vez mais conflitantes e violentas. Trabalhar para a redução dos índices de violências é imprescindível, mas se refere a *algo que já aconteceu*. (Dias, 2019.) Lidar com os conflitos exige ações de caráter preventivo, em que a gestão democrática abre espaço para discutir outras formas de ser e agir da escola.

Tendo em mente as dificuldades sociais imputadas à escola, bem como a visão de que ela é um espaço de resistências, decorrem alguns questionamentos: Como a

⁶ As autoras abordam em seu artigo a utilização de técnicas de comunicação do discurso autoritário, fazendo comparações entre os discursos proferidos no contexto nazista e no contexto da extrema-direita atual. Constatam que esses discursos apresentam técnicas de convencimento que ameaçam a democracia e defendem o estudo como forma de combate aos discursos autocráticos.

gestão da escola tem lidado com os conflitos? **Como as experiências gestoras contribuem em intervenções para a redução dos conflitos na escola?**

Percebo que a generalidade do termo gestão democrática não abrange as diferentes práticas gestoras, bem como as diferentes formas de lidar com os conflitos escolares, o que suscita algumas questões pertinentes: **O que carregam como construção para tomar o conflito como ponto chave? Que fatores contribuem nas escolhas de intervenção de gestoras para lidar com os conflitos escolares?**

Para tal fim, realizei a pesquisa com as gestoras das escolas da Rede Pública Estadual, localizadas no município de Igarassu – PE. A escolha se deu pela proximidade de moradia, bem como por já ter sido *lócus* de investigação da pesquisa em TCC. Senti a vontade de voltar, depois de 10 anos, para revisitar os espaço-tempo das escolas, refletindo sobre as tensões entre o que permanecera e o que mudara naquele cenário.

Para seguir com o estudo, propus como **objetivo geral analisar como as experiências vividas por gestoras escolares contribuem para a adoção/adesão de estratégias em conflitos na escola**. Supomos que as experiências gestoras as encaminham ora para práticas preventivas, ora paliativas sobre episódios de conflitos e violências nas escolas.

Como **objetivos específicos** estabeleci os seguintes pontos: investigar as concepções de conflitos e violências das gestoras, e as formas como lidam na escola; Desenvolver compreensões, intervenções e produções de sentido a partir das experiências de conflito e violência rememoradas pelas gestoras, para assim, (des)construir as identidades gestoras, refletindo sobre seus papéis, desafios e (des)encontros.

Para dar conta da intenção de pesquisa, trago como recursos teórico metodológicos, a rememoração como produtora de conhecimentos; a gestão da escola como produtora de políticas.

Caminho trilhado, organizei os capítulos de acordo com as temáticas referenciadas: No capítulo 1 – **Levantando a Casa...** – juntei das sobras; realizei o levantamento das produções acadêmicas sob duas fundações que demarcaram a pesquisa: memórias e narrativas na escola; gestão escolar e justiça na escola.

Este levantamento denota que as produções sobre a temática da memória ainda assumem aspecto tímido na educação, interligando-a a temáticas que abordam a formação docente/gestora, a concepção epistemológica de educação, e concepções

e intervenções na violência escolar. A partir do levantamento, não foi localizado estudo que vinculasse a narrativa gestora a práticas em lidar com os conflitos escolares à luz de Benjamin, o que instigou a iniciar essa jornada, no sentido de promover outras reflexões. O levantamento de produções em que as temáticas gestão escolar e justiça estão presentes foi estruturado como forma de compreensão da relação entre gestão escolar e justiça, entendendo que ela se dá sobre vários aspectos, dos quais indicamos as formas de lidar para redução das desigualdades educacionais e dos conflitos.

O Capítulo 2 - **“Eu era assim e, em volta de mim, o mundo era assim, mas agora...”**: **nos departamentos da memória** – evoco Benjamin e Bojunga numa conversa a respeito das temáticas do estudo: memória, imaginação, tempo, visão de mundo; buscando nesse diálogo realizar uma interlocução da memória como caminho de tensionamento das experiências gestoras, reverberado na rememoração como possibilidade de resistência política.

O capítulo 3 - **Pra não te esqueceres da Carranca: reflexões sobre a justiça para (re)pensar a gestão da escola** – versa sobre a relação entre a gestão democrática e a justiça como fenômenos para se (re)pensar a escola. A partir disso, estruturei a relação entre a gestão democrática e a promoção de justiça, considerando como fator relevante para sua promoção, o combate às desigualdades sociais e educacionais, a problematização dos princípios de mérito, discriminação positiva e igualdade de oportunidades, bem como a discussão e questionamentos dos princípios e concepções de justiça que perpassam esse cenário.

No capítulo 4 - **Abrindo portas: montagem literária** – enveredo para as passagens à memória através da montagem literária, materializada nas mônadas: centelhas de sentido que representam como parte-todo. Cada parte representa um todo e o todo pode ser representado por suas partes, sendo uma forma literária e estética de recorte da realidade que utiliza nas memórias a relação entre o pessoal/individual e o social. Segui no caminho desviante para tessitura das mônadas, levantando como foram montadas, destacando as escolhas dos nomes pelas gestoras e os tensionamentos relativos ao processo. O capítulo segue com o diálogo dos encontros temáticos, montados à luz de Benjamin e Bojunga, com o intuito de *acordar* as memórias gestoras.

O Capítulo 5 – **Falando com os meus botões: percepções da pesquisadora em relação aos fragmentos de memória** – trago algumas percepções em relação

aos encontros com as gestoras, bem como as proposições construídas de forma coletiva como ações para lidar com os conflitos na escola.

No Epílogo – **“Pra você que me lê”** – realizo dois movimentos: no primeiro, indico a sinuosidade da escrita para a tese, os (des)caminhos percorridos, e de como esse processo vem propiciando o que se está apresentando no texto. No segundo movimento, indico alguns apontamentos com relação às memórias gestoras para intervenção nos conflitos escolares.

Convido você, leitor/a, a enveredar pelos caminhos entrelaçados entre o acadêmico e o literário. Começarei *levantando a casa*, depois adentrarei nos *departamentos da memória*, buscando não *esquecer a carranca* e assim *abrir portas*, para vislumbrar a produção coletiva como contribuição a pensar a realidade e problemáticas escolares sob outra racionalidade.

1. LEVANTANDO A CASA...

[...] Mas uma coisa era certa: a velha estava indo para a cidade onde ela tinha nascido; ela ia ver de novo a casa onde ela passou a infância.

Então, o encontro ia ser na casa.

Resolvi, antes de mais nada, levantar a casa.

Eu fiz ela de todas as sobras: uma sobra da casa do meu avô, outra da casa da minha tia, outra do apartamento da minha professora de inglês, que repartia a nossa hora de aula na metade antes do chá e na metade depois do chá. De cada morada eu tinha um pedaço, pra ir levantando a casa onde as minhas três mulheres iam se encontrar.

Fui gostando tanto de fazer a casa, que, de vez de ir pra mesa escrever, eu ficava me balançando na rede, trazendo pro meu estúdio uma porta da minha avó, um pátio da minha outra avó.

Parava de fazer a casa e ia plantar no pátio um pé de jasmim que tinha no jardim da minha prima; botava num quarto da casa o guarda-roupa de espelho na porta que um dia eu encontrei no quarto de hotel; botei até na cozinha uma torneira que sempre pingava lá na casa onde eu me criei.

Deixei pra inventar a festa da cumeira só no dia que o telhado ficou pronto: botei na minha casa o telhado limoso *dum* sobrado que eu vi sobrar numa rua do Recife.

Agora, olhando pra trás, eu chego a pensar que eu estava tão devagar na minha história de tanto que eu vinha querendo ficar lá deitada na rede, lembrando tijolo por tijolo a casa onde a velha ia ter nascido. [...] (BOJUNGA, 2018a, p. 38)

Apresento o trecho do livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga (2018). Nesse recorte, a escritora vai mostrando como vai levantar a casa que a Ana Paz-velha retornará para se encontrar com as outras duas mulheres. Assim como Lygia, para compreender sobre as memórias e sua interlocução com a gestão escolar, vou pegar das *sobras*. Cada uma, nesse sentido, refere a contribuição teórica das pesquisas já produzidas.

Nesse sentido, vou *levantando a casa*, pegando tijolinho por tijolinho. Cada produção, cada eixo temático contribuirá para a fundação, acabamento e decoração da casa chamada tese. As partes dessa construção estão divididas nos macrocampos de estudo: Memórias e narrativas na escola e Gestão escolar e justiça na escola.

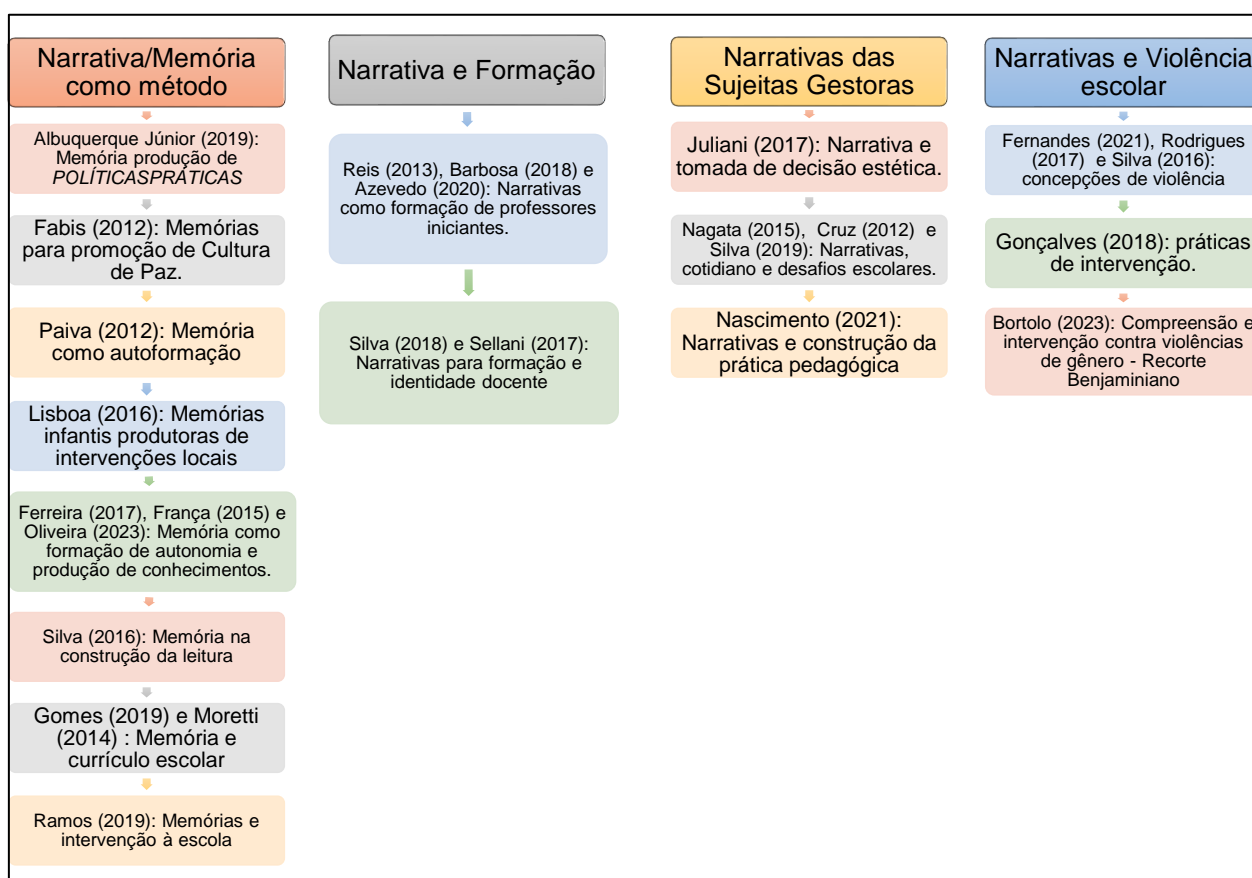
1.1. Memórias e narrativas na escola

Começo a fundação desta casa – Tese – através do eixo temático “Memórias e narrativas na escola”. Assim como na construção da casa da Ana Paz-Velha, precisei escavar a base, tomando inicialmente o campo da memória. A partir da literatura levantada, em que realizamos o levantamento de teses e dissertações da CAPES, utilizamos como unidade temática de pesquisa os itens “memória e

educação”; “narrativas e educação”. Encontramos 1703 produções sobre narrativas e educação, das quais recortamos trabalhos voltados para a escola. Organizamos, então, um quadro com as produções, destacando o tema, categorias, o objeto da pesquisa, as contribuições e limitações.

Como o campo da memória e narrativa é vasto, selecionei trabalhos dos últimos dez anos que tivessem como objeto a escola, categorizando-os em quatro eixos temáticos: Narrativa/memória como método; Narrativa e formação; Narrativas das sujeitas gestoras, Narrativas e violência escolar. O quadro abaixo sintetiza o estudo:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DA LITERATURA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA ESCOLA



(Fonte: Elaborado pela autora, 2025).

No eixo **narrativa/memória como método** encontrei variados estudos que se utilizaram tanto do gênero **autobiográfico**, da **história de vida**, como da **memória** e da construção de métodos próprios. Separei em duas linhas de abordagem teórica, dando destaque às produções benjaminianas das demais produções. Tal separação foi motivada pelo fato de o autor ser uma das bases teóricas desse estudo,

desenvolvendo, a partir desse recorte, um mapeamento sobre as produções de memória, narrativas e educação, tendo o pensador como mote teórico-metodológico.

Albuquerque Júnior (2019) traz em seu estudo a compreensão da dimensão política da narrativa de estudantes do Ensino Médio no cotidiano escolar face ao currículo proposto. Metodologicamente, traz como procedimento a escrita autobiográfica dos/as estudantes e constrói um debate em torno da produção de *políticaspráticas* através dessas narrativas. Apesar de não trabalharmos com a autobiografia enquanto gênero metodológico e historiográfico, nesse estudo levou em consideração a tese do autor que se sustenta na narrativa enquanto produção de ações e políticas, que instiga a buscar, através das memórias gestoras, práticas políticas de intervenção no cenário escolar.

Fabis (2012) traz como estudo as narrativas e escritas autobiográficas de professores que realizam intervenções para a promoção da cultura de paz, trazendo um contexto histórico e político das ações dos educadores e, com isso, constrói um aparato de conceitos sobre a temática da paz. Este estudo corrobora com as prospecções desta pesquisa em investigar o conhecimento a respeito da prevenção da violência e conflitos escolares através das memórias gestoras.

Paiva (2012) realiza um estudo na perspectiva da formação docente por meio da elaboração, junto com os sujeitos da pesquisa, de memoriais autobiográficos e da reflexão sobre estes através do grupo focal. Nesse interim, os aspectos escolares e não escolares, a história de vida dos sujeitos e da pesquisadora se entremeiam, implicando num movimento de formar-se a si mesmo. A escrita dialogada da autora, com as professoras da pesquisa, leva a um percurso autoformativo em que a memória entra como recurso basilar de formação docente. Apesar da formação docente não ser o foco desta pesquisa, o presente trabalho auxilia a compreender como a produção de memórias, rememoração e esquecimento são presentes nas produções de história de vida, nos mostrando o movimento da pesquisa.

Nas produções benjaminianas sob o eixo **narrativa/memória como método**, encontramos o trabalho de Lisboa (2016) que faz um recorte sobre a experiência de crianças na Educação Infantil a respeito de suas vivências e ações na escola. Metodologicamente, a autora faz o levantamento das memórias de crianças sobre as experiências cotidianas e, posteriormente, através de memórias fílmicas das crianças na escola, confronta as memórias já criadas, provocando o exercício da rememoração. Conforme a autora, Benjamin esclarece que a experiência histórica

precisa ser vasculhada, vista e ouvida dos farrapos, restos. As crianças nesse cenário, muitas vezes não são vistas como sujeitos de sua ação, experiência, o que nos faz refletir através do trabalho da autora, sobre a produção de práticas através da investigação e de intervenções locais.

Ferreira (2017) faz um estudo sobre a relação entre a formação pela narrativa, experiência e subjetivação. A autora utiliza a narrativa como objeto de estudo, realizando observações das narrativas orais em sala e de entrevistas a adultos que estudaram na instituição com o objetivo de identificar, através da prática narrativa, a autoformação e autonomia. Percebo que a narrativa, para a autora, entra não somente como um gênero discursivo, mas como propiciador de conhecimentos (Benjamin, 1985).

Silva (2016) apresenta uma pesquisa das narrativas orais de professoras que atuaram em formações continuadas, buscando através das trajetórias, identificar a construção da relação com a leitura e a literatura. A autora se reporta a Benjamin com foco na transformação histórica da modernidade e na dificuldade do ato de narrar e das experiências de vida. Nesse sentido, percebo que as relações no âmbito escolar vêm sendo transformadas por ações e intervenções que respondem a outra lógica, ligadas ao contexto de desenvolvimento econômico da sociedade. Tal lógica muitas vezes deixa à parte as experiências e necessidades locais, condensando a multiplicidade da vivência escolar em cumprimento de metas e atendimento de demandas. Acrescento que a escola também é um espaço de resistências, em que as memórias e narrativas serão a base na construção de proposições outras.

Gomes (2019) traz como problemática a narrativa de jovens que estão concluindo o Ensino Médio em embate com o currículo proposto pela realidade escolar. Em seu estudo, apresenta Benjamin através da abordagem das narrativas, experiências e produção de ações, conhecimentos dos alunos, conceituadas como sobras. É perceptível a influência do pensador por abordar o conhecimento como um processo de escavar, olhar as entrelinhas, no movimento de que nada é totalmente instituído, mas que pode ser modificado; ultrapassando, portanto, a posição de *turistas*, promovendo *territórios de passagem* para que as experiências ressignifiquem suas ações.

Ramos (2019) realizou um estudo sobre as produções cinematográficas em educação escolar em contraponto com as reflexões de Walter Benjamin sobre a escola. Apesar do pensador não abordar diretamente o tema da escola, apresenta em

algumas produções memorialísticas, fatores, problemáticas e reflexões que perpassam atualmente o cenário escolar, como a perda da experiência pela informação, a reprodutividade técnica, a crítica ao modelo tradicional, entre outros fatores. Esse estudo auxilia na construção teórico-metodológica das memórias como meios de produção/identificação de intervenções escolares.

Moretti (2014) traz a relação de docentes iniciantes com a formação de um currículo integrado no Ensino Médio, trabalhando a interdisciplinaridade através das narrativas e experiências de vida contada pelos professores. Como proposição teórico-metodológica, utilizou a metáfora do *flâneur*, “um solitário que anda pela cidade em meio à multidão, sem se preocupar com as intencionalidades modernas do cenário urbano, consome o caminho a sua maneira, no seu tempo, vivendo experiências” (p. 26). Para Benjamin, a figura do *flâneur* é aquela que, em meio a densidade das transformações modernas, passeia, não se enquadra ou personifica esse modelo de sociedade. A autora traz a figura docente como o possível *flâneur* em meio ao currículo instituído e constrói a narrativa docente através dos recortes de memória escritos em mônadas.

No mesmo caminho, França (2015) traz o estudo sobre as memórias de professores, fazendo relação com a produção de conhecimentos históricos e educacionais a partir das memórias. A autora apresenta uma metanarrativa como argumento da escrita, inicialmente abordando a perda de experiência pela escassez do ato de narrar em detrimento da informação, a partir do pensamento de Benjamin (1985). Também traz uma narrativa e abordagem da experiência através da produção literária (odisseia), com as narrativas escritas/faladas pelos professores. Usa o argumento e justifica a relevância na forma de construção da escrita. Como substrato de análise, a autora, em construção com os sujeitos, produz as mônadas que representam “a cristalização de tensões em que se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (p. 8.). Considero que o trabalho de França (2015) contribui para a construção de um referencial teórico-metodológico a respeito das memórias, utilizando-se da construção das mônadas como um caminho a ser seguido nesta pesquisa. O texto nos auxilia a pensar as memórias produzidas pelas gestoras como formas de produzir conhecimento histórico, e também políticas locais para a escola.

Oliveira (2023) realizou uma pesquisa articulando a formação docente e as experiências vividas na pandemia, tomando as memórias como produção de conhecimento-histórico educacional, apresentando um olhar sensível aos desafios

encontrados pelas professoras no período pandêmico. Este estudo nos deu indícios de como investigar as experiências tomando como base as imagens dialéticas em Benjamin, bem como na construção e diálogo entre pesquisadora e sujeitas, feito de forma coletiva.

O eixo **Narrativa e formação docente** se fez bastante presente em nosso levantamento. Mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa, elencamos algumas produções para compreender como os estudos das narrativas e memórias têm surgido no âmbito escolar.

Reis (2013) apresenta um estudo da narrativa de professoras iniciantes com sujeitos, cotidianos e práticas pedagógicas a respeito da formação de si e da constituição como docente. Utiliza a alegoria da **tessitura dos fios** como um processo de construção auto formativa e histórica. Barbosa (2018) também realiza um estudo com professoras em formação, porém utilizando-se do método autobiográfico. Realiza com as docentes narrativas escritas e entrevistas narrativas com a finalidade de identificar saberes em toda a formação pessoal e profissional, buscando compreender se os saberes repercutem nas práticas ou se também promovem formação para além das práticas pessoais.

No mesmo sentido, Azevedo (2020) apresenta em sua produção a investigação de práticas formativas. Entretanto, realiza a pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia que não são docentes, mas tiveram a experiência no estágio supervisionado. Realiza o levantamento através de narrativas autobiográficas e da entrevista narrativa, buscando identificar aspectos de formação docente.

Silva (2018) apresenta a investigação do professor pesquisador através do método narrativo *colcha de retalhos*, que compreende produções narrativas orais, escritas e pictóricas. Percebemos como objetivo a articulação da narrativa na formação do pesquisador, bem como aspectos estéticos da produção ao abordar os aspectos literários, de autonomia e subjetividade dos sujeitos, apresentando a vinculação entre conhecimento estético e epistemológico ao se fazer pesquisa. Sellani (2017) realizou um estudo sobre a formação docente através da *documentação narrativa*, como forma de construção do processo de formação de si. A autora implementa um processo de formação continuada com professoras do Ensino Fundamental e junto a esse processo, realiza a construção de memoriais de formação individuais e coletivos com a finalidade de construção da identidade docente e processos formativos. Os trabalhos apresentados nesse eixo auxiliam a refletir sobre

as possíveis contribuições que a história, trajetória de vida e a experiência podem trazer à escola.

O eixo **Narrativas de sujeitos gestores** fez-se presente nesse levantamento, considerando que os sujeitos da nossa pesquisa integram a gestão da escola. Busquei identificar as produções que abordassem metodologicamente as narrativas de gestores dentro do cenário escolar. Os trabalhos estão divididos em narrativas de gestores/as escolares e narrativas de coordenadores/as pedagógicos/as.

Juliani (2017) faz a investigação da gestão pela mediação estética, entendendo-a como relação entre o real e o sensível, na formação de autonomia, subjetividade e decisões. A autora utiliza-se da metodologia *colcha de retalhos*, como forma de coleta das narrativas pela equipe gestora. No entrecruzamento das narrativas, aborda as decisões e conduções da escola através do processo estético como produtor de conhecimento. Percebi na pesquisa a sensibilidade da autora em entender a complexidade da equipe gestora que não se firma somente na figura do/a gestor/a, mas que permeia outros segmentos do espaço escolar. Chama atenção o fato de que os sentimentos e a subjetividade sejam também fatores de transformação de ações e decisões políticas, ampliando a visão formal, mecanicista e burocrática da gestão escolar.

Nagata (2015) realiza um estudo com gestores/as de escolas de Ensino Médio, buscando identificar os desafios que enfrentam na realidade, em detrimento dos recursos que têm para enfrentá-los. A autora realiza entrevistas narrativas, identificando as experiências e saberes no sentido de verificar como esses recursos auxiliam na tomada de decisão gestora. Apresenta desafios ligados a professores, alunos, famílias e com o próprio processo burocrático. Por fim, a autora sustenta que os problemas da contemporaneidade também perpassam a escola, o que confirma que a gestão da, na e para a escola é algo complexo.

Cruz (2012) também se baseia no estudo cotidiano da gestão da escola, buscando investigar a complexidade do ambiente escolar e a formação do/a gestor/a para lidar com as situações diárias desse ambiente. Constrói como fundamento de sustentação das narrativas a experiência trazida em Benjamin e Larossa. Entrelaça a própria narrativa de formação com a narrativa gestora identificando *três lições*: os conflitos e tensões da escola são geridos localmente na relação tempo e espaço; a gestão democrática e participativa contribui para compreender a história do lugar e da

escola; as políticas públicas imersas na escola muitas vezes não refletem as reais necessidades.

Entre os trabalhos que têm como sujeitos os/as coordenadores escolares, Silva (2019) apresenta um estudo de construção de narrativa autobiográfica com coordenadoras, buscando em suas histórias estratégias de ação para situações críticas dentro do cotidiano escolar, com vistas a compreender esse processo como formação. A autora identifica como situações críticas as vivências associadas à educação escolar, inserção profissional, atendimento às demandas da escola, sobretudo a organização da rotina de trabalho e tomada de decisões voltadas ao aluno.

Nascimento (2021) aborda a temática dos saberes construídos e da prática gestora na figura da coordenação pedagógica. Realizou entrevistas narrativas com o intuito de investigar como as coordenadoras constroem suas práticas e lidam com a gestão pedagógica na escola. Essa pesquisa nos orienta a entender que através do processo de narrativa, pode-se construir instrumentos de prática e reflexão da ação gestora no cotidiano escolar, que levam em conta a formação inicial e profissional, mas também a formação continuada e os saberes que se desenvolvem no cotidiano escolar.

Sobre o eixo **Narrativas e violência escolar**, encontramos o trabalho de Fernandes (2021) que buscou identificar a concepção de violência escolar pelas juventudes. A autora realizou a pesquisa narrativa com jovens entre 14 e 17 anos e verificou que violência escolar é compreendida como resultado de uma sociedade que privilegia *padrões de corpo e comportamento*. Essas ações são reverberadas em práticas de punição do diferente, que influenciam as trajetórias dos jovens. Os sujeitos também afirmam que a violência se apresenta como um comportamento de resposta ligado a cultura juvenil como forma de extravasar e pertencer a um grupo. Sobre os trabalhos de conceituação de violências, faço alusão à Michaud (2007), que faz compreender que conceituar o que é violência está ligado ao contexto e a norma, refletindo, portanto, na relevância em trabalhar com o entendimento do que é violência para entender a complexidade da sua conceituação.

Ainda sobre a concepção de violências pela juventude, Rodrigues (2017) apresenta um trabalho de grupo focal e história oral de jovens que vivem em lugares periféricos e sofrem violências em seu cotidiano. Defende as narrativas como formas de subjetivação, resistência e conhecimento, produzidas pelos agentes a partir do

processo de *transcrição*, que consiste na interpretação da “história pura”, contada pelo sujeito da pesquisa através do pesquisador, podendo ser feita com recortes da história, construção de outros textos e com outros gêneros em que as histórias dos sujeitos, em conjunto com outras narrativas, dão vazão ao conhecimento estético como forma de resistência.

Silva (2016) realiza um estudo sobre as concepções de violência escolar pelas narrativas infantis. A autora realizou uma roda de conversa com alunos entre 08 e 11 anos, pedindo que falassem sobre o cotidiano na escola. Através da coleta autobiográfica, foi possível identificar, à luz de Charlot (2002), categorias de violência escolar que se entrecruzam: violência à escola, violência na escola e violência da escola. Silva (2016) apresenta como ponto relevante de sua pesquisa o levantamento das narrativas infantis como subsídio para se pensar em práticas de intervenção contra as violências conceituadas na realidade escolar.

No mesmo caminho, Gonçalves (2018) realizou o levantamento dos tipos de violência escolar e das ações que a escola praticava para lidar com essas situações. Para isso, realizou um estudo de caso com todos os segmentos da escola, utilizando como metodologia a história oral. Através das narrativas, identificou como principais tipos de violência a verbal e física, ambas seguidas pelo *Bullying*. Como medidas, a escola apresenta repreensão, encaminhamento à gestão ou até suspensão, refletindo de forma geral, como algumas escolas agem comumente às situações de violência. Chama atenção que as práticas de lidar com as violências repercutem numa forma paliativa e até imediata, o que faz pensar sobre realidades que lidam com a violência de forma preventiva, acreditando assim, que essa investigação fornecerá pistas para modos de lidar com as violências no cenário escolar.

Bortolo (2023), realiza um estudo com estudantes de Ensino Médio na construção de narrativas para o enfrentamento das violências de gênero. Através das mônadas, a autora objetivou a produção de conhecimentos histórico-educacionais para a intervenção contra esse tipo de violência. Este estudo contribuiu para a construção teórico-metodológica dos encontros temáticos com as gestoras, bem como na prospecção de sugestão de intervenções à redução de conflitos.

Com base nesse levantamento, considero que o trabalho com as narrativas e memórias, ainda que incipiente na educação, abarca várias temáticas, que vão desde a formação docente/gestora à concepção epistemológica de educação, abordando também as concepções e intervenções na/à violência escolar. Em que pesem os

trabalhos para a produção, não foi localizado algum estudo que vinculasse a narrativa gestora a práticas para lidar com os conflitos escolares à luz de Benjamin, o que instiga a iniciar essa jornada, no sentido de promover outras reflexões.

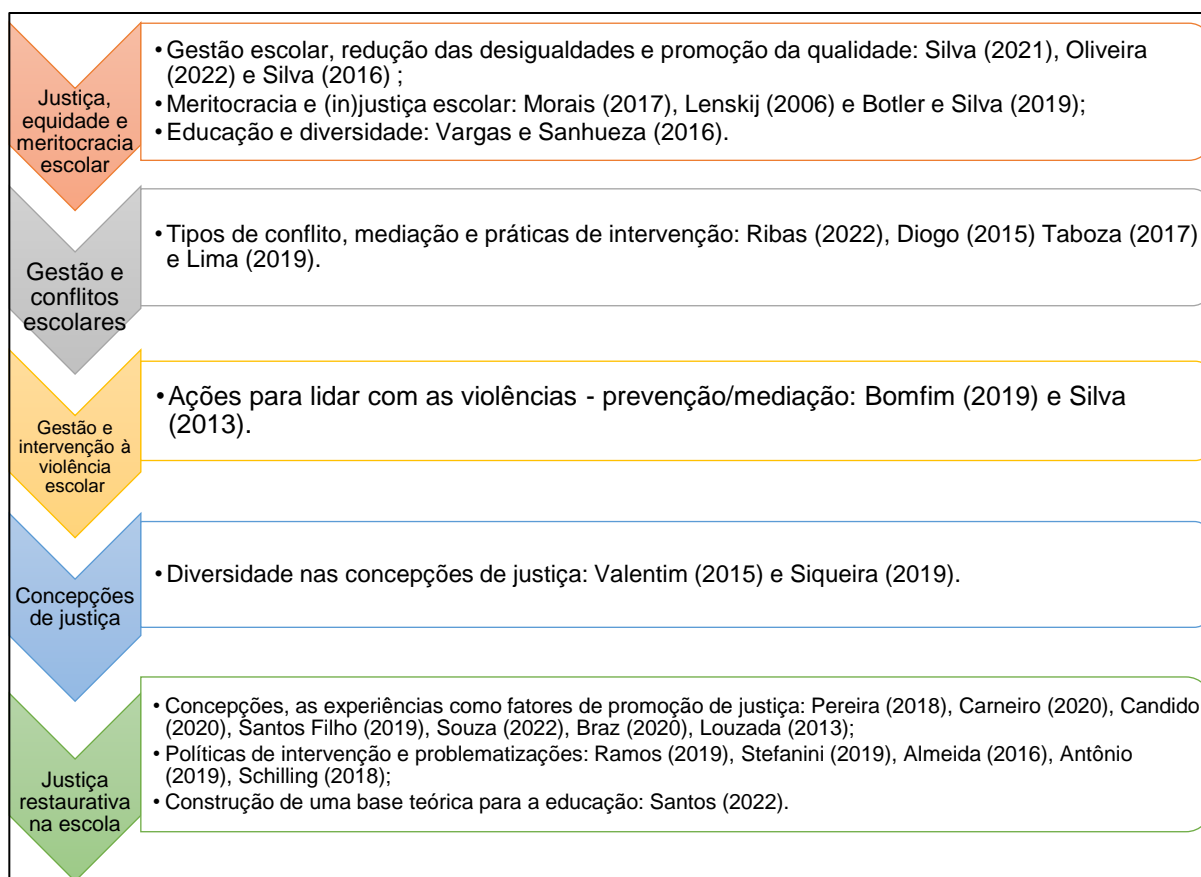
1.2. Gestão escolar e justiça na escola:

A estrutura da *casa* estava ganhando forma, mas precisava de acabamentos, melhorias. A temática da “Gestão escolar e justiça na escola” daria complemento à base construída anteriormente com as temáticas das memórias e narrativas.

De acordo com o levantamento de literatura⁷, sistematizei as produções considerando o objeto de estudo, temática, contribuições e impasses. Selecionei os trabalhos que tinham por objetivo refletir a respeito das ações da gestão escolar com vistas a relacioná-la à justiça. Como o campo da justiça é amplo e de complexa conceituação, delimitei cinco eixos temáticos: Justiça, equidade e meritocracia escolar; Gestão e conflitos escolares; Gestão e intervenção à violência escolar; Concepções de justiça; Justiça restaurativa na escola, tudo sintetizado no quadro abaixo:

⁷ Tendo em vista que os trabalhos de gestão escolar em relação com a justiça não são muitos, realizei o levantamento de literatura considerando os seguintes sistemas de busca: Banco de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD e Scielo. Usei como unidade temática de pesquisa os itens: “Gestão escolar e justiça”, “Gestão democrática” e “Justiça”. Todos os trabalhos foram filtrados a produções da área de educação, fazendo o recorte temporal de 10 anos. Com base nesse levantamento, localizei 5923 trabalhos da plataforma CAPES, 346 trabalhos da Biblioteca digital – BDTD e 05 trabalhos da plataforma Scielo. Das produções encontradas, destaquei aquelas em que estudam a relação entre a gestão da escola e a justiça.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DA LITERATURA – GESTÃO ESCOLAR E JUSTIÇA NA ESCOLA



(Fonte: elaborado pela autora, 2025).

No eixo **Justiça, Equidade e meritocracia escolar**, destaco os trabalhos que trazem a relação entre as desigualdades sociais e educacionais e o acesso, permanência e êxito no espaço escolar, sob a ótica de que a garantia desses aspectos pode permitir uma escolarização menos injusta.

Silva (2021) buscou compreender como a gestão escolar lida com as políticas de promoção de desigualdades educacionais através da promoção da qualidade escolar. A autora realizou um estudo sobre os planos educacionais na esfera municipal, estadual e nacional, focando a promoção da qualidade socialmente referenciada como forma de redução das desigualdades sociais. Como resultados, a autora constatou que a gestão da escola é pilar na mobilização dessa qualidade e na promoção da redução das desigualdades. Ao mesmo passo que a gestão da escola é o pilar, a responsabilização sobre as ações que precisam ser coletivas, acaba recaindo na figura da gestão escolar, fato que perpassa pela realidade de muitas escolas. Este estudo alerta-nos a entender que a justiça não se refere apenas ao

cumprimento de normas, regras, mas também a promoção de direitos aos educandos, com vistas a diminuir algumas violações, como a desigualdade socioeducacional.

Oliveira (2022) realiza um estudo buscando verificar como a equipe gestora lida com as desigualdades educacionais, sobretudo na mudança de ambiente escolar provocada pela Pandemia do COVID-19. Para isso, a autora verificou quais as concepções de gestão e de desigualdades pelos gestores e gestoras, bem como na análise dos documentos norteadores, e projetos. Como resultados, verificou-se uma transposição de ambientes de aprendizagem, que intensificou as desigualdades educacionais pelas desigualdades sociais, demandando outras práticas da gestão escolar para amenizar as desigualdades vivenciadas.

O trabalho de Moraes (2017) apresenta uma relação entre o currículo e a cultura escolar na promoção de (in)justiças no ambiente escolar. A autora realizou um estudo de caso numa escola militar que tem no seu histórico o hábito da premiação pelo desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, ela investiga os processos da meritocracia escolar e da igualdade de oportunidades através de regimentos e documentos que possam mudar esse hábito como forma de diminuir as desigualdades educacionais. É interessante que a autora cita como cultura escolar o ato da premiação, mas afirma que ela é mutável através de políticas que garantam a equidade na construção do conhecimento, apontando os impasses da cultura escolar na relação com essas políticas.

O estudo de Lenskij (2006) traz a investigação do direito à educação pela garantia da permanência na escola e ensino. Constrói uma relação entre *o direito à escola, direito na escola e sentimento de justiça*. A autora busca, como aparato do direito à educação, as leis educacionais que focam a questão da permanência na escola em conjunto com as ações administrativas e pedagógicas, verificando como esta lida com as situações de evasão. Constata na pesquisa que há ações da política educacional e da escola para aumentar a permanência, mas que ainda é uma realidade distante, visto que a família e os alunos ausentes ainda não percebem o direito à educação como algo a ser reivindicado, o que comprova um nebuloso sentimento de justiça. Concordo com Lenskij ao perceber que a invisibilização de direitos limita a percepção de justiça.

Silva (2016) realiza um estudo sociológico de fatores externos e internos que influenciam sobre as desigualdades educacionais, apontando a necessidade de construção de políticas de promoção da justiça como equidade. Para isso, verifica que

o fator socioespacial, ou seja, a vulnerabilidade social de territórios urbanos, impacta nas desigualdades educacionais. Como forma de redução dessas desigualdades, a autora aponta para a necessidade de vislumbrar políticas (re)distributivas na escola, seja de infraestrutura, corpo pedagógico, apoio psicossocial, tendo a justiça como equidade de condições para redução das desigualdades educacionais.

Botler e Silva (2019) realizam uma investigação sobre a desigualdade de oportunidades em um Colégio de Aplicação, desvelando um estudo sobre a gestão desse espaço e os imbricamentos entre o democrático e o gerencialismo, através do processo de seleção dos alunos na instituição. Dentro desse cenário, problematizam a inclusão de alunos ao espaço e investigam os princípios e valores propagados através desse processo. As autoras destacam que há nesse espaço *injustiças democráticas*, visto que o espaço escolar contempla o processo de seleção altamente seletivo e meritocrático, que exclui alunos de classes sociais mais baixas e com menos oportunidades de acesso e permanência à escola, o que destoa do princípio democrático de desenvolvimento da instituição para a comunidade, selecionando os que possuem o perfil econômico mais abastado, e fazendo refletir que as desigualdades sociais influenciam as desigualdades educacionais.

Vargas e Sanhueza (2016, p.5) apresentam um estudo sobre como os docentes lidam com as diversidades no contexto educacional do Chile e, a partir disso, destacam proposições à diversidade tendo a justiça social como base. Destacam como argumento que *“la forma en que el profesorado gestiona la diversidad varía en función de las bases filosóficas, de las funciones educativas así como de los principios ético-políticos que estén a la base de sus procesos educativos”*. Com isso compreende que as práticas da *gestão da diversidade* variam de ações que dão enfoque a processos de compensação às necessidades deficitárias dos estudantes diferentes ou que buscam o fortalecimento das relações humanas; categorias que para os autores são consideradas de modo simplista, visto que trabalhar com as diversidades vai além de compensação cognitiva ou trabalhar as convivências, mas no entendimento e superação das relações de discriminação, opressão e subordinação, que ultrapassam o cenário escolar.

Concordo com Vargas e Sanhueza (2016) que, mesmo trazendo contextos geográficos e culturais diferentes, destacam a necessidade de refletir sobre as diferenças através da compreensão plural e multicultural que se faz em tensões,

levando a escola a pensar suas práticas para além do cognitivo, tendo a justiça social como fator mobilizador de uma cidadania participativa.

No eixo **Concepções de justiça**, Valentim (2015) apresenta um estudo sobre as concepções de justiça aplicadas a crianças com altas habilidades e superdotação. Ela fez uma investigação exploratória que buscou identificar como se dá o desenvolvimento moral das crianças através de situações que delimitam episódios de justiça distributiva, retributiva e de sanções para aplicar o que é considerado justo. Dentre os resultados, constatou que as crianças têm uma compreensão refinada sobre a justiça, destacando a opção pela justiça no seu aspecto de responsabilização coletiva e distributiva. Com base nisso, também compreendeu que o cenário escolar perpassa por situações de injustiça. Este estudo sensibiliza para a necessidade se criar propostas de ação que vislumbrem a compreensão sobre critérios e valores do que pode ser considerado justo, ampliando a concepção do que é justiça, considerando o contexto e as pessoas inseridas nele.

Siqueira (2019) realiza a investigação de como a gestão da escola influencia a concepção de estudantes sobre democracia e justiça, bem como a fortifica através de suas práticas. No estudo verificou-se que a escola apresenta uma prática participativa, com abertura para o diálogo e responsabilização comunitária. Entretanto, como um espaço permeado pelas diferenças e conflito, exige processos de mediação, tornando o fazer democrático complexo. A autora apreendeu uma multiplicidade de concepções de justiça por parte dos participantes da pesquisa, que vão desde um pensamento hedonista/individualista, até uma perspectiva coletivo/comunitarista. Percebo que esta pesquisa auxiliou a compreender como as concepções de justiça podem influenciar formas de convivência na escola, bem como a gestão da escola, através de estratégias democrático participativas, pode mediar as situações conflituosas e trabalhar de forma a propagar princípios de justiça mais coletivistas.

Sobre o eixo **Gestão e conflitos escolares** foram encontrados trabalhos que refletem os processos de mediação de conflitos na escola, seja como proposta de intervenção, ou como análise de como elas lidam com esse fenômeno, bem como compreender os tipos de conflito encontrados nesse cenário. Sobre isso, Ribas (2022) fez um estudo tendo como contexto a pandemia provocada pelo COVID -19, no período de 2019-2021. A autora buscou identificar quais conflitos emergiram nesse contexto e como a gestão da escola lidou com esse processo. Ribas constatou que os conflitos encontrados emergiram de fatores externos: a biossegurança, mudança

de ambiente de aprendizagem, falta de equipamento para todos os alunos; e internos: discordância entre gestão e professores, falta de orientação pedagógica das instâncias superiores e insegurança nas decisões, refletindo na necessidade de pensar outras ações para o processo de mediação, bem como para minimizar as disparidades encontradas.

Diogo (2015) buscou investigar como os gestores escolares lidam com o processo de mediação de conflitos utilizando como aporte a Comunicação Não Violenta – CNV⁸. A autora identifica que no cenário investigado, há na política educacional atribuições que responsabilizam os/as gestores/as pela mediação de conflitos e implementação de uma cultura de paz no espaço escolar, mas que na prática, os gestores ainda encontram limitações na sua efetivação, alertando para a necessidade de ampliar espaços de formação para melhora em tais práticas. Acrescento que a realidade da gestão escolar muitas vezes está marcada pela responsabilização, sem, no entanto, condições para execução, necessitando (re)pensarmos na responsabilização de forma coletiva.

Observo no trabalho de Taboza (2017) o foco na abordagem da gestão democrática para a mediação de conflitos. O autor propôs a investigação de uma escola de cunho democrático que lida com os conflitos escolares através desses processos de mediação. Verificou-se que a escola pesquisada tem em sua cultura o diálogo e respeito ao outro nas decisões, corroborando para lidar com os conflitos pela mediação, o que gerou diminuição das indisciplinas escolares, influenciando também no processo de ensino/aprendizagem. Com esse estudo, percebo que alguns problemas que a escola enfrenta não circundam somente o campo cognitivo, mas o campo social, pela necessidade de escuta do outro e convivência com os diferentes, fatores esses que, se trabalhados em seu conjunto, repercutem em ações afirmativas para a aprendizagem e desenvolvimento dos processos de escolarização.

⁸ A CNV – Comunicação Não Violenta é uma prática construída pelo psicólogo Marshall Bertram Rosenberg que tem como objetivo a otimização das relações e a mediação dos conflitos através de pilares: a observação da sua comunicação com os outros; os sentimentos que se expressam na linguagem verbal e não verbal; as necessidades que o outro apresenta, necessitando de uma escuta ativa; e o partilhamento dos meios de influência, ou seja, a partilha do poder. Essa prática tem gerado muitas aplicações em várias áreas e apresenta-se como alternativa a outros modos de comunicação. Compreendo que a CNV amplia os processos comunicativos, mas sozinha não tem forças para transformar todas as realidades, tendo o cuidado de não cair na tentação da operacionalização do conflito.

Lima (2019) realizou uma pesquisa tendo como objetivo a *educação interdimensional*⁹ como uma estratégia de mediação de conflitos numa escola de referência de Ensino Médio. Realizou um levantamento das escolas com maiores índices de violência e propôs uma pesquisa-ação, investigando os instrumentos norteadores da escola e do processo de ensino/aprendizagem dos jovens, o Projeto Político Pedagógico – PPP, e o Projeto de vida, com a proposta de trabalhar os princípios da educação interdimensional. Apesar das alterações em termos locais, o autor reforça a necessidade de políticas e ações governamentais que fortifiquem as ações para lidar com os conflitos e prevenir as violências escolares. Este estudo ajuda a compreender como a macro e a micropolíticas estão imbricadas, mas ao mesmo tempo, como os espaços locais são espaços de resistência, o que oferece um terreno amplo de aprendizagem sobre e na gestão escolar.

No eixo **Gestão e intervenção contra a violência escolar** foram encontrados trabalhos que refletem a violência e as ações realizadas pelos alunos e juventude, aos projetos e sob o prisma dos direitos humanos e da mediação; e na relação entre o processo de desenvolvimento da gestão democrática e da prevenção, como ações articuladas e interdependentes.

Bomfim (2019) realizou um estudo investigando a efetividade de uma política anti-bullying, implementada no estado de São Paulo. Para isso, observou SAIs (Sistemas de Apoio entre Iguais) que foi planejado como um apoio psicológico e multidisciplinar às escolas, como forma de prevenção de situações desse tipo de violência. A autora buscou observar nesse sistema de apoio, o trabalho com os valores de justiça, solidariedade e respeito. Utilizou como sujeitos alunos que participam desse sistema de apoio. Fez um levantamento sobre a adesão a esses valores através de situações hipotéticas, o que apontou que os alunos que fazem parte desse sistema vêm compreendendo e aderindo aos valores mencionados, sobretudo ao valor do respeito. A pesquisa nos oferece um recorte sobre a relevância em se trabalhar valores morais na escola, compreendendo como um processo de construção comunitário.

⁹ A Educação Interdimensional foi desenvolvida pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, aborda a formação do jovem em quatro dimensões: “a racionalidade (logos), a espiritualidade (mytho), a afetividade (pathos) e a corporeidade (eros)”. (LIMA, 2019, p.15)

Silva (2013) traz em seu trabalho a investigação da gestão tendo como base os pressupostos da gestão democrática como forma de combater e prevenir as violências. A autora fez um estudo de caso de cunho etnográfico no sentido de entender as concepções e a partir disso, ações que a gestão da escola tinha para lidar com as violências. Verificou-se a dificuldade em distinguir indisciplina e violência, o que repercute como uma *fronteira* entre a intervenção da escola e a judicial. Também constatou a dificuldade de a gestão da escola agir de forma preventiva, aplicando sanções e condutas autoritárias, consideradas injustas no ambiente escolar. Apesar dos desafios, Silva observou que ao longo dos processos de democratização das relações de poder, professores, alunos, gestão, funcionários, têm contribuído para uma mudança positiva e participativa. Isso denota que mesmo a gestão da escola tendo dificuldades e barreiras autocráticas, há momentos de resistência que podem indicar maior abertura nas relações e ações.

No eixo **Justiça restaurativa¹⁰ na escola** foram encontrados estudos que trazem esta concepção no ambiente escolar, as experiências como fatores de promoção de justiça em relação com essa perspectiva, bem como a iniciativa de construção de uma base teórica para a educação. Também destaco os trabalhos ligados às intervenções em mediação de conflitos e prevenção às violências escolares, tendo a Justiça Restaurativa como aporte.

Santos (2022) apresentou como investigação a necessidade de emergência de uma base teórica para a relação entre a justiça restaurativa e educação, sob a denominação de *Educação Restaurativa*. Para isso, buscou fazer um levantamento das teses e dissertações sobre a educação e a justiça restaurativa no período de 2015 a 2021, tendo como *lócus* a educação básica. A autora apresenta a necessidade de problematizar essa temática, tendo em vista que inicialmente, as ações com base na

¹⁰ A Justiça Restaurativa – JR – é uma filosofia e estratégia de ação que prevê não a punição como fator de retribuição pelo dano cometido, mas a restauração das relações afetadas. Pauta-se inicialmente em compreender os motivos do ato de quem cometeu o delito/infração, as necessidades da vítima, e em conjunto com a comunidade, promover ações de reparação, focando no aspecto comunitário de justiça. Inicialmente veio da área do direito, mas abrangeu para outras áreas, como a educação. De 2017 a 2019, realizei um estudo sobre a gestão escolar e a redução dos conflitos tomando por base a investigação pela efetividade da Justiça Restaurativa. Ainda que incipiente e com muitas limitações de cunho macro e micro, a justiça restaurativa, na realidade pesquisada, promoveu uma mudança na organização escolar, sobretudo em como ela lidava com o conflito, indicando que através da aplicação dela, pela gestão da escola, permitiu-se a construção de princípios do que pode ser considerado justo. Trago esse recorte como forma de entender que a Justiça Restaurativa per si não é a solução para todos os problemas voltados ao conflito e a violências escolares, mas sinaliza a preocupação dos/as pesquisadores/as em trazer essa temática à tona.

Justiça Restaurativa, têm a intenção de prescrever processos e técnicas de prevenção e redução da violência no ambiente escolar. Entretanto, Santos (2022, p. 47) alerta para a necessidade de ir além, através da produção reflexiva da Educação restaurativa no sentido de “complexificar as políticas públicas, a educação, a justiça restaurativa, a violência escolar e o poder”. Este trabalho indica que a justiça restaurativa vem sendo consolidada ao campo educacional, sendo relevante a problematização dos aspectos teóricos, que não estão estanques, mas que vem ganhando contorno a cada conjuntura pesquisada.

Trago como relevante o trabalho de Pereira (2018) que realizou uma pesquisa tendo como norte teórico-metodológico a história de vida oral dos professores a respeito do sentido dos direitos humanos e da justiça restaurativa em sua formação. Como contexto, a autora apresentou a implantação da política Sistema de Proteção Escolar¹¹, sobretudo com a realização do curso de Práticas Restaurativas, para gestores/as e professores/as do estado de São Paulo. A partir disso, Pereira (2018) constata que, apesar de oferecer uma instrumentalização de práticas que vislumbrem a cidadania, o diálogo, e da confirmação do *arrefecimento* das violências, os princípios dos Direitos Humanos e da Justiça Restaurativa ainda estão colocados de forma superficial, o que denota que mesmo com o investimento em processos formativos, a trajetória e experiência docente ainda se defronta, o que nos indica que o aprendizado construído ao longo da vida influencia fortemente nas práticas. Outro ponto relevante se refere ao contexto educacional que pouco reflete as proposições democráticas, no sentido social e participativo, o que repercute em ações que podem comprometer a “consolidação dos direitos humanos, da justiça e da cidadania” (op.cit. p.15), sendo necessário desenvolver reflexões sobre essa temática.

Investigando a mesma política, Carneiro (2020) realiza um estudo sobre a implementação da Justiça Restaurativa no estado de São Paulo, considerando a

¹¹ O Sistema de Proteção Escolar – SPEC – é um conjunto de programas e projetos que visam a prevenção à violência escolar. Está estruturado em três macro ações: Informações estratégicas - aplicação do ROE (Registro Eletrônico Escolar); Práticas preventivas – Programas e cursos; e Proteção especial – Equipes de apoio, outros órgãos colaborativos. Dentre as ações preventivas, consta o curso “Restaurativa e suas Práticas, uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a Vara da Infância e Juventude de Campinas (Tribunal de Justiça – TJ/SP), e a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), para professores e gestores da rede pública estadual. Também consta no programa a Seleção do P MEC – Professor Mediador Comunitário, profissional responsável por coordenar os processos de mediação e intervenção à violência nas escolas. (SÃO PAULO, 2010).

figura do Professor Mediador Comunitário – PMEC, sobre o modo como concebe a política, suas ações, a receptividade da comunidade escolar e os enfrentamentos dos conflitos. Como resultados, o pesquisador percebeu adesão à política e escolha voluntária no processo de formação do PMEC em detrimento de incertezas e resistências por parte das escolas, o que esbarra nas relações entre as macro e micropolíticas no ambiente escolar, podendo o PMEC contribuir para ações na escola, caso haja abertura e condução para intervenção preventiva e não punitiva.

Candido (2020) apresenta a investigação dos princípios da justiça restaurativa na mediação dos conflitos escolares. Para isso, realiza uma construção desses princípios em relação com as formas de mediação de conflitos e constata que essa inter-relação pode vir a contribuir com outras formas de lidar na realidade escolar. Como resultados, a autora constata essa prática como outra ótica em lidar com os problemas escolares relativos aos conflitos, que ao mesmo tempo apresenta-se como uma oportunidade de qualificação das relações, mas também resistências e limitações por uma cultura escolar retributiva.

Santos Filho (2019, p.29) apresenta uma investigação das percepções dos alunos (3º ano do Ensino Fundamental) e professores a respeito do processo de implantação de um Programa Municipal de Justiça Restaurativa, utilizando-se da pesquisa narrativa autobiográfica. Segundo o autor essa pesquisa “representa o fomento necessário para revelar, por meio da sua fala, experiência, modo de julgar, analisar e compreender dos pensamentos que não foram expressos de maneira explícita e pré-avaliados”. São as janelas tridimensionais: pessoal, social e o lugar que dá as cores vivenciadas na experimentação do participante em ambiente humano.

Santos Filho (2019), constatou que a partir da experiência dos Círculos Restaurativos, praticadas pelos professores, os alunos apresentaram melhoras no comportamento a partir do diálogo nas relações, o que repercutiu no processo de ensino-aprendizagem, estreitamento das relações com os alunos da classe e necessidade de envolver a família nesse contexto. Os alunos perceberam que as práticas restaurativas praticadas pelos professores possibilitaram uma forma de escuta e confiança nas ações. É relevante destacar que, apesar de ter contribuído como um processo de mediação das relações, os processos restaurativos são diferentes em cada contexto, necessitando de problematizações sobre sua implementação.

O estudo de Ramos (2019, p. 09) investiga as políticas de promoção de Cultura de Paz e de intervenção à violência. O autor contextualiza as políticas globais e nacionais, destacando o posicionamento da UNESCO, através dos quatro pilares da educação, da justiça restaurativa, dos órgãos colegiados, as regras de convivência escolar, da mediação de conflitos, bem como da necessidade de ampliar as políticas públicas educacionais, para o enfrentamento a violência. A partir do grupo focal, o pesquisador destacou, em cada encontro, o caminho da pesquisa, informando que num primeiro momento, trabalharia com os questionários para verificar ações de enfrentamento da escola para lidar com as violências através da Cultura de Paz. No segundo momento, apresentaria ações, oficinas e seminários como forma de reorganização da realidade pesquisada. A partir do levantamento, o autor constatou que o maior índice de ações que dificultam o cotidiano escolar refere-se às indisciplinas.

Os sujeitos relataram também, entendimento acerca do que consideram cultura de paz, concluindo pela resolução de conflitos através do diálogo. A partir desse instrumento, Ramos (2019) realizou as oficinas, destacando os processos de intervenção relatados no questionário como problemática do cotidiano escolar. Assim, o autor trabalhou questões de indisciplina, Bullying e Cyberbullying, o que contribuiu para que os alunos se encontrassem naquele lugar tanto de vítima, agressores e participantes desse processo.

Stefanini (2019) também realizou uma pesquisa-ação, buscando inicialmente compreender as percepções de professores a respeito das violências na escola para, a partir disso, propor ações de intervenção com base na Justiça Restaurativa. Os professores apresentam como dificuldades do cotidiano escolar aspectos físicos, sociais e também internos, destacando: falta de recursos humanos para manter a escola organizada, falta de infraestrutura que afeta a saúde e relações no meio escolar, falta de respeito, xingamentos, falta de empatia da família com a escola e falta de profissionais para lidarem com problemas além da sala de aula, como psicólogos, assistente social, entre outros.

Como prática, propôs um Círculo de Cultura Freireano, que se constitui em um método de diálogo sobre os conhecimentos construídos, no sentido de levar o campo da aprendizagem para uma abordagem participativa, em conjunto com restaurativos com a finalidade de identificar compreensões sobre conceitos de conflito e violência escolar e habilidades para a gestão construtiva de conflitos e prevenção das

violências. As habilidades para intervenção foram identificadas pela autora, o que denotou que ainda há falta de compreensão positiva do conflito, em que os professores tinham a postura autoritária, ou inerente à situação, sendo poucos os que recorriam ao diálogo. De acordo com o que Stefanini destacou em sua pesquisa, concordo que o estudo compreende que lidar com as violências é uma tarefa complexa, em que cada demanda social, cultural e histórica, exigirá ações múltiplas.

Almeida (2016) realizou um estudo verificando as experiências de práticas restaurativas nas escolas públicas do município de Natal-RN. No contexto pesquisado, há a ação em justiça restaurativa através do Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa nas Escolas (NJJRE). A autora realizou uma análise dos relatórios desse núcleo referente às escolas em que tinha feito a intervenção e posteriormente, selecionou 12 escolas para investigação da efetividade das práticas. Como resultados, verificou sobre o fenômeno da violência escolar, as concepções, tipos e formas de resolução. Os participantes compreendem a violência sob diversos aspectos: a relação entre a violência na sociedade reproduzida pela escola, a violência como uma violação de direitos e a violência como um conflito que não foi trabalhado de forma positiva. Os tipos de violência citados foram: agressão física, agressão verbal, violência sexual, violência ao patrimônio e bullying, o que denota que os participantes entendem a relação entre os aspectos sociais e educacionais, bem como vivenciam diversos tipos de violência que afetam a convivência no cotidiano escolar.

Sobre as formas de resolução, Almeida (2016) constatou a interlocução de formas punitivas e restaurativas, sendo as formas restaurativas ainda usadas de modo tímido, o que repercute numa mudança de cultura da escola, mas que ainda requer estratégias e rede de apoio para execução. Sobre a Justiça Restaurativa na escola, destacou: desenvolvimento das práticas, concepções de justiça restaurativa, relações entre a escola e a justiça, avanços e limites das práticas restaurativas, o que denotou que as práticas restaurativas ainda são circunstanciais às instituições e participantes envolvidos, deixando a responsabilidade da intervenção para as ações do Núcleo, o que dificulta a autogestão dos conflitos dentro do espaço escolar.

O trabalho de Antônio (2019, p.15) apresenta uma investigação sobre a mediação de conflitos em relação com o poder e a justiça na escola. A autora buscou verificar “as manifestações dos sujeitos envolvidos em situações de conflitos na escola com o intuito de identificar aspectos da cultura escolar relacionados às aprendizagens

sobre as relações de poder e justiça”. Inicialmente realizou o levantamento das situações de conflito e das formas de resolução da escola pesquisada que se utilizou dos Círculos restaurativos. Apesar da escola ter uma alternativa não punitiva de resolução de conflitos, identificou-se que há na cultura escolar relações de poder hierarquizadas em que não se aceita no ambiente escolar o aluno com o comportamento não desejado, ainda que com a aprendizagem adequada. Este aspecto faz repensar sobre concepções de disciplina e do espaço escolar não como um consenso, mas na multiplicidade de pessoas e valores.

Souza (2022) realizou uma pesquisa-ação com o intuito de investigar de que forma as práticas restaurativas podem contribuir para lidar com as violências na escola. Para isso realizou a coleta de dados por meio de um grupo focal composto por 01 membro da equipe gestora, 02 docentes dos anos finais, 01 representante da Secretaria Municipal de Educação, 01 Assistente Social, 01 representante dos pais ou responsáveis, 01 representante da comunidade, 01 servidor administrativo”. Inicialmente, verificou os tipos de violências presentes na realidade pesquisada, identificando como principais tipos a agressão verbal, o bullying, a violência física e a automutilação. Também afirmou que em caso de situações de violência, a principal figura para buscar a resolução é a gestão da escola, o que denota em ações que essa categoria precisa tomar para intervenção, bem como a necessidade de horizontalizar as formas de lidar com as violências na escola.

A partir do diagnóstico, Souza (2022) realizou junto com o grupo focal, o planejamento de ações materializadas em oficinas como forma de instrumentalização de práticas restaurativas, que possibilitou a criação de um Núcleo de Práticas Restaurativas dentro do espaço escolar para lidar com as violências presentes. Como um estudo recente, essa pesquisa oferece caminhos para a continuidade das ações para o enfrentamento das violências na escola.

Braz (2020) realizou um estudo sobre a aplicabilidade da Justiça Restaurativa na escola para resolução dos conflitos e violências escolares sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. A autora constatou que a prática restaurativa na escola possibilitou abertura na comunicação e escuta, com respeito às diferenças, acesso à cidadania, fortalecendo a escola como espaço de mediação do desenvolvimento humano.

Louzada (2013) realizou um trabalho verificando os tipos de conflito e episódios de bullying na escola, identificando participantes, motivações e formas de intervenção

através da Justiça Restaurativa. Constatou que os participantes ainda têm dificuldade em diferenciar conflito, violência e bullying, o que traz impedimento em como trabalhar de forma preventiva com as violências na escola. Apesar da dificuldade em conceituá-los, os professores lidam com situações de bullying através de conversas, tomando iniciativa própria de forma a ouvir as partes e dialogar para tentar entender a situação. Como formas de intervenção, os professores entrevistados realizaram capacitações em Justiça Restaurativa a partir do projeto “Justiça para o século 21”¹², aplicando o método dos Círculos Restaurativos na escola. Ao passo que perceberam a diminuição dos conflitos, passaram a reduzir os círculos restaurativos para práticas restaurativas em sala, como forma de lidar com as divergências em sala, o que indica a mudança de uma conduta no meio escolar.

A partir desse levantamento, trago como problematização as contribuições de Schilling (2018) referentes à temática da mediação de conflitos e Justiça Restaurativa. A autora destaca o contexto da política de intervenção restaurativa no estado de São Paulo, através do “Projeto Justiça e Educação/ Sistema de Proteção escolar”, investigando o processo de formação do PMEC e atuação nas escolas, com o intuito de questionar as possibilidades e limites de se fazer justiça ou considerar a escola justa.

Ela traz como panorama a trajetória do Professor Mediador Comunitário, figura chave na política apresentada que, dentre as diversas atribuições, é o profissional responsável por construir planos de ação para mediar os conflitos através de processos restaurativos, além de propor intervenções junto com a equipe gestora e docentes, articulando as práticas curriculares aos processos de convivência em sala.

Schilling destaca que o PMEC é um professor de caráter temporário, cujo processo de seleção foi feito também considerando professores readaptados. Num outro estágio da seleção, consideraram professores interessados e que tinham experiências/cursos na área. Como escolha, os sujeitos destacam que gostariam de trabalhar com as diferenças e com os diálogos para lidar com o conflito. Para a autora, o interesse em trabalhar com diálogos, indica a perspectiva de se construir princípios

¹² “O Projeto Justiça para o Século 21 está baseado na 3ª Vara do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre, e objetiva implantar as práticas da Justiça Restaurativa na pacificação de violências envolvendo crianças e adolescentes em Porto Alegre.” (MPPR, 2023).

de uma escola justa. Entretanto, não localizou no projeto e nas falas a questão da garantia de direitos, o que considera crucial para desenvolver um espaço justo.

Como limitações e problematizações do cotidiano do PMEC enfatiza o processo de seleção e a falta de compreensão dos demais atores da escola sobre a função, o que gera um trabalho árduo e cansativo por localizar a questão dos conflitos somente na figura do professor mediador, o que desemboca também na redução à mediação, deixando de projetar mudanças coletivas, reduzindo a possibilidade de efetivação de processos para construir estratégias de ação.

Essas dificuldades são demonstradas em falas que requerem mudanças, bem como no cotidiano do professor mediador. Apresentam a falta de reconhecimento do trabalho, a falta de cooperação das ações e encaminhamento de atribuições que não são próprias a função, o que gera em seu cotidiano um trabalho árduo por ter que fazer de tudo, sem ser reconhecido em seu papel. Ao passo que faz de tudo, o PMEC também é uma pessoa que estudantes veem como porto seguro, no sentido em que procuram para desabafar, contar seus problemas, ou tentar resolver algo que o professor regente não fez em sala.

Em suas intervenções, o professor mediador, quando há alguma situação conflituosa, geralmente chama os pais e alunos para uma conversa. O que é retratado como mediação, para Schilling (2018, p.328) e em concordância com ela, é uma conversa, uma forma de disciplinarização. Seria isso garantir uma escola justa? Ou a aplicação de um viés punitivo sob outro formato? Nas palavras da autora: “uma escola com as relações escolares judicializadas seria uma escola mais justa? A formalização das práticas de justiça leva a mais justiça? O professor justo é aquele que recebeu o título de professor mediador? ”

Longe de trazer uma resposta, a autora leva a problematizar, ver além do que estar à frente e questionar as ações no sentido de perceber o justo nessa prática, defendendo a ideia de um *talvez* quando se refere à justiça. Baseia-se nas percepções de Fraser (2008) sobre a macro-justiça, focando seus conceitos na análise da micro-justiça escolar. Defende uma *justiça anormal*, isto é, não há mais concordância entre o que é objeto de disputa e quem detém o direito da disputa, bem como sobre as instituições que deverão garantir a justiça, ou como ela se fará, o que indica que independente de leis e fatores judicializantes, a justiça é um princípio em disputa. (Schilling, 2018; Fraser, 2008).

Os objetos da justiça necessitam desdobrar-se em três dimensões interdependentes: econômica – redistribuição de renda; cultural – lutas por reconhecimento ou quebra de relações subalternizadas; e política – superação de déficits de representação e participação política. (Schilling, 2018), cabendo, portanto, a problematização e o exercício de uma *justiça reflexiva*, isto é, questionar as práticas e ações no caminho de se buscar o mais justo.

A literatura analisada mostra que a Justiça Restaurativa vem ganhando visibilidade e espaço no processo de mediação de conflitos, inclusive nas escolas, haja vista a intensificação das violências escolares, o que desafia cada vez mais profissionais a se posicionarem, não apenas na mediação de conflitos, mas principalmente em sua prevenção. Nesse sentido, a gestão escolar é tomada como ponto de partida para compreender o seu processo de construção democrático, com suas nuances, tensões e perspectivas.

A partir do *Levantamento da casa* percebemos que há significativa contribuição de produções que abordam o campo da memória, bem como, mesmo que de forma tímida, foram encontrados trabalhos sobre a gestão escolar na intervenção às violências e mediação de conflitos. Os dois macrocampos, ou melhor, as fundações da casa, contribuíram para o desenvolvimento desse estudo no sentido de indicar caminhos de diálogos entre eles. No próximo capítulo, mergulharemos na compreensão teórica da memória e seus *departamentos*.

2. “EU ERA ASSIM E, EM VOLTA DE MIM, O MUNDO ERA ASSIM, MAS AGORA...”: NOS *DEPARTAMENTOS DA MEMÓRIA*

[...] Memória - a Ana Paz fala muito disso: rastros atrás, vivências passadas; a criança que a gente foi, **[influenciando]** o adulto que a gente é; o **“eu era assim e, em volta de mim, o mundo era assim, mas agora...”** - Memória. (Bojunga, 2018a, p. 92) [grifo nosso].

[...] já disse também que esse nosso departamento, que a gente chama de **imaginação**, nasce com a gente, feito dedo, feito unha, feito mão, mas é o uso que a gente faz dele que vai estabelecer aquela diferença. [...] “Já tinha me dado conta de que **um dos grandes alimentos da imaginação se chama Memória**. Quanto mais *ela* se faz presente, mais a nossa imaginação se fortifica. (Bojunga, 2018a, p.103 – 104).

Lygia, como autora, conversa com o leitor sobre o processo de criação da personagem Ana Paz e da sua obra. Em seu processo criativo, ela intercala a imaginação e a memória: como categorias principais, a imaginação pode ser potencializada pelo uso que se faz dela em relação a qual a memória que se apresenta como seu principal combustível.

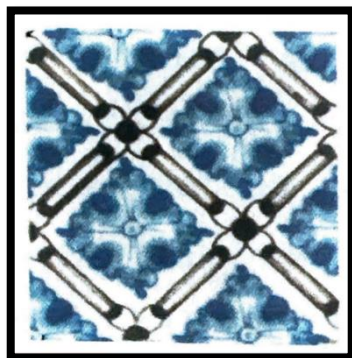
Pretendemos neste estudo utilizar deste combustível – Memória – para experienciar as narrativas gestoras na intervenção em conflitos e problemáticas escolares.

Para isso, inicialmente traremos um recorte através da interlocução entre Bojunga e Benjamin **sobre a memória**, no sentido de trazer ao leitor como foi o **processo de compreensão dessa temática**, bem como apresentar a perspectiva **político-estética**¹³ adotada nesse estudo. Assim como Bojunga, adentraremos inicialmente nos *departamentos da memória*.

¹³ Remeto ao aspecto político, conforme as orientações de Cyntia França, professora que participou da banca de qualificação e que contribuiu significativamente à imersão no pensamento de Benjamin, acolhendo-me com sua simplicidade e conduzindo-me à abordagem da montagem literária e a rememoração como ato político. Político porque promove um choque entre o que fora recalcado, podendo gerar intervenção no porvir. Estético porque faz-se em movimentos de intermitência, vislumbrados na sensibilidade e agir contemplativo.

2.1. Conversas¹⁴ entre Bojunga e Benjamin: imergindo nos *departamentos* da memória:

Figura 1: Azulejo do sobrado em que Lygia Bojunga viveu durante a infância



(Fonte: Bojunga, 2018^a p. 91)

[...]. Um azulejo do Sobrado. Protegido num crochê. As costas, rugadas e ásperas do reboco que aderiu a ele; a frente, tão lisa, tão boa de alisar; alisei. E de novo e de novo. Na volta pro hotel, já na cama, alisei. E de volta pra casa, no avião, tirei ele da bolsa e alisei diferente.

Diferente porque agora eu estava nas nuvens, sentada junto à janela (que é o lugar que eu sempre procuro no avião) e como nuvem é o tipo de coisa que desde criança eu gosto de olhar, fiquei só alisando o azulejo, sem querer tirar meu olho do céu.

O desenho fica ligeiríssimamente em relevo na superfície do azulejo.

Naquele momento experimentei de novo a certeza de que a nossa memória é que nem a nossa imaginação, a nossa curiosidade, os nossos vários *departamentos*: quanto mais uso a gente faz deles, mais eles se sensibilizam, se aprofundam, nos revelam.

Passei décadas da minha vida sem deter minha atenção na memória que o nosso corpo guarda. **De repente, ali, no avião, eu era tomada de assalto por uma enxurrada de imagens da minha infância, trazidas pela Memória da minha mão.**

Me vi sentada, lagarteando no banco do pátio do Sobrado, braço no braço do banco de azulejos; mão de palma grudada no relevo de um deles. Nunca antes tinha me acontecido **lembrar o gosto que tinham me sentar ali**. E agora o gosto voltava pra mim toda: era gosto da hora preguiçosa de depois do almoço; mas era também o gosto de escapar dos grandes: os homens trabalhando, as mulheres sesteando, as crianças na escola e/ou fazendo dever (Cheguei na vida meio atrasada de irmã e primos); e eu ali no banco esquecida, à toa, à toa na vida, hmm! Que tanto gosto tão bom; na língua, o prazer lembrado da laranja que eu comia no almoço: no olho, o gosto de zanzar por flor e planta de canteiro, por água e peixe de chafariz; na pele - feito coisa que a sensação do azulejo no braço, na perna e na mão, não bastava -, ainda o sol! E, por cima, o gosto de, assim, *à-toamente*

¹⁴ Construí uma conversa entre os meus companheiros de leitura, conversa que se interliga, ajunta e ao mesmo tempo, traz suas singularidades. Benjamin não se subordina à Bojunga, nem esta faz esse movimento. Nesse capítulo articulei os argumentos filosóficos e literários que advogo como formas de compreensão e intervenção da gestão aos conflitos escolares.

lagarteando, ficar ali, cismando no que era preciso cismar. As sensações que a Memória me trazia ali no avião eram tão fortes que **arrastavam imagem atrás de imagem, toda uma sequência de cenas, até então soterradas**: a laranja no meu prato. (Ah! O prato, o *meu* prato - com um gato pintado na borda); a mesa, o sofá de couro, o lustre, a cristaleira, o tapete, mil detalhes da sala de refeições lá de casa.

Cenas que traziam com uma riqueza impressionante detalhes de vestuário, penteados, risadas, trejeitos dos *personagens* que me cercavam naquela época. E quanto mais eu me adentrava nas cenas que me apareciam nas nuvens, mais ia ressurgindo detalhes e cismas cismadas no banco do pátio. Fui solavancada para o presente quando o avião pousou no Rio. Fechei o azulejo na bolsa.

Saí para o meu cotidiano. Mas aquele “exercício de Memória” me deixou a sensação estimulante de uma verdadeira aventura interior. Ela (a Memória) tinha me reconduzido com tanta firmeza pr’aqueles meus à toa *cismarentos* lá no Pátio do Sobrado, que eu **acabei mesmo concluindo que foi lá, plantada nos azulejos do banco, que eu comecei a praticar com gosto os meus exercícios de imaginação**. [...] (Bojunga, 2018a, p. 106-109)

Escolhi esse trecho da obra *Fazendo Ana Paz* porque aproxima a percepção de memória em Benjamin e demarca a defesa deste estudo. Nessa passagem a autora rememora os tempos de infância através da experiência de alisar o azulejo *diferente*. Esse objeto foi da antiga casa da família, um sobrado, a que Lygia conta como foi feita a compra deste pela família. Também escolhe como capa do livro a imagem desse sobrado, fazendo uma interlocução entre a Lygia-escritora, Lygia-menina e a personagem Ana Paz.

É nesse emaranhado que Lygia vai se reencontrando, a partir do uso dos *departamentos da memória*, pelo exercício da *imaginação*, pois, segundo ela, quanto mais uso fazemos dele, o mais profundo se revela em nós. As obras *Fazendo Ana Paz* e *Corda Bamba* são alguns dos exemplos que transmitem essa característica da autora: a articulação da sua vida com a construção das personagens – elas vão estabelecendo uma relação com ela.

Lygia Bojunga narra uma experiência que teve ao alisar o azulejo do antigo sobrado em que passou a infância. Nesse alisado *diferente* ela foi *tomada de assalto por uma enxurrada de imagens da infância, trazidas pela Memória da sua mão*. Ela vai contando cada detalhe: as horas que passava no sítio, as brincadeiras; o que não significa contar o passado vivido como de fato foi, mas articular o emaranhado de temporalidades como forma de intervenção.

Conforme Benjamin (1985 p. 37) “o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência”. Assim, Lygia, ao rememorar a sua infância, pelo toque do azulejo, não

está apenas voltando as memórias, mas aprofundando-se, enveredando-se para uma *aventura interior*. Esta, para a autora, é um ponto chave para sua percepção de que, através do exercício da memória, começou a *praticar com gosto os exercícios de imaginação*.

A obra *Fazendo Ana Paz* traz a percepção da memória, em relação com Benjamin, que se reverberou em múltiplas formas: o processo de desenvolvimento da escrita do texto, em que Lygia vai construindo a personagem; a Ana Paz, que aparece sob várias temporalidades, das quais se encontram com a finalidade de retomar os valores passados por seu Pai, através da *Carranca*; A Ana Paz Velha, que ao olhar-se no espelho, rememora a cena traumática com o seu Pai; a tentativa de Lygia em mudar a história de Ana Paz: fazê-la certinha, bem-acabada, contrariando os desejos da personagem. Em cada passagem da obra vejo um encontro com afirmações de Benjamin sobre a memória, temporalidade, produção de imagens e resistências.

Ana Paz é uma *aparição*, do nada ela vem, se apresenta. Uma menina de 08 anos cuja mãe e o pai estão sempre por perto, mas acontece uma tragédia e o pai, seu fiel amigo, tenta escapar de uma emboscada. Seu pai diz: “Ana Paz, me promete uma coisa, promete que não vais esquecer a *carranca*”. Sem entender o que está acontecendo, ela faz que sim. Seu pai tenta escapar, mas é em vão... de repente a cena fecha. Nada mais sai. Lygia vai atrás da Ana Paz: passa dias, escreve, apaga, faz café... dorme e acorda pensando naquela menina que veio como um relâmpago e depois sumiu.

Ela começa a escrever sobre uma moça de dezoito anos, “a cara dela era a mesma de todos os personagens: uma mancha”. (Bojunga, 2018^a p. 20). Ela escreveu como a moça se apaixonou à primeira vista por outro personagem, Antônio. Ele começa a conversar com a moça, vão se apaixonando... cena se finda. Lygia pensou que poderia aproximar a moça à Ana Paz, mas não consegue.

Outra personagem apareceu para Lygia: “cabelo branco, um mocassim no pé, uma bengala na mão. Mancava um pouco, se movimentava devagar, mas firme. O jeito de falar também: firme e decidido”. (Bojunga, 2018^a p. 20). A autora começou a escrever sobre a velha que resolvera, em seu aniversário de 80 anos, retornar a casa da infância, no Rio Grande do Sul. Pressionada pelo filho que a chamou de “Velha egoísta” – eles tinham preparado uma festa surpresa a qual não ia comparecer – ela falou que não poderia adiar a viagem porque teria um compromisso: um encontro com duas amigas.

Lygia nos conta no processo criativo que a cena com a velha foi escrita dia a dia, mas que ela não sabia o que a *Velha* faria no Rio Grande do Sul; tinha colocado o encontro com as duas amigas por pressão do filho. Se questionou: o que isso tem a ver com a *Ana Paz* e a *moça-que-se-apaixonou-pelo-Antônio*? Não sabia, suspeitava que a moça poderia ser uma lembrança da velha.

Já que a velha estaria retornando a antiga casa, Lygia preocupou-se em produzi-la e a fez com *sobras*¹⁵: sobras da casa do avô, de casas em que morou, de um objeto ou cômodo que lembrara. Cada parte da casa carregava um pouco da memória da autora. Ao chegar nela, a velha “[...] puxou pro sol uma cadeira de braço e de palhinha no assento; se sentou. Sentiu o cochilo chegando, achou tão bom. [...]” (Bojunga, 2018^a p. 40).

O sol tinha ido embora e a *Moça-que-se-apaixonou-pelo-Antônio* entrou na casa para falar com a velha: “[...] – eu me perdi da Ana Paz [...]”. A velha e a Moça sentaram para tomar um chimarrão. De repente, uma explosão atingiu Lygia, que fez a Velha perguntar à Moça: “[...] – Quando foi que você se perdeu da Ana Paz? [...] – “No dia que eu me apaixonei pelo Antônio”. (op.cit. p. 40- 41). Essa cena remete ao pensamento em Benjamin sobre como o conhecimento se reverbera: como imagens dialéticas, que surgem na intermitência entre o já vivido e o experimentado; ele vem como uma força de um relâmpago.

O lampejo veio: *É isso! As três são a mesma!* Nesse interim ela vai prospectando a montagem das cenas que levam ao encontro das três:

[...] A Ana Paz vai crescer e se apaixonar pelo tal do Antônio. E quando ela chega no inverno da vida, ela vai sentir a urgência de voltar pra casa onde ela nasceu, onde ela viu acontecer a tragédia com o pai; ela vai querer juntar os pedaços dela, vai querer se encontrar com a menina e a moça que ela foi. **E nesse ajuntamento volta tudo:** a ligação fortíssima que ela tinha com o pai, a casa que ela aprendeu a amar; a Carranca! A Carranca que eu tinha começado a desenhar na minha cabeça quando eu fiz a primeira cena de Ana Paz... A Ana Paz vai entrar na adolescência, sempre se lembrando do pai da carranca. Mas a mãe da Ana Paz vai se casar de novo. A Ana Paz não vai gostar do marido da mãe, não vai querer mais viver com eles, resolve ir pro Rio estudar. No Rio, ela conhece o Antônio, se apaixona por ele, vira mulher. No Sul, o mundo da criança e da adolescente que ela foi; no Rio, o mundo da mulher que ela começa a ser e que vai absorver ela tanto, que só no inverno da vida é que dói a culpa de ter se esquecido da Carranca. E agora as três vão se encontrar e a Ana Paz-Menina vai acusar a Ana Paz-Moça de ter se esquecido da promessa que ela fez pro pai [...] e a Ana Paz Velha vai ouvir as partes ... e opinar... (Bojunga, 2018^a p. 43).

¹⁵ As sobras, os restos, os resíduos também fazem parte do pensamento em Benjamin. Ele as utiliza como contraponto dos determinantes hegemônicos, como resistências.

Mas não foi bem assim... não seguiu uma sequência. A Ana Paz-Velha não mediou o conflito entre a Ana Paz-Moça e a Ana Paz-criança. A Ana Paz-Velha rememorou os tempos de infância, teve um encontro com a pequena Ana Paz através do olhar-se no espelho: ela se virou para o espelho de um antigo guarda-roupa e se olhou... “o espelho fez questão de contar tudo o que estava achando de mim [...] cada mancha, cada sinal, cada ruga, a minha história tá toda na minha cara” (op.cit. p.47).

Bojunga tece a obra compreendendo que a história e o enredo não são lineares. Assim como a autora, Benjamin nos convida a refletir sobre a temporalidade em relação com as reminiscências. Para o autor somos “[...] hóspedes que, sob uma insígnia vacilante, cruzamos uma soleira além da qual a eternidade e a embriaguez estão à nossa espera. [...] A eternidade é para Benjamin um tempo entrecruzado.

Para ele, o tempo se manifesta de forma mais real e entrecruzada na relação entre a reminiscência e o envelhecimento, sendo um *universo de entrecruzamentos*.

[...] quando o passado se reflete no instante, úmido de orvalho, o choque doloroso do rejuvenescimento o condensa tão irresistivelmente. [...] o que chamamos **rejuvenescimento** é justamente essa concentração na qual se consome com a velocidade do relâmpago o que de outra forma murcharia e se extinguiria gradualmente.

Esse rejuvenescimento para Benjamin é a *memória involuntária*¹⁶, uma força que enfrenta o envelhecimento. Nesse sentido, para o autor, o tempo não é homogêneo ou vazio, mas *saturado de agoras*. Conforme Löwy (2005, p. 119) é o tempo do *kairós* que se opõe ao *chronos* “em que cada instante contém uma chance única, uma constelação singular entre o relativo e o absoluto”.

Benjamin (1985, p. 230) cita como as revoluções bebem desse passado para prospectar ações do presente, compreendendo a revolução, isto é, a mudança da visão histórica sob a ótica dominante, como interrupção do passado e surgimento de uma mudança mais profunda. “[...]. É o faro para o atual, onde quer que este se mova no emaranhado do outrora. Ela é o salto do tigre em direção ao passado. [...]”.

Complemento a afirmação do autor com o comentário de Löwy (2005, p. 120) sobre o movimento da memória ao contemplar o entrecruzamento do tempo: “Ela é o salto dialético, fora do contínuo, inicialmente rumo ao passado e, em seguida, ao

¹⁶ Em à *Imagem de Proust*, Benjamin bebe da escrita do autor da obra *Em busca do tempo perdido*, acrescentando nessa construção às percepções sobre temporalidade, rememoração e movimento involuntário da memória. Ao rememorarmos, não estamos retomando à cena ou tempo exato, mas no entrecruzamento das temporalidades que se encontram e se desconstroem, o que é lembrado involuntariamente também compõe o movimento da memória.

futuro. [...] consiste em salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente. ”

O historicismo é cumulativo, tende a preencher um tempo homogêneo e vazio. Porém em Benjamin (1985, p. 231) vemos a compreensão da história não somente como um movimento de pensamento, mas também sua *imobilização*: “onde o pensamento se detém repentinamente numa constelação saturada de tensões, ele confere à mesma um choque através do qual ele se cristaliza como mônada. ” Nesse sentido, em oposição ao tempo do *progresso* condicionado ao espaço, a memória através da rememoração, conduz à concepção qualitativa e descontínua de tempo.

Quando Ana Paz-Velha se olha no espelho e rememora os tempos de criança naquela casa, *a memória do quarto acorda*. A Ana Paz-criança aparece para a velha falando do seu pai, procurando por ele. A menina falou que ele conversava e contava histórias, que penteava o cabelo dela porque era muito *fininho*, só ele sabia como fazer. Quando o pai chegou, na cena revisitada pela velha, foi contar mais uma história... outra vez o lampejo explodiu: pai fugindo, pega roupa, larga pente, volta pra Ana Paz: “ - Promete Ana Paz, que tu nunca vais te esquecer da Carranca...”. Ela prometeu, a mãe chega apavorada, o pai corre... Ana Paz escuta barulhos de tiro, a cena acaba.

Essa cena remete ao movimento que a rememoração produz, com a construção de uma cristalização de tensões que ao mesmo tempo a transportam e a imobilizam, segundo Löwy (2005, p. 131): “[...] a rememoração tem por tarefa [...] a construção de constelações que ligam o presente e o passado. Essas constelações, esses momentos arrancados da continuidade histórica vazia, são mônadas, [...] concentrados da totalidade histórica.

Lygia Bojunga é tomada por um choque, ela se vê novamente naquele dilema: por que essa cena novamente? Por mais que ela tente fazer outro Pai, mudar o enredo da história de Ana Paz, a pequena criança volta a ela e pede seu Pai de volta. Foi ele quem passou os valores através da Carranca, é atrás desses valores que a Ana Paz-velha retorna a sua antiga casa, questionando a sua versão mais jovem, a Ana Paz-moça, porque esqueceu a Carranca.

Olhar-se no espelho, voltar a antiga casa, brigar para que esse patrimônio não acabe, mas que seja de uso coletivo, da comunidade, são intervenções que a Ana Paz-Velha retoma ao voltar para essa casa, como forma de honrar as Carrancas

passadas pelo seu *moribundo* Pai. Benjamin (1985) destaca a autoridade da morte como um *episódio público* de *caráter exemplar*.

Ela confere substância e autoridade ao saber transmitido, tornando a experiência vivida transmissível pela linguagem. O pai de Ana Paz, em seu momento de morte transmitiu um saber, uma experiência passada à menina através dos valores ensinados depositados no artefato Carranca. Acrescento à visão da autoridade do moribundo em Benjamin a percepção de Didi-Huberman (2011, p. 139): “Moribundos, todos nós o somos, a cada instante, somente por afrontar a condição temporal, a extrema fragilidade de nossos *lampejos* de vida. ”

Lygia conta na história que engavetou o livro, queria criar outra versão, mais carismática do Pai. Mas ela ficou angustiada porque o livro ficara guardado, queria que Ana Paz morasse num livro, para tornar-se amiga dos leitores. Tempos depois desengavetou, leu junto a editora, mas não estava convencida de que a história tinha uma articulação: começou a rasgar as cenas novas criadas, a antiga do Pai, a Ana Paz-Moça, mas daí veio a personagem em sua mente: ela reivindicou a sua existência... Bojunga (2018^a, p. 88) achava que a história estava “*cheia de buracos, página rasgada, página cheia de anotação... você tá sentindo que eu não consegui te fazer inteiriça?* ”

Nesse ponto Ana Paz questiona à Lygia o porquê não pode existir assim...

[...] não resolvida, feito você diz, **descosturada**, mal acabada, tanto pedaço de mim rasgado. (Sabia que você me rasgou demais?). Você sonhou pra mim uma vida toda bem-feita, só que a tua ideia não deu certo e eu fiquei desse jeito. Mas por que que você precisa rasgar o que eu fiquei? Por que que você não pode me contar pros outros assim? **Desacertada, inacabada**, esperando **a luz que um dia vai se acender (ou não) em tudo que é pedaço que eu tenho de escuridão?** Puxa vida! Eu nasci pra viver num livro! Livre! [...] (Bojunga, 2018^a p. 88 - 89).

Bojunga “acatou” a decisão e Ana Paz se fez presente. Mesmo incompleta, desacertada, a menina resistiu. Em meio a escuridão da vida, a pequena luz de resistência se fez presente. Ela conseguiu honrar a Carranca quando valorizou a antiga casa transformando-a em um espaço coletivo, de partilha à comunidade. O lugar visto como trauma, pela morte de seu pai, ressurgiu como lócus de compartilhamento de saberes do bem comum.

Outro ponto em comum que gostaria de destacar em Bojunga e em Benjamin é a importância dada à infância em suas produções. Lygia Bojunga é uma autora infanto-juvenil que aborda temáticas sobre as problemáticas sociais em que as

crianças vivem. Cada obra escrita por ela retrata de forma sensível e latente os problemas enfrentados pelas personagens. Em *Fazendo Ana Paz* e *Corda Bamba* vemos que as personagens utilizam a memória como intervenção de seus desafios.

Em *Rua de mão Única*, Benjamin dedica a obra ao seu filho Stefan e retrata como foi sua vivência durante a sua infância, deixando como legado para o filho e as demais gerações, não somente as percepções de sua vida como criança burguesa do século XIX, mas também os condicionantes e problemáticas histórico-sociais que atravessavam a época.

Para o autor, a criança circunscreve numa realidade em que a linguagem das coisas e dos objetos se reverbera como expressão da cultura:

[...] A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente dentro da prole de sua classe, e não no seio da sua família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. **Pois a família proletária não é para criança melhor proteção contra uma compreensão cortante da vida social do que o seu próprio casaquinho de verão contra o cortante vento de inverno.** (Benjamin, 2002, p.122)

Nesse sentido, apresento algumas reflexões sobre a infância que encontro em Benjamin: a primeira delas é **a percepção de que a criança carrega a potência transformadora da linguagem**. Benjamin (1984, p.55) compreende que a linguagem é o meio pelo qual pode-se representar a verdade: “para que a verdade seja representada em sua unidade e em sua singularidade, a coerência dedutiva da ciência, exaustiva e sem lacunas, não é de nenhum modo necessária”.

Ao contrário de uma visão positivista das ciências humanas, a visão de Benjamin sobre o conhecimento fundamenta-se na dimensão da linguagem como propositora de uma tensão entre conhecimento e verdade, razão e paixão, questionando “os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível” (Souza, 2009, p.187).

Complemento a afirmação de Benjamin com a percepção de Agamben (2008, p. 12) sobre a relação entre infância, experiência e linguagem. Para ele a infância não é um recorte cronológico, mas um *experimentum linguae*. É por ela que a criança vislumbra o conhecimento da verdade porque é pela infância que se permite a

passagem de uma linguagem mimética para uma linguagem semântica. Assim “os limites da linguagem não são buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade.”

Gagnebin (2005, p. 181) remete a infância ao momento de incompletude. Pela não experiência da linguagem, ela está “aquém das palavras, ao mesmo tempo sem palavras, sem linguagem e, porém, condição de possibilidade de sua eclosão -, que a experiência da infância *exclui que a linguagem possa se apresentar como totalidade e verdade.*” Nesse sentido, ela é ao mesmo tempo, lugar vazio e possibilidade de eclosão, manifestando o movimento humano: *sua incompletude, per si, a invenção do possível.*

A criança, como produtora de cultura, mergulha na compreensão alegórica, nos contos de fadas, dá abertura à experiência do sensível.

A criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. A infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura. Aí reside sua especificidade. Próxima dos mágicos e loucos, contra a racionalidade instrumental, a criança refaz a história com cada peça, cada pedra, retalho, pedaço, toco, resto. (Kramer, 2009, p. 295)

Nesse sentido, a realidade é apresentada e representada pela linguagem, existe e se expressa na língua, carregando uma infinidade de construções semânticas; “[...] não há conhecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada, que de certa forma não participe da linguagem.” (Corsino, 2009, p. 220)

Como materialidade dessa linguagem, Benjamin constrói seus argumentos e textos sob artifícios da linguagem alegórica e dialógica, compreendendo que não esgota em si mesmo. Sobre o texto alegórico, Souza (2009, p.195-196) destaca:

[...] o elo com o significado é fruto de uma laboriosa construção intelectual e remete sempre a uma pluralidade de possíveis interpretações”. [...]. Contudo, este momento de revelação da verdade existe como o tempo de um relâmpago, pois a leitura alegórica supõe, paradoxalmente, a inerente deficiência da linguagem alegórica, porque o sentido verdadeiro nunca é alcançado plenamente.

Gagnebin (1999, p. 37), a respeito do processo de construção do conhecimento e texto benjaminiano, destaca a relação entre o símbolo e o alegórico, ressaltando neste último a impossibilidade da construção de um sentido eterno, bem como da necessidade de perseverar na temporalidade e historicidade significações transitórias. “[...] é o choque entre o desejo de eternidade e a consciência aguda da precariedade

do mundo que [...] está na fonte da inspiração alegórica. A alegoria se instala mais duravelmente onde o efêmero e o eterno coexistem mais intimamente. [...]”. A linguagem alegórica assume uma liberdade pois, ao mesmo tempo, extrai uma profusão de sentidos ao passo que os impossibilita de uma percepção eterna.

Como exercício de mergulhar no alegórico, remeto à obra “Corda Bamba”. Bojunga conta a história de Maria, uma criança de 10 anos, que passou por um trauma recente e não consegue mais falar. Convivera no circo com Foguinho e Barbuda, amigos de seus pais, que resolveram deixar a menina com a avó materna, a senhora Maria Cecília Mendonça de Melo. Uma senhora rica que era contra o relacionamento da sua filha Márcia (mãe de Maria) com o rapaz do circo, Marcelo.

Maria tem muitas dificuldades no relacionamento com a sua avó, parecem ser de mundos diferentes. Por mais que a avó tente inseri-la naquele universo, aquilo parece estranho a ela. Uma das cenas interessantes é quando Maria vai ter aulas particulares com a professora, Dona Eunice. Lygia estabelece uma crítica ao ensino tradicional ao passo em que constrói a cena em que a professora tenta transmitir os conteúdos à Maria que, para ela e sua avó, não acompanhava a aprendizagem de acordo com sua idade/série. A professora se preocupa em passar o conteúdo à menina, sem, contudo, levar em consideração as vivências circenses. A menina consegue prestar atenção a tudo o que é movimento da professora, mas o assunto dado para ela não tem relevância: “[...] – Você sabe o que é uma semirreta? – Só reta. – Alguma vez você já ouviu falar em paralelismo e perpendicularismo? – Bom... – Lembro do circo: às vezes eles falavam em botar os cabos de aço paralelos... [...].” (Bojunga, 2018^b p. 66).

Para superar todo aquele deslocamento de vida, Maria ingressa numa seara imaginativa e começa a atravessar do prédio onde morava com sua avó ao prédio da frente. Ela o faz conforme aprendera com seus pais: atravessando e equilibrando na *corda bamba*. Na *travessia*, encontra no outro prédio dois jovens conversando... eles se pareciam com os pais dela, só que mais jovens... fazem juras de amor, se apaixonam... somem. Maria vai seguindo em direção ao caminho em que sumiram e encontra um corredor com seis portas fechadas, uma de cada cor. Tenta abrir a vermelha, estava trancada.

Na porta branca vivenciou a não aceitação do relacionamento de Márcia e Marcelo pela sua avó; na porta amarela, viu um mar, areia e um barco de papel gigante. A cada balançar da vela via uma cena: primeiro o gestar de sua mãe e depois

o seu nascimento com a vida entregue como um presente de seus pais. Na porta cinzenta rememorou o seu sequestro pela sua avó; na porta encostada lembrou o aniversário de 04 anos que passara na casa dela. Mesmo rodeada de comidas e presentes, ainda sentia falta dos seus pais. O conjunto de apetrechos não substituiu a falta que os pais faziam a ela. Na porta azul Maria revive a volta para os pais; ela nesse momento só quis *contar pra frente*, aprendeu a andar na corda bamba e se apresentou junto com seus pais no espetáculo do circo.

Com o coração aquecido pelas lembranças, Maria viu a porta vermelha, desta vez destrancada. Ela começou a lembrar de tudo e revisitou a tragédia de seus pais: Márcia e Marcelo aceitaram equilibrar-se na corda bamba sem a proteção, em troca de um melhor pagamento. Maria assiste a cena, tenta voltar, mas a porta está trancada, não abre. Porém “Quanto mais Maria olha pra Márcia e Marcelo, mais vai esquecendo que queria ir embora.” (Bojunga, 2018^b, p.134). A cena ressurgiu:

[Márcia] se abaixa e passa. E passa de novo [...] cada vez diferente. Cada vez mais depressa. Cada vez, que é isso!! O arco de cor se embaraça no amarelo; cai. Márcia falseia o pé, o corpo vira, o pai quer pegar um braço, um cabelo, um resto dela, mas tudo escapa, ela já vem vindo, ele se vira todo, já vem também, o tambor parou, ninguém diz ai, só tem silêncio, que depressa que gente cai! (op.cit. 134-135).

Maria só quer esquecer, corre, abre a porta, deita na cama com lençol, roupa e tudo, tenta dormir para quando acordar e lembrar, *não doer tanto assim*. É relevante destacar que ao falar da memória também estamos falando de *esquecimentos*. Benjamin (1985, p.37) traz uma alegoria de Penélope¹⁷ e da memória enquanto um tear:

Não seria esse trabalho de rememoração espontânea, em que a recordação é a *trama* e o esquecimento a *urdina*. [...] cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. Cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas reminiscências intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido.

Conforme Gagnebin (1999), os movimentos da trama e da urdina são, ao mesmo tempo, complementares e opostos. Eles se mesclam na produção do texto e na atividade de lembrar e esquecer. Reminiscência e esquecimento estão

¹⁷Penélope é uma personagem da mitologia grega. Esposa de Odisseu e rainha de Ítaca. Quando seu marido partiu, ela o aguardou por 20 anos, durante e após a Guerra de Troia. Ela tivera muitos pretendentes e como ação para prolongar o futuro casamento, ela prometeu tecer um sudário para seu futuro sogro (Laertes) a qual se casaria após a conclusão da peça. Entretanto, ela tecia durante o dia e desfazia o trabalho à noite, o que a impediu de realizar um novo casamento e permanecer ao lado de seu marido após o retorno.

entrelaçados. Ao voltar ao cenário lembrado, o movimento da memória também se manifesta em seu aspecto *involuntário*. Maria, ao mesmo tempo quer lembrar, fica curiosa em abrir cada porta, mas, involuntariamente, o trauma ressurgente, a cena da morte dos pais é um choque, que mais à frente, faz Maria enfrentar os seus problemas. Daí ressalta-se a relevância do *lembrar*.

Gagnebin (2006, p. 110) ressalta que o trauma “é a ferida aberta na alma, ou no corpo, por acontecimentos violentos, recalcados ou não, mas que não conseguem ser elaborados simbolicamente, em particular sob a forma de palavra, pelo sujeito. Nesse sentido, por ser indizível, ele corta o acesso ao simbólico e à linguagem.

Entretanto, em meio a travessia das portas, Maria consegue ressignificar o trauma vivido e começa a criar outras portas. Ela volta ao seu agir imaginativo: desembarca no andaime, pula no corredor e vai abrindo essas portas. Maria as *escancarava*, até mesmo a porta vermelha e a cinzenta, e dessa experiência criava outras: “portas diferentes de tamanho, de feitio, diferente de pintura [...] parecia que estavam experimentando cor: tinha uma porção de pinceladas, cada uma de uma tinta.” (Bojunga, 2018^b, p. 142).

Mesmo com os traumas, a perda dos pais e a convivência difícil com sua avó, Maria resistiu. Foi dos resíduos das lembranças, da experiência no circo, da rememoração de sua história e dos traumas, que ela usou a sua imaginação e interviu na produção de novas portas. Essas novas portas são ações de um porvir. Em cada porta tem um quarto onde ela vai *arrumando*, prospectando: “[...] num quarto ela bota o circo onde ela vai trabalhar; no outro ela bota o homem que ela vai gostar; no outro os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher” (Bojunga, 2018^b, p. 145).

Ao abrir as portas, encarar o trauma e ressignificá-lo, Maria pôde mudar sua história. Mesmo com os ditames de sua avó, a menina vai usando de sua faculdade imaginativa para prospectar ações entre o que viveu e o que planeja para *daqui pra frente*. Para Gagnebin (2006, p.55), em leitura benjaminiana, a memória permite não somente voltar ao passado, mas prospectar, compreender e intervir no presente:

Abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à Lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

É no caminho das reminiscências e resistências que sigo. Através da imersão nos *departamentos da memória*, Bojunga e Benjamin articulam a relação entre a imaginação e memória. Bojunga situa esta como combustível da imaginação, porque quanto mais a memória se faz presente, mais a *imaginação se fortifica, se aprofunda, nos revela*. Benjamin compreende a memória – a reminiscência – como momento da captura das imagens entre o *outrora* e o *agora*, como forma de compreensão da realidade.

Na iminência desses caminhos da imagem, acrescento às percepções de Bojunga e Benjamin a produção de imagens ou a imaginação como um movimento de resistência: em Ana Paz – a velha volta, se encontra com as versões anteriores para retomar os valores esquecidos – a carranca; em Corda Bamba, Maria atravessa as portas e cria outras portas: do caco, da tristeza, do trauma ela resiste.

Nesse sentido, trago como viés à intervenção política da gestão escolar, a produção imaginativa, tomando a memória como principal caminho que, mesmo existindo um campo minado de determinantes, pode ressurgir resistências, sobrevivências.

2.2. “Sobrevivendo no que tem *pra* fazer; dormir hoje pensando no amanhã”: rememoração e intervenção política na escola

Ainda não me sinto gestora

Fui galgando conquistas nessa escola, subindo os degrauzinhos: aluna, estagiária, contratada, efetiva, secretária e aí cheguei aqui. Ainda não me sinto gestora. São seis meses. Eu ainda não me achei na função. Eu acho que eu sou muito técnica e a gestão requer muita aquela área de pedagogia. Eu recebo os pais, a gente conversa, tenta resolver conflitos... **costumo contar uma história ou outra que aconteceu há anos atrás. Que é muito boa essa questão de memória**, e a gente vai **sobrevivendo no que a gente tem pra fazer**: dormir hoje pensando no amanhã; **tentar fazer o que não fez ontem. Vamos tentando fazer isso, resolvendo essas guerras.**

(Vivi, 2025)

Na mônada acima, “Ainda não me sinto gestora”, Vivi narra suas experiências na mesma escola, nos diversos níveis. Mesmo com todo esse tempo num mesmo espaço, ela ainda não se sente gestora. Entretanto, ela afirma que aprende a cada dia a partir dos novos desafios.

Essa expressão me lembrou associação alegórica que Benjamin (1985, p. 226) fez entre história e progresso, entre as histórias originais dos vencedores e aquelas esquecidas, através da obra de arte de Paul Klee, *Angelus Novus*:

[...]. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso.

A tempestade que impele o anjo da história para o futuro é o progresso, mas em nossa realidade, quem é essa tempestade? Como ela reverbera? E como olhar para trás, para as ruínas que cada vez se acumulam aos nossos pés? Bebendo da expressão Benjaminiana: assim como o *anjo da história* está para o *progresso*, a realidade da gestão escolar pesquisada está para as políticas educacionais do Estado de Pernambuco.

As políticas educacionais às quais me refiro são aquelas advindas do Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco/ Metas para Educação – PMPG/ME. Implementadas a partir de 2007, tinham como objetivos mudar os índices sociais e ampliar os resultados de eficácia e eficiência das ações do estado. Como diretrizes, Santos, Andrade e Marques (2019, p.14) apontam: “a redução do absenteísmo dos professores, a implantação de um modelo de avaliação, a correção do fluxo idade/série escolar e a implantação de escolas de referência”.

Destinadas de forma verticalizadas nas ações, tomada de decisões e envolvimento, as políticas educacionais têm em seu *modus operandi* alavancar os índices de resultados educacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Para isso as instâncias governamentais, como a Secretaria Estadual de Educação, por meio das Gerências de educação, incubem a responsabilização das ações através da tríade *metas, avaliação e bonificação*. (Silva e Santos, 2019).

As metas são definidas a cada ano para alcance de eficiência da escola nos resultados educacionais. São mensuradas através do IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, que verifica a média de performance dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. A cada ano, é estabelecida uma meta para sua superação; o resultado de cada escola gera um reconhecimento através de bonificação.

A proposta de intervenção macropolítica do Estado de Pernambuco tem sido influenciada por um movimento que abraça a educação para o mercado, imbricando uma performatividade gerencial e um processo de ensino aprendizagem meramente meritocrático. A qualidade educacional é travestida de rendimento, o trabalho docente é exacerbado e o gestor sobrecarrega-se por ser responsabilizado pelo sucesso ou fracasso escolar, sem, contudo, apresentar condições para execução das políticas.

Conforme Silva e Santos, (2019, p. 14) “as ações práticas decorrentes desse *modus operandi* gestor, focalizam o estabelecimento de metas e a cobrança de resultados, buscam a intensificação do trabalho docente e instigam a competitividade entre docentes e escolas”. (op.cit. p.14).

Como panorama da implementação desta observa-se:

[...] visão do docente como promotor da eficácia escolar; pela avaliação da qualidade da educação expressa em números organizados sob a forma de gráficos, indicadores e taxas; pelo estreitamento curricular decorrente do privilégio dado às disciplinas Português e Matemática; pela redefinição do dirigente escolar como controlador de ações e informações; pela competição e intensificação do trabalho docente, do gestor e de outros agentes de apoio que atuam nas escolas; pela delimitação do próprio trabalho escolar; pelo lugar consignado à educação escolar na construção do futuro. (Santos, Andrade e Marques, 2019, p.10)

Nesse sentido, a presente Política apresenta limites no que tange pensar a escola como um espaço para além da formação para o trabalho, mas para a formação humana. Conforme Cavalcanti e Botler (2019), ela se baseia em princípios como a descentralização administrativa, participação social no controle das organizações e políticas, com vistas a obtenção dos resultados de modo a mudar o cenário educacional com o aumento de índices de eficiência. Entretanto, com base nas autoras, questionamos: com qual perspectiva de resultados e participação estamos lidando?

Cavalcanti e Botler (2019, p.331) alertam para o viés ideológico com que essas categorias estão postas nas políticas. O resultado educacional se transfere da via autônoma, socialmente referenciada, para a via mercadológica. A participação recai para uma técnica legitimada por lei, mas que não reverbera em direitos aos cidadãos/grupos sociais, pois o estado gerencial:

[...] prima por um *cidadão cliente*, porque exalta, reforça e gera uma participação com base sistêmica e aparato legal, que age ideologicamente para justificar suas finalidades de fortalecimento do Estado mínimo e toda regulação decorrente da implementação das políticas educacionais. [...] o governo gerencial utiliza como estratégia a restrição da atuação dos espaços públicos decisórios, por meio da desmobilização de setores sociais, sindicais

e de representação setorial, ao mesmo tempo em que legitima ações sistêmicas via discurso da democracia participativa e supervalorização do planejamento técnico advindo de uma equipe gestora.

No cenário micropolítico, no chão da escola em Pernambuco, observa-se a condução de ações pela equipe gestora e docentes para dar conta das demandas do modelo gerencial de educação. Através das medidas das políticas gerencialistas, com discurso de gestão democrática e qualidade educacional, a gestão da escola se vê refém entre os atendimentos à GREE, para garantir e superar as metas pré-estabelecidas e ser reconhecida pela bonificação; e a superação de demandas próprias.

Nesse sentido, como ficam as ações locais da escola? Como a gestão da escola tende a lidar com as diversas problemáticas que eclodem? Como propiciar dialogicidade, pertencimento e construção de princípios justos num espaço de divergentes? Como bem afirma, Benjamin (1985, p.225): “[...] todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espeziam os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais. [...]”.

Os *corpos prostrados no chão* estão para os problemas locais da escola assim como os *vencedores/dominadores* estão para a política educacional de Pernambuco. Me coloco na posição do materialista histórico: “os [contemplo] com distanciamento, pois todos os bens culturais que [vejo] têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. (op.cit)”.

O êxito das políticas educacionais, com o aumento dos índices e a bonificação das instituições indicam uma qualidade educacional altamente propagada, a qual me refiro alegoricamente por *bens culturais*¹⁸. Ao passo que denotam essa eficiência, mascaram outras demandas educacionais que são deixadas à parte em prol de uma performance ao atendimento das políticas.

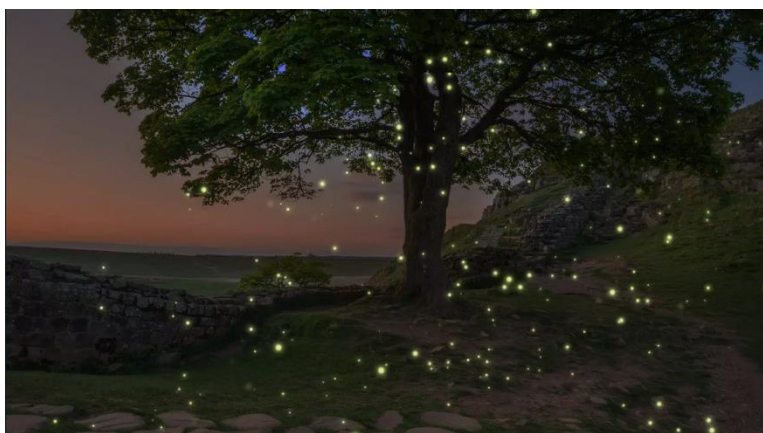
Esses bens culturais “[...] devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da

¹⁸ Benjamin utiliza o conceito de bens culturais para referenciar como a produção cultural em massa ganha um caráter de acumulação. Comparo os *bens culturais* a política do Estado de Pernambuco por ter tantos índices, metas, ranqueamento, tantas informações acumuladas que não resinificam problemáticas mais caras à escola.

barbárie.¹⁹” (op.cit). Diante dessa conjuntura, me coloco na posição do desvio, na busca de escovar a ação gestora a contrapelo. Mas o que seria **escovar a ação gestora a contrapelo**? Não me reduziarei a respostas prontas e acabadas, mas mergulharei nos caminhos que me levam a conduzir um argumento estético político das (re)existências.

Gostaria de convidar você, leitor/a, a contemplar os recortes abaixo que representam o argumento político-estético deste estudo:

Figura 2 – Sobrevivência dos Vagalumes



Fonte: Becattini, 2023.

A luz é sempre igual a uma outra luz.
Depois se modificou: de luz se tornou alvorada incerta,
[...] e a esperança teve uma nova luz.
P. P. Pasolini. (1961)²⁰.

A imagem acima mostra vaga-lumes zanzando, voando e mostrando sua pequena luz em meio a escuridão: eles só podem ser vistos no escuro, num instante, um mínimo esplendor de forte luz já os dissipa, esconde, interrompe sua beleza: é assim que vou falar das resistências gestoras, como sobrevivências: vaga-lumes. A sobrevivência dos vaga-lumes é um conceito bem trazido por Didi-Huberman (2011) que reverbera os pensamentos de Benjamin, Pasolini, Agambem... numa miscelânea - no bom sentido – em que constrói seu argumento sobre as sobrevivências.

¹⁹ Para o autor, a barbárie não se opõe a civilização, mas é um componente que acompanha o progresso e a cultura no sentido da aquisição de bens culturais sem, contudo, intercambiar experiências. Conforme Gagnebin (2008, p. 80), Benjamin estabelece uma [...] “crítica à concepção de cultura como uma acumulação de “bens” culturais e sua ênfase na decisiva significação da “transmissão” cultural. Ambos os momentos se completam num esforço de *dessubstancialização* daquilo que se costuma chamar de cultura: essa não consistiria num aglomerado de objetos preciosos, mas seria definida muito mais como relação espiritual viva do presente ao passado, do passado ao presente.”

²⁰ Didi-Huberman (2011, p. 05)

Quando a gestora Vivi diz: “sobrevivendo no que a gente tem pra fazer...” penso que ela não se refere somente as atividades rotineiras, ao cumprimento das metas das macropolíticas, mas na sobrevivência em conflitualidade com as demandas imputadas. A esse conflito, remeto à Didi-Huberman (2011, p. 11) que constrói uma metáfora para compreender como essas sobrevivências se encontram na relação com as determinações. Utilizando da obra “Divina Comédia”, de Dante Alighieri, ele diz:

Bem antes de fazer resplandecer, em sua escatológica glória, a grande luz (*luce*) do Paraíso, Dante quis reservar, no vigésimo sexto canto do Inferno, um destino discreto, embora significativo, à “pequena luz” (*lucciola*) dos pirilampos, dos vaga-lumes. O poeta observa, então, a oitava vala infernal: vala política, [...] sob a mesma condenação de “conselheiros pérfidos”. O espaço todo é salpicado - constelado, infestado – de pequenas chamas que parecem vaga-lumes, exatamente como aqueles que as pessoas do campo, nas belas noites de verão, veem esvoaçar, aqui e ali, ao acaso de seu esplendor, discreto, passante, tremeluzente.

A grande luz – *luce* – é, para o autor, o conjunto das determinações políticas, a exploração, o maquinário do Estado: ela “não resplandece, há apenas uma treva onde crepitam timidamente os *conselheiros pérfidos*. ” (Op.cit.12). A pequena luz, por sua vez, é um espaço constelado, infestado de várias chamas que parecem vaga-lumes. Essas pequenas luzes reverberam diante da grande luz como resistências. Mas como, se há a inversão do *inferno* de Dante em que a grande *luce* resplandece sob o domínio dos *conselheiros pérfidos*?

Concordo com a relação entre *luce* e *luciole*, e bebo em Didi-Huberman (2011) em como elas se colocam: para vermos a *luciole* – os vaga-lumes – é preciso um instante, na calada da noite, acompanhar seu ritmo. Mas contemplar os vaga-lumes não é tarefa fácil, tendo em vista que essa grande luz tende a aparecer. O autor utiliza de Pasolini²¹ para demarcar como a *luce* se mostra na realidade: como um canhão, uma luz forte, projetores de luz ofuscante:

É um tempo em que os “conselheiros pérfidos” estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou “passivos”, se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, **continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais**. (op.cit. p.17)

²¹ Pier Paolo Pasolini foi um cineasta, crítico literário e pensador que por meio de suas obras denunciava a exploração da política nazista à sua época. Didi-Huberman destaca algumas fases do autor: inicialmente a fase *revolucionária*: na sua juventude, em meio ao apogeu da segunda guerra, ele escreve uma carta a seu amigo Franco Farolfi, a qual ele destaca que, em meio ao caos, contemplava as noites de boemia, o voo dos vaga-lumes num bosque noturno, indicando uma *alternativa aos tempos muito sombrios ou muito iluminados do fascismo triunfante*. A segunda fase é marcada por um Pasolini pessimista, ao qual publica o *Artigo dos vaga-lumes*, fazendo uma crítica ao governo da Itália na época, indicando que o nazismo não findou mas disfarçou-se, indicando o *desaparecimento dos vaga-lumes*.

Quanto aos vaga-lumes, eles tentam escapar como podem à ameaça e condenação que podem atingir sua existência. Pasolini dá indícios através das “pequenas luzes da vida, com suas sombras pesadas e suas penas como inevitáveis corolários.” (op.cit, p.18). Eles se mostram no desejo, no amor, na amizade, paixões, no contemplar, questionar... Conforme Didi-Huberman (2011, p. 15), a questão seria política e histórica: “[...] trata-se de extrair o pensamento político de sua *ganga discursiva* e de atingir, dessa maneira, esse lugar crucial onde a política se encarnaria nos corpos nos gestos e nos desejos de cada um”.

Nesse sentido, quando a gestora Vivi tenta **resolver suas guerras** ela não a faz tomando somente os determinantes legais, mas na complexa relação com outrem, na sua percepção de vida, de fazer política e gestão, encarnada na sua história, no seu corpo, no seu agir.

Apesar disso, os *projetores triunfantes* tendem a persistir. Pasolini indica que o fascismo não desapareceu, mas que produziu ruínas, estas estão ligadas a uma democracia liberal que reverbera como *lobo em pele de cordeiro*. Rancière (2014, p.35) nos ratifica essa questão quando ressalta um *ódio à democracia* por a utilizarem como um instrumento de dominação: “o retrato sociológico da alegre democracia [...] assinalava a ruína da política subjugada ali em diante a uma forma de sociedade governada pela única lei da individualidade consumidora.”. Nesse sentido o consumo de massa, a indústria cultural, entra em conflito com os interesses públicos e coletivos, irrompendo uma outra racionalidade e fazer político:

Com o desenvolvimento do consumo de massa, esta última era dominada por um valor supremo, a *realização pessoal*. Esse hedonismo rompia com a tradição puritana que sustentou conjuntamente o avanço da indústria capitalista e da igualdade política. Os apetites irrestritos que nasciam dessa cultura entravam em conflito direto com as exigências do esforço produtivo, como os sacrifícios requeridos pelo interesse comum da nação democrática. (Rancière, 2014, p. 33)

Rancière (2014), portanto, faz uma equiparação ao estado da sociedade, ele iguala os *indivíduos egoístas* ou *consumidores ávidos* ao *homem democrático*. Vejo também em Benjamin (1958, p.118) uma abordagem sobre a sociedade do consumo na qual situa uma *pobreza de experiência*, afirmando que os homens aspiram a libertar-se dela, e por isso, consumidores: “eles devoram tudo, a *cultura* e os homens, e ficam saciados e exaustos. [...] ao cansaço segue-se o sonho e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente

simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia por falta de forças.”.

Relaciono a *falta de forças* em Benjamin ao *desaparecimento dos vaga-lumes* em Pasolini, retratado por Didi-Huberman. Para além de uma reorganização política, ele destaca um *genocídio* ou *enfraquecimento cultural* que suprime os valores, a alma e os corpos, indicando “*poder superexposto* no vazio e da indiferença transformados em mercadoria.” (Didi-Huberman, 2011, p. 33). Para o autor:

Os vaga-lumes desapareceram, isto quer dizer; a cultura, [...] uma prática – popular ou vanguardista - de resistência tornou-se ela própria um instrumento da barbárie totalitária, uma vez que se encontra atualmente confinada no reino mercantil, [...] da tolerância generalizada. (op.cit. p. 41)

Se a cultura não nos protege da barbárie, mas é o meio pelo qual a barbárie se transmite, como pensar as relações? Para Pasolini, há uma perda de humanidade e coisificação do homem, por isso, desaparecimento dos vaga-lumes, porque se trata de uma *aparição*. Didi-Huberman questiona: *apesar do todo da máquina, apesar da escuridão da noite, apesar dos projetores ferozes*, desapareceram os vaga-lumes?

Assim como o autor, penso que não. Como se trata de *aparição*, compreende-se que o desaparecimento dos vaga-lumes se daria à *medida em que o espectador renuncia a segui-los*. Utilizando do conceito de *intermitência*, os vaga-lumes, ao surgirem, emitem uma luz pulsante, passageira, frágil. Para vê-los é preciso observá-los na sua sobrevivência: “é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores.” (Didi-Huberman, 2011, p. 52).

Mas como segui-los se são frágeis, pulsantes, fugidios? Como captar a *lucciola* de modo a reverberar em ações de resistência? Apresento alguns caminhos que entram no coração desta tese:

Trata-se, nada mais nada menos, efetivamente, de repensar nosso próprio “princípio esperança” através do modo como o *Outrora* encontra o *Agora* para formar um clarão, um brilho, uma constelação onde se libera alguma forma para nosso próprio Futuro. Ainda que beirando o chão, ainda que emitindo uma luz bem fraca, ainda que se deslocando lentamente, não desenham os vaga-lumes, rigorosamente falando, uma tal constelação? Afirmar isso a partir do minúsculo exemplo dos vaga-lumes é afirmar que em nosso *modo de imaginar* jaz fundamentalmente uma condição para nosso *modo de fazer política*. A imaginação é política, eis o que precisa ser levado em consideração.

Portanto, para se pensar em uma *política das sobrevivências* faz-se relevante pensar que o processo de criar imagens, a imaginação, é política. Através desse processo pode-se captar o instante entre a ruptura de um presente ativo, com o

passado em reminiscência, a possível intervenção de um porvir. Conforme Benjamin (1985, p. 224): “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo” como ele de fato foi. “Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. ”

Esse lampejo no momento perigo, retratado por Benjamin (1985), refere-se ao movimento de sobrevivência, porque o perigo é “entregar-se às classes dominantes como seu instrumento, sendo relevante arrancar a tradição ao conformismo que quer apoderar-se dela”. (op.cit. 224). Mas se trataria de uma transformação sociopolítica, de uma reviravolta contra as *luzes ofuscantes* de modo a mudar todo o cenário de exploração?

Penso que não, vou no caminho do rastro, do resíduo, da pequena luz que emite seus sinais. As sobrevivências dizem respeito à *imanência do tempo histórico*: não há uma redenção, salvação final. A revelação é expressa em *trapos*:

Elas são apenas lampejos passeando nas trevas, em nenhum caso o acontecimento de uma grande “luz de toda luz”. Porque elas nos ensinam que a destruição nunca é absoluta - mesmo que fosse ela contínua -, as sobrevivências nos dispensam justamente da crença de que uma “última” revelação ou uma salvação “final” sejam necessárias à nossa liberdade. (Didi-Huberman, 2011, p. 86)

Nesse sentido, as sobrevivências não se manifestam num *horizonte*²², mas em *imagens*. O horizonte é imenso e imóvel, está além de nós. Absorve-se na *luce* dos “estados definitivos, no tempo acabado, no totalitarismo”. A imagem é intermitente, passageira, *lucciola*. Observar o horizonte não é ver as imagens que podem nos tocar, porque ela é movente, pode estar próxima de nós: “os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejo a nossa frágil imanência, os “ferozes projetores” da grande luz devoram toda forma e todo lampejo – toda diferença - na transcendência dos fins derradeiros.” (Didi-Huberman, 2011 p. 115).

Em Agamben (2009, p. 70) é relevante destacar que o autor interroga o contemporâneo na compreensão de que as temporalidades estão emaranhadas, pois “entre o arcaico e o moderno há um compromisso secreto”. Essa noção de

²² Didi-Huberman estabelece uma crítica ao conceito de *Horizonte* em Agamben. O pensador articula a temporalidade como um processo *emaranhado entre o presente e o passado* e retrata, através de uma releitura em Benjamin, a perda da experiência pelo homem contemporâneo. Sua ideia se concentra no estudo de uma *arqueologia das aclamações*, ao qual investiga como ela vem se manifestando no tempo com seus *contratempos, golpes, contragolpes; temas e contratemas*. Apesar dessa relação, na visão de Didi-Huberman, Agamben (2005, p. 21) apresenta uma visão apocalíptica das resistências, pela falta de capacidade de intercambiar experiências. Ele acrescenta: “[...] para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana numa cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente [...]”.

temporalidade se aproxima com a visão da *expropriação das experiências* pelo homem contemporâneo, ambas percepções inspiradas em Benjamin. A experiência, para Agamben, estaria em processo de destruição nas mais simples práticas cotidianas:

[...] o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: nem a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito, a uma distância insuperável; nem os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; nem a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô; nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; nem a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; nem a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado; nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa, à noite, extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz, entretanto nenhum deles se tornou experiência. [...] (Agamben, 2005), p. 21 – 22)

Ao contrário da *destruição da experiência* em Agamben (2005), Benjamin (1985) reflete sobre uma *pobreza de experiência*, um esfacelamento dela de forma eficaz e efetiva, mas que não a destrói. Ela continua em movimento, decai, mas não desaparece: “as imagens estão lá, até mesmo para fazer reaparecer ou transparecer algum resto, vestígio ou sobrevivência” (Didi-Huberman, 2011, p. 121).

Nesse sentido, vou seguindo para o movimento das ressurgências diante do cenário de declínio e da faculdade de trocar experiências: para que a imagem dialética cruze como uma *bola de fogo* é preciso o desvio, a colisão. Conforme o autor: “Não assume a imagem, em sua própria fragilidade, em sua intermitência de vaga-lume, a mesma potência, cada vez que ela nos mostra sua capacidade de reaparecer, de sobreviver? (op.cit. p. 127)

No caminho das resistências, afirmo que as suas práticas podem ser materializadas nas ressignificações que os grupos sociais fazem dela. Apesar da forte influência da indústria cultural e das determinações macropolíticas, as sobrevivências reverberam na apropriação e reapropriação dos produtos de cultura e política produzidos, não somente os consumindo, mas *fabricando imagens*.

Certeau (1998) investigou como os grupos marginalizados apoderam-se da cultura de massa, dos produtores de cultura, indicando que esses grupos criam formas próprias de lidar e alterar as imposições culturais. Essas práticas estão no cotidiano, em ações simples como: ler, cozinhar, conversar, habitar.

Nesse sentido, os *procedimentos populares* jogam com as imposições e não se conformam com ela a não ser para alterá-las. Essas *maneiras de fazer* são definidas como *bricolagem*, *antidisciplina*, *táticas*, são ações que demarcam uma *politização das práticas cotidianas* (Certeau, 1998). Dessa forma, é no chão da escola que as políticas maiores são reapropriadas pelos grupos que as ressignificam conforme suas maneiras de ser, sentir, fazer; indicando que diante dos *projetores raivosos*, as pequenas luzes, os *vagalumes*, dançam na surdina, emitindo seus sinais: “[...] sua própria ressurgência, seu recurso de desejo e de experiência no próprio vazio de nossas decisões mais imediatas, de nossa vida mais cotidiana. (Didi-Huberman, 2011, p. 130)

É preciso estar atento, *organizar o pessimismo*, descobrindo um “*espaço de imagens* no próprio vazio de nossa *conduta política*”. (op.cit. p.130). É necessário um pessimismo ativo, uma desconfiança para impedir, o *advento do pior*. Na percepção de Benjamin (1985), o pessimismo se dá na interrupção de uma visão de uma temporalidade e evolutividade histórica – o *continuum da história* - esta para ele conduz a uma catástrofe. Essa organização se dá pela busca da *ressurgência das imagens*, como *alternativas de pensamento*, acrescento também como *alternativas de (re)ação*.

Reafirmo o argumento de Rancière (2005, p. 16) de que há uma interlocução entre política e estética, ambos são movimentos que se entrelaçam (re)apropriando outros mundos. Conforme o autor: “é um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define, ao mesmo tempo, o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência”.

A política consiste na reconfiguração da distribuição do sensível e do que é concebido como *comum* no tempo e espaço. É feita pelos *sem-parte* ou *vencidos*: *vagalumes*, interlocutores deslegitimados da ordem vigente, que através de *cenários de dissenso*, irrompem e promovem (re)disposição de objetos e imagens de um mundo já dado. Ela é experiência porque promove formas dissensuais de expressão e comunicação “que inventam modos de ser, ver e dizer, configurando novos sujeitos e novas formas de enunciação coletiva.” (Marques, 2013. p. 136).

Quando a gestora Vivi afirma que “é muito boa essa questão da memória, a gente vai sobrevivendo no que a gente tem pra fazer”, retomo ao argumento deste estudo: o encontro do *outro* e o *agora*, explosivo, desviante, que resiste, sobrevive às dinâmicas da vida cotidiana, defendendo o agir cotidiano, nas mais simples

atividades, como uma ação que altera os modos de fazer determinados. É assim, possibilitada pelo uso da memória, na produção da imaginação – imagem e ação.

Vivi-vaga-lume, passou por todos os segmentos e configurações da escola. De *aluna, estagiária, contratada, efetiva, secretária*, chegou à gestão. Está, portanto, imersa no cenário escolar e das políticas imputadas. Mas sobrevive, em meio às *guerras aos projetores ferozes*, ela resiste. Não pretendo com a afirmação de Vivi generalizar todas as formas de gestão – temos a gestão democrática, mas cada escola lida com as problemáticas de forma própria. O que levanto é a possibilidade de um agir contra hegemônico, defendendo que as sobrevivências eclodem, o que pode produzir justiça, tendo em vista que esta se dá na construção de bens e critérios do bem viver.

No percurso da pesquisa questioneei: como a gestão escolar pode lidar com as injustiças promovendo a justiça sem o intuito de prescrever ações ou recomendações? Remeto ao que Didi-Huberman (2011, p.35) problematizou sobre o declínio da experiência na realidade e de como elas podem ressurgir: a “[...] experiência interior, por mais “subjética”, por mais “obscura” que seja, pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão.”. Não se trata de recomendações ou respostas, mas de irromper caminhos de compreensão de uma intervenção política com base nas sensibilidades.

Nesse sentido, o compartilhamento das experiências gestoras se dá na prospecção de formas de agir aos variados problemas escolares que não sintetizam apenas no rendimento. As desigualdades, conflitos, injustiças e violências também perpassam por esse cenário, em que a escola se vê refém entre o dilema de cumprir as determinações políticas e legais e de lidar com essas problemáticas que eclodem ao mesmo tempo.

Como forma de resistência, propus em conjunto com as gestoras, a produção de cenas dissonantes em contraponto com as macropolíticas, como possibilidade de *decomposição do já dado*, instaurando outras maneiras de ser e fazer política. Assim, como Rancière (2010, p. 141), penso que a ***ficcionalização das experiências permite a produção imaginativa***, através do *entrelaçamento de palavras e imagens*:

A ficção não é um termo que designa uma oposição entre imaginário e real. Ela envolve um re-enquadramento do real: é uma maneira de alterar modos

existentes de apresentações sensíveis e formas de enunciação; de variar quadros, escalas e ritmos, e de construir novas relações entre realidade e aparência, individual e coletivo.

Através da produção das experiências ou cenas, reverberadas em mônadas, penso que elas indicaram caminhos de intervenção política e resistências a partir do movimento do resíduo, das sobrevivências. Essa pesquisa pretendeu contemplar o *tempo do agora* ao fazer uma imersão nas vidas gestoras, no sentido de experimentar as sobrevivências, retratadas como *políticas dos restos*. Restos porque por mais que exista um contexto em que o compartilhamento de experiências esteja em *cotação*, por mais que a conjuntura macropolítica possa *subjug*ar os povos, essa redução deixa restos “[...] e os restos quase sempre se movimentam: fugir, esconder-se, enterrar um testemunho, ir para outro lugar, encontrar a tangente... é o que nos ensinam, cada uma a seu modo, as livres “experiências interiores” [...]” (op.cit. p. 151).

Essas experiências, e memórias são atos políticos pautados na percepção de uma *comunidade que resta*, ligando as pessoas por suas *raízes mais profundas*. Essas raízes estão no compartilhamento comum de saberes, de modos de resistir através da narrativa das experiências.

Como se trata de movimento, seria necessário escapar, retirar-se para fora do mundo das luzes, *de suas obrigações junto a ele* sem deixar de *ser novamente útil ao mundo*. (Arendt, 2008 p. 8). Indicando que esse movimento assume uma dupla trajetória: a de resistir, sobreviver aos macrodeterminantes e, ao mesmo tempo, emitir e transmitir seus sinais; conforme ressalta Didi-Huberman (2011, p.155): “[...] seria ainda preciso reconhecer a essencial vitalidade das sobrevivências e da memória em geral quando ela encontra as formas justas de sua transmissão. ”

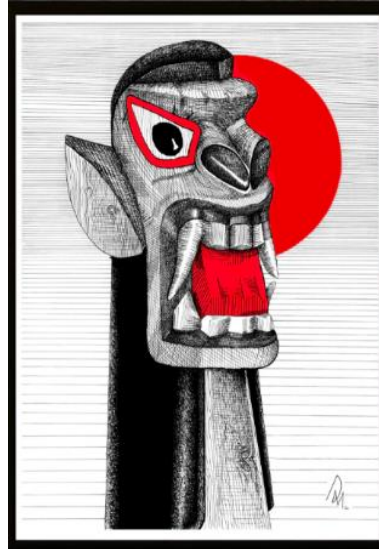
Nesse sentido, fazer política não se dá somente por determinações, ranqueamento, resultados, bonificação e proposição de uma racionalidade e formação maquínica, mas pelo compartilhamento de experiências interiores, pela imaginação e resistência através do intercambio desses modos de viver.

Retomo a afirmação de Didi-Huberman (2011, p. 38) na qual afirma que as emoções são cruciais para as ações do porvir porque se trata de *moção, movimento, comoção*: “[...] se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualificando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa, as emoções de todos em qualquer um. ”

O agir político, as justiças, as injustiças, os conflitos e violências, todos envolvem sentimentos, emoções. As experiências gestoras, as memórias compartilhadas, os modos de lidar com a escola, também perpassam esse movimento. Vou seguindo os caminhos desviantes de Benjamin, *escovando a contrapelo* no sentido de eclodir as sobrevivências gestoras no intercâmbio das experiências de intervenção e prevenção dos conflitos nas escolas.

3. PRA NÃO TE ESQUECERES DA CARRANCA: REFLEXÕES SOBRE A JUSTIÇA PARA (RE)PENSAR A GESTÃO DA ESCOLA

Figura 3: Carranca



(Fonte: Martins, 2021)

[...] - Ana Paz! Olha aqui o presente que eu trouxe.

A Ana Paz-criança sai correndo do quarto, que a Ana Paz-velha tá olhando e para de olho arregalado na porta do escritório do pai:

- O que é isso?!

- Uma carranca.

- Carranca?

O pai tinha voltado de uma viagem ao Nordeste; na bagagem que ele trazia vinha a carranca de uma embarcação do rio São Francisco. Era uma figura de madeira pintada; era uma figura estranha. Mas muito simpática. Cabelo preto cacheado. Boca bem vermelha, lábio grosso. De trás do ombro saía asa. O peito era grande e cheio de escama. Mas depois do peito, a Carranca encolhia: vinha logo a cintura, e só um dedo de saia, e em seguida o joelho, que é mais um tiquinho à toa de perna e logo depois vinha o pé que, pra contar a verdade, era mais pata do que pé.

A Ana Paz ficou super intrigada com a Carranca. O Pai explicou que os barqueiros gostavam de pregar uma carranca na proa do barco para ela ir assim na frente, afugentando tudo que é mau espírito que morava no fundo do rio. A Ana Paz fascinou. Desatou a fazer a pergunta:

- O que é que é mau espírito?

- Por que que ele mora no fundo do rio?

- Por que que ele tem medo da Carranca?

- Por que é que a Carranca tem pata e não tem pé?

- Por que ela tem asa aí atrás?

- Por que é que ela parece peixe aqui no peito?

E aí o Pai começou a inventar um monte de histórias para ir respondendo às perguntas da Ana Paz. **Cada história que o Pai inventava era uma história de propósito para ir passando para a Ana Paz tudo que é valor que ele considerava importante.**

O Pai fez da Carranca uma mulher forte, coerente, que sabia lutar pelos direitos dela.

O pai inventou que a parte peixe que a Carranca tinha era pra, lá pelas tantas, ela poder viver debaixo d'água, lutando contra os maus espíritos.

E o pai começou a inventar um mau espírito atrás de outro: eles eram os caras que não deixavam o Brasil ser uma terra de fartura para tudo que é brasileiro. O Pai fez a Carranca se envolver com cada mau espírito de arrepiar. Só pra Ana Paz ir sacando tudo que é força que puxa o Brasil pra trás.

O pai contou para Ana Paz que, de tanto amar a liberdade, uma terça-feira de manhã bem cedinho nasceu um par de asas da Carranca.

E cada história que o Pai contava fazia a Ana Paz gostar mais e mais da Carranca.

O único problema é que, no princípio, a Ana Paz achava a Carranca feia.

- Feia? - e o Pai se scandalizou. - Olha pra esse cabelo que ela tem! Olha pra essa boca, Ana Paz, isso é boca de mulher que sabe amar. - E aproveitou pra contar pra Ana Paz um monte de histórias dos namorados da Carranca (que sempre acabavam se apaixonando por um namorado que defendia os bichos, a liberdade, as mulheres, a distribuição de terras...)

- Mas, pai, por que que ela tem pé e parece pata?

Às vezes o pai inventava que, de tanto amar tudo que é bicho, ela tinha ficado meio bicho também. Mas outras vezes, ele contava que o artista que tinha feito a Carranca gostava mais de pata do que pé.

- Mas, pai, por que que ela vai diminuindo assim pro fim dela. Olha só que pouquinho de perna que ela tem.

- Ah, minha filha, isso é porque o artista que fez ela quis fazer um mulheraço, mas o pedaço de madeira que ele tinha era pequeno.

- Mas ele não viu que era pequeno?

- A artista só vê o que ele quer fazer, Ana Paz.

- Mas por que ele não pegou outro pedaço de madeira?

- Ele ficou com medo de não saber fazer de novo esse cacheado tão bonito no cabelo dela. - (Mas outras vezes o pai contava que o artista vive num sufoco medonho, e que o artista que fez a Carranca não arrumou grana pra comprar mais madeira...) E aí o Pai aproveitava pra ir contando pra Ana Paz tudo de muito importante, que era a arte popular. Mas sempre usando a carranca.

A carranca foi o jeito que o pai achou pra todo dia passar um outro valor pra Ana Paz... (BOJUNGA, 2018b, p. 52 – 56).

A Carranca é vista como um amuleto que protege os maus presságios, sendo usada pelo Pai de Ana Paz, para passar os valores que considera justos a sua filha. Ela gera inquietação, curiosidade, questionamentos; se parece muito com a justiça: de difícil definição, apresenta sob variados aspectos (Cabelo preto cacheado, boca bem vermelha, lábio grosso. De trás do ombro saía asa...) também perpassa valores (mulher forte, coerente, que sabia lutar pelos direitos dela.) Como um conceito em disputa, a justiça apresenta-se numa realidade permeada por vários princípios que, mesmo antagonicamente, convivem, sendo o espaço escolar um ambiente permeado por eles.

Nesse sentido, buscamos nesse capítulo estabelecer uma relação entre a gestão escolar e justiça como forma de compreender as contribuições para propiciar um ambiente mais justo.

3.1. Gestão democrática: caminho para uma escola justa?

Apresento as problemáticas e dados da realidade a respeito das desigualdades educacionais, buscando o entrelaçamento entre esse fenômeno e a ação da gestão escolar, com a finalidade de compreender como a gestão pode lidar com os dilemas escolares através dos princípios de justiça, postos em reflexão.

3.1.1. As desigualdades socioeducacionais e a gestão democrática

Atualmente assiste-se ao avanço do desenvolvimento tecnológico, na existência e acesso a várias formas de comunicação, aproximação da interação sem o deslocamento espacial, acesso aos bens de consumo, cultural e físico. Entretanto, os *fantasmas da desigualdade* perpassam a sociedade, sobretudo na realidade brasileira: “A desigualdade social gera [...] o desequilíbrio característico da balança que representa a justiça, indicando o questionamento sobre a possibilidade da igualdade.” (Botler, 2018, p. 94)

Inicialmente destaco que as desigualdades sociais presentes em determinados contextos são reverberadas e reforçadas nas desigualdades educacionais, influenciando as trajetórias educacionais dos alunos. Isto quer dizer que os grupos sociais mais abastados tendem a ter maior garantias para o alcance do sucesso social do que os grupos mais vulneráveis, que carecem de direitos e poder aquisitivo.²³

Dubet (2001, p.6) destaca que as desigualdades sociais se formaram através de um contexto de dupla face da modernidade: *o triunfo obstinado da igualdade e as desigualdades de classes como elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas/capitalistas*. Isto quer dizer que o viés da igualdade na idade moderna se refere a igualdade de direitos, condições e acesso aos bens, independente da origem social. Para o autor, através da perspectiva da igualdade: “as sociedades modernas são igualitárias, na medida em que estendem o direito à igualdade, sobretudo o direito

²³ Bourdieu e Passeron (1992) realizaram um estudo sobre o contexto da educação francesa na relação entre a reprodução social da escola e perpetuação dos condicionantes da cultura dominante, que delimita o sucesso e fracasso de classes ligadas ao posicionamento social. Cito esse estudo como condicionantes a outras produções sobre a desigualdade educacional, mas não me esgotei nessa produção, tendo em vista que para além das desigualdades educacionais, a escola pode potencializar relações de equidade.

à igualdade de oportunidades, aceitando, em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas da igualdade de oportunidades”.

No que concerne à organização social das sociedades capitalistas, o autor reforça que a conjuntura da divisão do trabalho social e desenvolvimento do capitalismo industrial provocou outros processos de dominação e estratificação de classes, legitimando a desigualdade econômica. Nesse sentido há uma relação de embate entre a luta pela igualdade e as *desigualdades reais*, através da divisão de classes, que provoca os conflitos sociais: “Como são negociados, os conflitos sociais provenientes das desigualdades engendram um modo de regulação política que os torna compatíveis com o princípio da igualdade dos indivíduos e com as desigualdades funcionais do capitalismo”. (Dubet, 2001, P.7).

Martins (2016) destaca como o processo de desenvolvimento social brasileiro influenciou o processo de socialização, sobretudo a forma de organização da escolarização, em que o complexo papel da escola em promover a cidadania, a participação social e o desenvolvimento de trajetórias escolares mais justas se depara com um condicionante histórico social conservador, em que encontra limites autocráticos desde o processo de formação do sistema educacional.

Ressalta que a organização social, o crescimento e o desenvolvimento econômico das instituições brasileiras tiveram como dominância as elites. Traz um panorama de como a educação foi/é percebida ao longo dos períodos históricos, destacando o entrelaçamento entre educação e desenvolvimento econômico que até hoje influencia as políticas educacionais. Nesse processo, a escola, segundo Martins (2016, p. 7):

Na lógica que torna muitas diferenças em desigualdades, somos cotidianamente responsabilizados por nossa posição social, de forma individualizada, em cada dimensão da vida. Nesse sentido, a escola, tem dificuldades em promover e/ou potencializar um conjunto de direitos. Em verdade, imagina-se que ela pode estar reforçando os mecanismos que transformam as situações e condições de vida de sua comunidade escolar em marcas distintivas que são essencialmente produzidas pelas desigualdades sociais. Ou seja, para uma instituição que pretende formar para a cidadania, a escola não poderia fazer as mesmas exigências aos estudantes que as forças dominantes da estrutura social em que se insere. A escola, ao promover a competitividade, a fragilidade da solidariedade, fatores de conflitos no ambiente escolar, corre o risco de constituir-se em um espaço de reificação das desigualdades e das injustiças que pretende minimizar.

As transformações da força de trabalho influenciaram no processo de massificação do consumo e do acesso à escola com a promessa de ascensão social e crescimento de oportunidades. Apesar das mudanças, na escola se percebem dificuldades em promover sucesso educacional aos que mais precisam, tendo em vista a heterogeneidade do seu público-alvo, bem como a necessidade de compreensão de que nem todos começam do zero.

Como fator de desenvolvimento e abertura a lidar com os problemas educacionais, o processo de redemocratização do Estado brasileiro vislumbrou algumas políticas e ações em combate à redução das desigualdades. Na Constituição Federal de 1988, a educação se apresenta como um direito social e no Art. 205 apresenta-se como finalidade: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Anos após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 (Brasil, 1996), estabelece os princípios da educação através da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; respeito a diversidade humana, dentre outros aspectos que deram legitimidade, em termos legais, a escola como um espaço de direitos, plural e de preparo para exercício da cidadania.

Outras políticas de redução das desigualdades destacam-se: a criação e a alteração do FUNDEF – Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – em FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica, a ampliação de anos do Ensino Fundamental e a mudança de obrigatoriedade da Educação Básica, que se estendeu dos 04 aos 17 anos. Essas políticas, permitiram que o investimento educacional fosse ampliado como garantia de possibilitar aumento da trajetória escolar de alunos oriundos das escolas públicas. Como forma de manutenção e ampliação delas, o Plano Nacional de Educação - PNE (LEI Nº 13.005/2014), seguido dos planos estaduais e municipais, foi uma política construída de forma coletiva, com suas nuances e tensões, no sentido de propor metas e ações para melhoria da educação.

No que concerne à redução das desigualdades, Alves, Soares e Xavier (2013) afirmam:

A importância da educação para o desenvolvimento econômico e a redução das desigualdades sociais passou a fazer parte do debate público no Brasil de forma mais intensa após a redemocratização do país. Isto se refletiu em

leis que destacam dois conceitos-chave relacionados a esses objetivos: a **qualidade e a equidade da educação**.

Nesse sentido apresentam-se como metas da garantia de qualidade o acesso, permanência e sucesso escolar, reverberadas no PNE, através do processo de universalização e aumento de índice de conclusão de todas as modalidades de ensino. No PNE está explícita a inclusão de minorias e redução das desigualdades na ampliação do direito à educação. A equidade, nesse sentido, seria o *tratamento desigual de desiguais*, exprimindo uma ideia de justiça, em que todos, com suas diferenças, teriam os mesmos direitos.

No que concerne ao contexto de políticas em combate às desigualdades educacionais, Alves, Soares e Xavier (2013) citam as leis e ações acima, destacando a efetividade da qualidade e equidade no Ensino Fundamental através das análises de resultados da Prova Brasil²⁴, identificando um *hiato* entre grupos sociais. Sobre indicadores de qualidade, os autores percebem a partir dos dados, o aumento dos índices de cada competência a cada edição, o que indica que esse fator tem contribuído para o sucesso escolar dos alunos, combatendo assim a desigualdade. Os autores destacam como um dos parâmetros da qualidade, garantidos no PNE, a universalização da educação, o que é confirmado no estudo dos dados da Prova Brasil.

Compreendemos que há aí uma visão limitada da qualidade, haja vista que qualidade não pode ser vista como somente aquela referente ao desempenho cognitivo, mas uma qualidade social, capaz de uma formação para a cidadania e na garantia de direitos, assim como referenciam Nascimento e Botler (2022). Além disso, no que se refere ao indicador *equidade*, os índices se distanciam. Entre gêneros, o desempenho das meninas se sobressai ao dos meninos, sobretudo na área de linguagem; entre cor/raça, identificam um sucesso maior entre brancos e pardos, tendo os alunos negros menor desempenho, indicado pelos autores o atraso escolar de pelo menos 01 ano em relação aos alunos brancos, estando eles no mesmo ano

²⁴ A Prova Brasil é uma das ações do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tem como objetivo uma avaliação em larga escala que auxilia na verificação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. É uma política que visa o diagnóstico do desempenho e fluxo escolar como forma de reduzir condicionantes desiguais. Apresenta metas e índices de desempenho que tem como objetivo sua superação a cada ano que é realizado, sendo feito bianualmente. As competências analisadas são Linguagens e matemática e o público-alvo da Prova Brasil são os 5º e 9º Anos.

escolar. No indicador nível socioeconômico, alunos com mais direitos garantidos, com bens e que os pais têm formação/emprego, o indicador também é maior do que os alunos de nível socioeconômico mais baixo. Quando esses índices são combinados em variáveis, as desigualdades intensificam-se: meninas/meninos pretos e com nível socioeconômico mais baixo obtiveram indicador entre 02 e 03 anos de atraso escolar. (Alves, Soares e Xavier, 2013).

Trazendo essa situação para a atualidade pós-polidêmica²⁵, foi perceptível que as desigualdades sociais e educacionais se intensificaram. O relatório da OXFAM²⁶ (2021) demonstrou que 86% dos entrevistados acreditam que o progresso brasileiro está atrelado à redução da desigualdade. Entretanto, 64% não acreditam que as desigualdades diminuirão nos próximos anos. Se levarmos para o aspecto educacional, 52% dos participantes não acreditam que a educação de crianças pobres equaliza suas chances de um sucesso/ascensão social. Quando esses dados são especificados para o gênero e a raça, 67% das mulheres concordam que o fato de ser mulher impacta na renda e 58% dos entrevistados concordam que os negros ganham menos por serem negros, o que gera maior desigualdade, combinando essas duas variáveis.

A partir desse recorte, percebo que as desigualdades sociais se intensificaram na *polidemia* pela falta de articulação política em atendimentos, falta de celeridade da vacinação, negação da ciência, inconsistências governamentais, irresponsabilidades na gestão nacional. As desigualdades educacionais também se replicaram pela falta de estrutura e acesso à internet, pelo deslocamento do espaço e de processos de

²⁵ Trago o conceito de Polidemia de Pimentel (2021, p.23) tendo em vista que amplia as problemáticas adjacentes ao contexto do COVID- 19. Para a autora: “[...] envolve as múltiplas epidemias simultâneas que a população brasileira tem convivido, antes mesmo da chegada do vírus da SARS-CoV-2: crise política, crise econômica, crise sanitária, crise social, crise racial [...], aumento da desigualdade social, desigualdade de gênero, epidemia de informação e desinformação, diminuição da cobertura vacinal.

²⁶ A OXFAM é uma organização da sociedade civil que tem como objetivo o combate à redução das desigualdades e promoção de justiça social. Apresento os dados do relatório desenvolvido em parceria com a instituição Datafolha, como forma de identificar as desigualdades percebidas e a necessidade de maior tributação em políticas sociais defendidas pelos participantes. O relatório foi crucial no ano de 2021, considerando que a conjuntura do país passava por um governo de extrema-direita, tendo como um dos ideais, a negação da ciência, dos condicionantes sociais; revelando o relatório como um processo de denúncia da situação desigual do país, intensificada pela polidemia e gestão governamental à época.

aprendizagem, pela escassez de uma política nacional de arrefecimento das desigualdades, o que gera sentimento de injustiça²⁷.

Diante dessa conjuntura, como a gestão democrática pode vir a contribuir para a redução das desigualdades e promoção de uma escola justa? A gestão democrática do ensino público foi o marco inicial na regulamentação educacional brasileira, para a busca da democratização da educação, sendo **“a democratização do conhecimento e do acesso, a garantia de permanência e a democratização da gestão”** (Zientarski 2017, p. 170), o que possibilitou a estruturação de um texto próprio à educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

Esta lei especificou o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, para a legislação dos sistemas de ensino previsto no Art. Nº 3 VII, apontando as responsabilidades dos entes federados, da instituição escolar, tendo como afirmação a participação dos profissionais da escola na formulação do Projeto, Político Pedagógico, da comunidade escolar e local nos conselhos e associações, conforme o Art. nº 14, sob a definição das normas obedecendo esses princípios, garantindo a autonomia para os entes e instituições de ensino. (Art. Nº 17).

Apesar dessa abertura, o processo de redemocratização e materialização das políticas educacionais e gestão educacional, sofreu fortes influências de organismos internacionais com ações vinculadas às perspectivas do mercado. Dagnino (2004) afirma que há a confluência de dois projetos de sociedade, um marcado pelo processo de redemocratização – projeto democrático social – e outro marcado pelos preceitos globalizantes – projeto neoliberal:

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO 2004, p.97)

Significa dizer que apesar das determinações legais para que a gestão escolar seja democrática, ela muitas vezes cumpre apenas formalidades, sem vivenciar

²⁷ BBC Brasil: Por que injustiça incomoda mais que desigualdade, segundo pesquisa. 01/10/2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-40723597>

efetivamente pressupostos democráticos. (Dias, 2019). Assim foca-se na atual exigência técnica gerencial para a gestão escolar, que deixa à parte o político como característica relevante do processo de gestão democrática, e centra seus esforços na dimensão burocrática da administração escolar.

Por acreditar que a escola, sob o viés micropolítico, é possuidora de uma autonomia e dotada de uma cultura própria, permeada por relações entre os atores, os quais se mobilizam e são mobilizados por estratégias gestionárias para condução das ações, trago a abordagem da gestão democrática sob a perspectiva cultural, permitindo vislumbrar a realidade para além de aspectos racionais, resgatando a influência de **aspectos simbólicos que conduzem às interações e os espaços em que elas ocorrem.**

A partir dessa construção de valores, preceitos simbólicos e subjetividades que a escola ganha forma, ela é o espaço de socialização do que é político, isto é, das compreensões e atitudes na vida pública enquanto cidadão, sendo significativa a compreensão da organização escolar não somente sob sua estrutura, mas também das práticas subjetivas de seus atores inseridos, entendendo o espaço escolar como um conjunto de culturas, subculturas e contraculturas formuladas e vivenciadas pelos atores presentes que conduzem as formas como se dão as relações, construindo portanto uma *cultura política*, compreendida como “o conjunto de significados e valores com o que se constrói o sentido da comunidade política, da tomada de decisões para o bem de todos, através dos conflitos inerentes a coexistência e convivência humana”. (Gohn, 2011, p. 63).

Nesse sentido, a gestão democrática possibilita abertura para o diferente e plural, tendo em vista que ela, de forma social e participativa, tende ao “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate, do conflito de ideias e o próprio processo democrático” (Gracindo, 2009, p.137). Dessa forma, a escola sob o viés democrático abre-se para o diálogo e para os interesses divergentes entre os atores, no sentido de promover uma convivência equilibrada, buscando solucionar os problemas, conflitos e conjecturar os projetos e demandas da própria cultura escolar mediante esse diálogo.

Remeto à construção de Cury (2002, p. 165) quanto a etimologia do conceito gestão, a qual “implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo

da educação segundo a justiça. [...] implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. ”

Cury (2002) reflete sobre as práticas de violência na escola e põe em evidência a educação enquanto direito através das dimensões de igualdade, qualidade acesso e tolerância, pois “a escola não é por natureza, local de violência. A escola deve ser o lugar onde os conflitos se resolvem pela palavra” (op.cit. p.165.). Silva (2013) destaca que os conflitos e as violências nas escolas têm sido um dos maiores desafios aos gestores, e através da abordagem democrática esse desafio poderá ser trabalhado de forma coletiva, compreendendo que lidar com as violências não seja tarefa específica da escola, mas que esta não esteja apática a esse fenômeno “devendo dar uma resposta através do desenvolvimento de alternativas que possibilitem a prevenção ou redução das violências na escola. ” (op.cit. p. 42).

Faz-se relevante entender o desafio da gestão da escola em lidar com situações que fogem do processo de ensino-aprendizagem, mas refletem na instituição pelo seu papel social, em que vale retomar o princípio democrático no sentido participativo e social como forma de atender as demandas, solucionar os conflitos e lidar com as violências existentes no âmbito escolar.

A gestão democrática, no sentido social e participativo, tende a ampliar o olhar para os problemas da realidade. Diante disso, como a justiça se insere em um ambiente permeado pelas injustiças? O que seria a escola justa? E como a gestão escolar pode lidar com as injustiças promovendo a justiça? Sem o intuito de prescrever ações ou recomendações, elencarei alguns aspectos relevantes para compreender como a gestão pode vir a lidar com as desigualdades educacionais e violências.

3.1.2 A escola justa em debate

A escola, no seu contexto atual, não apenas tem dificuldades em lidar com as indisciplinas, conflitos e violências, mas especialmente com a naturalização de injustiças ali presentes. Assim, a justiça é mais bem compreendida pela sua negação, isto é, “as concepções de justiça, nesses termos, são relacionadas às injustiças vividas” (Botler, 2016, p. 719).

Nesse sentido, percebo que os conflitos e violências presentes no cenário escolar, representam o reflexo e a justificção de situações de injustiça, das quais a autora destaca que a *pluridimensionalidade dos princípios de justiça*, junto com a falta

de clareza nas formas de lidar com as situações conflituosas, limita práticas efetivas, bem como justifica as ações consideradas injustas. Dessa forma, a justiça é um conceito complexo e permeado por valores, os quais podem ser considerados justos ou não. Compreender que ela é complexa e permeada por vários mundos, sinaliza como compreendê-la e abordá-la no cenário escolar, que não é estático, neutro e único.

Nesse sentido compreendo o espaço escolar como arena política, em que valores, objetivos, interesses e princípios de justiça, estão em constante relação de confrontos e acordos, em que vale considerar uma visão de justiça que vislumbre as práticas comunicativas e que se perceba pelo diálogo as diferenças na construção de decisões coletivas de alcance justo; sendo significativo contemplar a justiça em suas múltiplas dimensões “uma vez que diferentes princípios regulam a vida em sociedade, fornecendo diversas lógicas para guiar a ação dos indivíduos e organizações, ou ainda que diversos mundos povoam o mesmo contexto” (Botler, 2016, p. 721).

Tendo a clareza de que as concepções de (in)justiça presentes no cenário escolar são amplas, complementares e ao mesmo tempo contraditórias, quais seriam os princípios para se ter uma escola justa? Dubet (2004, p. 540) destaca algumas questões que merecem problematização:

Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
 Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
 Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
 Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
 Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
 Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Em concordância com o pensador, a escola justa precisaria atender a todos esses princípios, que na realidade entram em contradição. Reafirmando a postura de Dubet (2004) e Schilling (2014), não se trata de prescrever uma solução perfeita, mas de problematizar os princípios frente à realidade escolar. O princípio do mérito é algo que necessita de esclarecimento e reflexão, pois ainda há compreensão simplista e pejorativa sobre o mesmo.

Schilling (2014)²⁸ questiona: *E o mérito? Onde está?* A autora, com base no levantamento dos princípios em Dubet, constata que os sujeitos do estudo pouco identificam o princípio do mérito como um princípio de justiça. Compreendo, assim como os autores, que o mérito apresenta vieses e limitações em sua execução, mas em termos de uma sociedade republicana, adotou-se como princípio no sentido de romper com a antiga tradição de ascensão social: “[...] escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. ” (Dubet, 2004, p. 541).

Em contradição a esses dados, quando questionado sobre situações de injustiça na escola, os sujeitos atribuem principalmente a ideia/concepção da *retribuição injusta*, isto é, merece ou não merece, concepção está ligada tanto a dificuldade de compreender e expor situações de justiça, como de entender o mérito como um princípio justo.

É sabido que a *igualdade de oportunidades*, como princípio meritocrático, tem sua prática limitada. Apesar do aumento da igualdade de acesso à escola, ainda prevaleceu/prevalece a estratificação de tipos de escola e a estagnação do sucesso escolar para classe trabalhadora. Ainda assim, segundo Dubet (2004), a escola se tornou mais justa porque permitiu que *todos os alunos entrassem na mesma competição*.

A meritocracia na justiça escolar apresenta algumas dificuldades, a saber: a abertura para a competição não elimina as desigualdades. Mesmo tendo a previsão de que todos têm acesso à escola, as desigualdades de desempenho, sexo e pertencimento de grupo social podem distanciar o sucesso e resultados escolares. Chama atenção ao fato já reforçado anteriormente de que “as desigualdades sociais pesam muito mais nas desigualdades escolares” (op.cit. p. 542). Em complemento com a questão das desigualdades sociais, o modelo de igualdade de oportunidades

²⁸ Schilling (2014) realizou uma pesquisa que buscou investigar as percepções de alunos e professores sobre o que seria uma escola justa. Realizou uma construção teórica com base em Dubet, Derrida, Arendt, Fraser, dos quais destaco como autores em que realizei a leitura como compreensão e aceção do seu pensamento. No que se refere ao recorte da pesquisa, a autora utilizou-se dos princípios de Dubet, sobre a escola justa, para identificar quais princípios os sujeitos destacaram como justos. O mérito no primeiro grupo de sujeitos (estudantes de pedagogia) foi percebido por 3,75% do grupo; enquanto que o segundo grupo de sujeitos (alunos, professores, coordenadores) 8,33%, relataram o mérito como relevante, o que denota a falta de compreensão do mérito como princípio justo, bem como das problemáticas que esse princípio apresenta.

meritocráticas tende a ignorá-la, no sentido de defender que todos começam do zero. Entretanto, culturalmente, há um tratamento desigual, tendo como prerrogativa a origem social.

Como análise, Botler (2021) realizou um estudo identificando injustiças vividas pelos jovens em uma escola periférica do Recife, constatando entre as situações injustas, o desigual tratamento em virtude de vinculação social religiosa e de etnia. Também foi perceptível nos dados apresentados por esta autora, o diferente tratamento a alunos que saíram da escola particular para a escola pública e de como os aspectos ligados a *origem social* geram percepções estigmatizantes.

Por ter como pano de fundo o fato de que todos os alunos estão inseridos nas mesmas condições, cabendo a eles o desenvolvimento de habilidades e talentos, o fracasso é visto como responsabilização individual, o que denota certa *crueldade do modelo meritocrático*. Para Dubet (2004) a escola meritocrática os atrai para uma competição da qual foram excluídos, legitimando as desigualdades sociais; o que decorre de outra dificuldade que envolve os *problemas pedagógicos* em considerar que homogeneamente todos os alunos estão envolvidos de uma mesma forma na competição, submetendo-se às mesmas avaliações, medições e sem reflexão desse processo.

O autor questiona se o mérito seria outra coisa para além da transformação da herança em virtude individual, bem como se está para além da legitimação das desigualdades, problematizando a sustentabilidade do princípio do mérito. Apesar das divergências, esse princípio não pode ser abandonado:

Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. (Dubet, 2004 p. 544)

Para se ter uma escola justa, o princípio da igualdade de oportunidades precisa ser problematizado e complementado, conforme assinala Schilling (2014, p. 104):

[...] ao lado do quadro geral da igualdade meritocrática das oportunidades, haverá que agregar outro projeto, da igualdade distributiva de oportunidades. E, quem sabe, poderíamos complementar uma igualdade de reconhecimento que negue subordinações e também uma garantia de paridade de participação.

Em concordância com a autora e com Estevão (2001), defendo a ideia de uma *igualdade complexa* e de uma concepção de *Justiça complexa*, em que os múltiplos princípios, contraditórios entre si, convivem. A igualdade de oportunidades gera a desigualdade, que pode ser reduzida por políticas compensatórias, *distributivas*, podendo ser reverberadas, no caso escolar, em *tratar melhor os vencidos*²⁹, bem como trabalhar em cima de uma *competência mínima*, garantindo assim um mínimo de recursos e proteção aos menos favorecidos. A igualdade de reconhecimento se reflete no arrefecimento da discriminação, preconceito e das relações subalternizadas pelos grupos sociais, abrindo espaço para a pluralidade de atores na escola, debatendo assim, prospecções de justiça entre eles.

Não se trata aqui de buscar eliminar as desigualdades, pois elas existem e fazem parte do processo meritocrático de desenvolvimento de talentos e habilidades, mas de *transparecer o jogo*, dando não só acesso, mas também as mesmas condições e reparações para reduzir a distância social entre aqueles que se destacam e os que têm dificuldades na trajetória escolar. Ao passo que esses princípios se complementam, há a preocupação de estabelecer uma escola eficaz, não no sentido meramente mercadológico, mas na busca de um processo educativo que gere a utilidade dos diplomas, com a intenção de diminuir a distância entre os diplomas mais requisitados, dos diplomas que não geram crescimento social.

Foi debatido na sessão anterior, que as desigualdades sociais reverberam nas desigualdades educacionais, mas pode-se dizer que o inverso ocorre? As desigualdades educacionais influenciam nas desigualdades sociais? Dubet (2004) e Walzer (2003) trazem alguns pontos para essa reflexão. Os autores defendem a ideia de *esferas de justiça*. Isso quer dizer que cada esfera da vida social possui princípios e valores de justiça, bem como as desigualdades decorrentes das injustiças, o que conforma a definição do que é justiça é local. Sendo assim, cada esfera possui suas desigualdades, como esclarece Dubet (2004, p.549):

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdade e injustiça novas quando as

²⁹ A expressão *tratar melhor os vencidos* é utilizada por Dubet (2004) como prerrogativa para argumentar sobre a meritocracia escolar. Para ele, ela é válida desde que se garanta alguns princípios de equidade e redução das desigualdades na permanência e sucesso escolar, sendo o tratamento daqueles que não obtêm o sucesso escolar, um deles.

desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera.

Chama atenção que o autor problematiza a aceção de que as desigualdades escolares são mais brandas do que as outras desigualdades. Entretanto, como assinala Dubet, as desigualdades educacionais promovem desigualdades sociais, o que gera a injustiça que perpassa outras esferas, provocando um *ciclo de desigualdades*. Sobre a escola:

Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torná-la injusta, fazendo com que suas próprias desigualdades tenham menos impacto na vida social, da mesma maneira que as desigualdades sociais repercutem menos na escola. [...] quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade. (op.cit. p. 550-551)

Diante do exposto, penso que a escola tem o seu papel transformado, deslocando a ação meramente cognitiva para uma ação cultural, ação dos afetos e de uma organização que tem como pressuposto político a formação para a cidadania, a partir de processos que trabalhem o currículo socialmente aceito com as perspectivas plurais e locais que cada espaço escolar demanda. Reforçando a ideia de Walzer (2003), cada demanda de justiça é uma demanda própria, que tende a lidar de forma singular.

Os princípios da justiça escolar trazidos aqui tendem a levar a um caminho do que seria a escola justa. Porém não posso me furtar de questionar, assim como Schilling (2014, 2018,) sobre o *quê? Quem? e Como?* da justiça, buscando assim esmiuçar esse conceito que é tão fluído mas também tão caro ao desenvolvimento deste trabalho. Esta construção será desenvolvida no próximo tópico deste capítulo.

3.2. É possível uma escola justa?

Trago esse recorte como forma de compreender as visões que sustentam os conceitos de justiça, bem como elencar as percepções que reafirmo nesse trabalho. Para dar continuidade à discussão, ao tratarmos de justiça na escola, relacionamos à justiça social. Botler e Ribeiro (2020, p. 636), esclarecem:

[...] existência de interconexões entre bens sociais das dimensões econômica, social, política e da educação escolar. Acessar a educação básica ou não, aprender ou não e ser reconhecido e valorizado no âmbito da escola são bens por vezes intangíveis, que incidem nas possibilidades de

inserção social das pessoas, na sua formação como su-jeitos autônomos e partícipes dos processos sociais, fazendo sentido em diferentes contextos.

Nesse sentido, a justiça social insere-se na tentativa de equalizar as relações desiguais, dando abertura as discussões sobre direitos, princípios e valores que são considerados justos. Estes são construídos sob diversos grupos e óticas antagônicas e dissonantes, que repercutem em disputas sobre a legitimação da justiça na sociedade.

Como forma de compreensão sobre a justiça e em como ela se forma/encontra na sociedade, trago algumas correntes teóricas que subsidiaram a construção sobre o que é justiça. Apresento Rawls (2000) como o teórico que discute a justiça enquanto *equidade*, a qual é caracterizada através do contrato social, em que as pessoas são colocadas numa posição original para definirem o que é o bem e o que é o justo, assinalando as regras de convivência.

O autor afirma que a igualdade não é a distribuição meramente igualitária dos bens, mas de acordo com os princípios determinados pelo contrato, se estabelecem os princípios da diferenciação e da reparação, que mediarão a equidade, reparando e compensando aos que se colocarem como injustiçados. Esta perspectiva apresenta relação com a justiça universal, defendendo uma liberdade individual, onde **os sujeitos** do contrato partiriam de uma posição original, postulando suas ações e decisões sob o *véu da ignorância*.

Esta visão limita-se ao colocar todos os envolvidos em uma disposição ao consenso, em que deixariam as diferenças em prol de um *bem comum*; **mas como estabelecer um bem ou princípio comum, se as diferenças sociais, econômicas e de violações são desiguais e se há disputas de interesses na legitimação de determinados princípios?** Como ver a escola nesse processo? **Uma visão pluralista tende a compreender a dinâmica social e escolar de modo mais abrangente.**

Walzer (2003, p.19) constrói uma *teoria pluralista da justiça* em que tem como consideração do justo a percepção da vida, princípios e valores fiéis às compreensões partilhadas dos seus membros, sendo qualquer explicação da justiça, uma explicação local:

Os princípios de justiça são em si mesmos plurais na sua forma; [...] bens sociais distintos deveriam ser distribuídos por razões distintas; com recurso a diferentes procedimentos e por distintos agentes; e que todas estas diferenças derivam da compreensão dos próprios bens sociais, a qual é produto inevitável do particularismo histórico e cultural.

Em contraponto com o princípio da justiça universal, o autor afirma que a justiça é construída sob motivos, processos e conceitos diferentes, que se dá por esferas ou setores da sociedade em definições próprias de justiça, destacando a pluralidade do termo. Ele reforça que para que haja uma sociedade justa é necessária a separação das esferas, para que uma não tente dominar a outra, nem tampouco criar espaços de injustiça. Assim, Walzer estabelece a *igualdade complexa*, em que os bens considerados como justos são criados em cada setor da sociedade.

Em concordância com Young (1999), a autora estabelece críticas a teoria da igualdade complexa, pela compreensão das esferas sociais, afirmando que os bens definidos em cada esfera social podem não estar de acordo com o direito pessoal, bem como a esfera ou comunidade política pode fazer-se desigual, onde os princípios e bens elencados podem não representar a definição do que é justo, em que a justiça se apresenta como inter-esférica, ou seja, relacional. Apesar das críticas, reporto a Estevão (2002, p. 112) que, quando se refere que a perspectiva pluralista, amplia e contextualiza as percepções de justiça, “sendo reportada a vários princípios que devem recobrir diferentes imperativos [...] sem que tal [...] diversidade equivalha, no entanto, à defesa de qualquer relativismo.”.

Partindo de outras concepções que ampliam a visão da justiça sob o ponto de vista estritamente distributivo, apresento Fraser (2008, 2007) e Young (1990) que identificam uma relação entre o caráter distributivo da justiça social nas relações de opressão, indicando que as **demandas por direitos ultrapassam a distribuição de bens, atingindo o reconhecimento.**

Para Young, a redução da justiça à distribuição tende a criar uma *norma igualitária* que tende a coagir a diferença a se tornar normalidade, impondo a perseguição de um modelo de identidade, que faz com que as identidades não aceitas sejam silenciadas, impedindo as contestações às normas dominantes.

Como forma de superação da concepção de justiça enquanto (re)distribuição, Young aponta a **(re)contextualização das políticas** postas pelo Estado enquanto formas de dominação e institucionalização das relações de dominação. Sendo assim, a autora afirma que com a “*eliminação da dominação e da opressão institucionalizada*”, as relações serão mais democráticas e voltadas para a resolução de conflitos de modo a considerar a multidimensionalidade das instituições, esferas e mundos da sociedade.

Fraser apresenta uma concepção *bidimensional* da justiça, intercalando os princípios da distribuição e do reconhecimento como motivadores das lutas sociais por práticas de justiça que tenham esses princípios interconectados. A autora questiona a constante polarização entre os princípios, afirmando que estão interligados.

[...]Alguns proponentes da redistribuição entendem as reivindicações de reconhecimento das diferenças como uma “falsa consciência”, um obstáculo ao alcance da justiça social. Inversamente, alguns proponentes do reconhecimento rejeitam as políticas redistributivas por fazerem parte de um materialismo fora de moda que não consegue articular nem desafiar as principais experiências de injustiça. Nesses casos, realmente estamos diante de uma escolha: redistribuição ou reconhecimento? Política de classe ou política de identidade? Multiculturalismo ou igualdade social? (Fraser, 2007, p. 103)

Portanto, para a autora, redistribuição e reconhecimento, igualdade e diversidade são princípios que caminham juntos para perseguir a justiça, pois as injustiças econômica e cultural normalmente estão imbricadas e *reforçam-se* mutuamente. Ela sustenta que as lutas são relacionadas a uma questão de *status social*, desenvolvendo um modelo de status que repercute em como são travadas as disputas: “o que requer reconhecimento não é a identidade de grupos específicos, mas, mais do que isto, o status dos membros do grupo como participantes integrais nas interações sociais”. (Fraser, 2007, p. 107). **O não reconhecimento é a subordinação social**, a privação de participar como igual na vida social.

Nesse sentido, Fraser (2007) afirma que para lidar com o modelo de status e as injustiças decorrentes da falta de reconhecimento e ilegítima redistribuição, é necessária uma legitimação das ações de modo a garantir justiça, através da *paridade de participação*:

A justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros. Para que a paridade de participação seja possível, [...] duas condições devem ser satisfeitas. Primeiro, a distribuição dos recursos materiais deve dar-se de modo que assegure a independência e voz dos participantes. Essa eu denomino a condição objetiva da paridade participativa. Ela exclui formas e níveis de desigualdade material e dependência econômica que impedem a paridade de participação. [...] A segunda condição requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social, [...] condição intersubjetiva de paridade participativa. Ela exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas. Nesse sentido, são excluídos os padrões institucionalizados de valores que negam a algumas pessoas a condição de parceiros integrais na interação, seja sobrecarregando-os com uma excessiva atribuição de “diferença”, seja falhando em reconhecer o que lhes é distintivo. (op.cit. p.118 – 120).

Desse modo, a autora sustenta que a paridade na participação tende a legitimar políticas de justiça que visam garantir o justo e reduzir as injustiças tomando como aporte os princípios mencionados. Fraser destaca a participação e representação política como fatores relevantes nesse processo, identificando a necessidade de uma interrelação entre a *Justiça Normal*, - o que comumente é objeto de justiça, leis, instituições, normas – e a *Justiça Anormal* - não há nada especificamente que garanta a justiça – para se garantir uma *Justiça Reflexiva*, isto é, o questionamento e busca de mais justiça, a avaliação das ações de justiça.

Retomo a compreensão de Schilling (2014, 2018) sobre a relevância em reportar ao *quê? Quem? e Como?* da justiça. A autora se baseia no conceito de *justiça anormal*, e coloca em constante questionamento a justiça, indicando que não há concordância sobre os objetos de disputa, as pessoas que disputam e as instituições, que não garantem, a priori, a justiça. Nesse sentido, o *quê* da justiça refere-se ao objeto de justiça, que se subdivide em objetos de ordem econômica, cultural e de status. Esses objetos, para Fraser e Schilling, estão em constante relação. *Quem* da justiça baseia-se no sujeito dela, a quem se destina a justiça, bem como a quem garantirá legitimidade, em que medida uma norma é justa. O *como* da justiça será a sua materialidade, como seria institucionalizada, em que “supõe a legitimidade das demandas, da existência de muitas vozes (correntemente dissonantes) que possam se fazer presentes e o desafio de imaginar essas vozes aparecendo em novas instituições democráticas globais.” (Schilling, 2014, p. 341).

A partir desse recorte, percebo que Young, Fraser e Schilling ampliam o debate teórico da justiça sob aspectos estritamente distributivos, focando para além da distribuição, as relações de dominação e submissão daí decorrentes, que desembocam na falta de reconhecimento, numa norma de conduta e cultura estrita, que não vislumbra as diversidades e minorias; no status de grupos sociais que não garantem a paridade de participação, o que repercute na sociedade e na escola através de situações de injustiça ligadas não somente a falta de igualdade de oportunidades, mas também a processos de discriminação, preconceito e intolerância. (Botler, 2021).

Afinal, estamos perseguindo quais tipologias de justiça? Complexa? Reflexiva? Comunitarista? Como essas concepções podem contribuir com o entendimento das (in)justiças escolares? Penso que um primeiro passo é afirmar que a justiça, sob o ponto de vista formal, tende a reduzir a justiça a regramentos ou normas tidas como

legais dentro da escola, deixando a parte outros regramentos construídos nas relações cotidianas. A multiplicidade de atores escolares exige que se tenha uma percepção mais apurada das concepções de justiça que perpassam a escola.

A visão pluralista tende a vislumbrar a existência de outros modos de se compreender o que é justo, sendo a vertente *comunitarista* aquela que fortifica as compreensões de justiça como algo local, circunscrevendo a escola nesse processo. Entretanto, para além de uma percepção distributiva, a justiça também se refere a garantia de um parâmetro cultural e de reconhecimento das diferenças, buscando na *justiça reflexiva* a interrelação entre distribuição e reconhecimento, bem como o questionamento e perseguição do que for mais justo.

Diante desse quadro, a *justiça complexa* apresenta-se como a compreensão da realidade permeada por vários princípios de justiça que, mesmo antagonicamente, convivem, sendo o espaço escolar um ambiente permeado por eles. Nesse sentido, a escola se apresenta como:

Uma arena de intersecção de vários princípios de justiça, nem sempre coincidentes, cada qual invocando uma determinada concepção de bem e veiculando uma dada interpretação de justiça. [...] a escola do ponto de vista organizacional, é essencialmente uma organização plural, com uma vida social mobilizada em torno de compromissos entre os vários mundos que aí se constituem, com estratégias múltiplas de justificação concretizadas pelos actores sociais escolares, designadamente nas situações de litígio. (Estevão, 2002, p. 119)

A escola enquanto organização de vários mundos, dotada assim de uma cultura própria, local, que não se faz única, mas está em constante processo de ressignificação, produz compreensões e concepções acerca da vivência em sociedade, questionando o que é posto de forma massificada e reconfigurando as noções de justiça, ética e democracia. Portanto, faz-se relevante problematizar na escola, a compreensão de um espaço de construção de concepções, torna-se tarefa primordial na efetivação de um ambiente qualitativamente justo e democrático.

Como ressalta Schilling (2014, p. 41), para se pensar a justiça é sempre necessário pensar e questionar a existência de um *talvez*, pois ela não é objetiva, é impossível ter uma definição, mas é algo urgente, o que garante “uma percepção de uma exigência de **mais justiça**, de um compromisso com mais justiça”.

O presente recorte aponta para a contribuição das teorias da justiça com o intuito de (re)pensar a **gestão da escola**. Apresento a justiça plural, de cunho comunitarista e reflexivo, como pressuposto para compreender como as (in)justiças

se efetivam na escola. A justiça e a educação como direitos, não são requeridos e construídos de forma única, uma vez que são imbricados em lutas, dissensos... Tais teorias nos auxiliam a compreender que a escola justa tem como premissa o conflito como rotina e, para que o ambiente seja profícuo, saudável para o aprendizado, ele demanda uma gestão democrática participativa, em que a figura do gestor, através do processo de liderança, possa conduzir para atingir os objetivos educacionais, pautados em ações e demandas próprias (Lück, 2012). Esta é uma tarefa complexa, que exige um trabalho de influência compartilhado, no sentido de compreender as problemáticas e o que vem causando as sensações/episódios de injustiça escolar, para mobilização e atuação nos conflitos, de forma problematizadora e preventiva em relação às violências.

Pensar em justiça na e para a escola é remeter-se aos seus valores, não se esquecendo, portanto, da *Carranca*.

No próximo capítulo convido você, leitor/a, a fazer junto comigo o exercício de Maria do livro *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga: atravessar as portas através da montagem literária.

4. ABRINDO PORTAS: MONTAGEM LITERÁRIA

[...] E foi assim mesmo que Maria fez: de manhã cedinho, saía de arco de flor para passear. Desembarcava no andaime, pulava para o corredor comprido, às vezes abriam a porta só, às vezes duas ou três, variava o jeito de se acostumar.

E acostumou: o medo de abrir a porta foi embora; até mesmo a porta cinzenta, até a porta vermelha!

Escancarava elas todas, olhava cada canto, olhava tudo que tinha pra ver.

Até que um dia, quando Maria ia andando pelo corredor, pensando “quem sabe no fim do ano eu arrumo de ir pra Bahia”, de repente, parou de olho arregalado: ué!! que porta nova era aquela? Era uma porta diferente, de tamanho e de feitiço, diferente de pintura também: parecia que estavam experimentando cor: tinha uma porção de pinceladas, cada uma de uma tinta.

Maria abriu a porta bem de leve e bem devagar, mas sem medo. Era um quarto vazio. Maria fechou a porta e ficou muito tempo ali, parada, no meio de coisa nenhuma.

Depois, aos poucos, começou a arrumação do quarto. De um lado, botou uma conversa que ia ter com Pedro:

- Pedro, você está sempre dizendo que eu posso contar com você.

- E pode mesmo.

- Você até já falou umas quatro vezes que se eu tiver um problema é para conversar com você.

- Mas claro Maria, vamos sentar e bater um papo. (E aí Maria aproveitou para arrumar também o sofá onde ela ia conversar com Pedro.)

- Sabe o que é? Eu queria passar as férias do fim do ano lá na Bahia com a Barbuda e o Foguinho. Você convence minha avó? Você arruma isso pra mim?

- É só isso?

- Você acha pouco?

- Não tem problema. Deixa comigo, eu arrumo a viagem pra você. Do outro lado do quarto (assim meio espremida no canto), Maria botou a viagem pra Bahia: Pedro tinha resolvido que ela tinha que ir de avião, e ela então arrumou o avião por dentro, arrumou a vista que ia ter da janela, botou nuvem, botou tudo que ia ver lá de cima.

O resto do quarto todinho ficou sendo a casa caiada, com o mar na frente, a horta no fundo, Barbuda e Foguinho esperando na porta da casa, um cheiro de broa no ar. Depois veio chegando uma porção de crianças pra brincar na praia - tudo sobrinho de Barbuda -, e tinha a rede de pescador estendida na areia, e tinha o irmão de Barbuda chegando com peixe, e o fundo do quintal veio vindo - mal podendo andar de tão gordo - o sudoeste.

Maria começou a passar muito tempo no quarto novo. E, cada vez que entrava lá, botava mais uma coisa. Botou correio, botou pulgueiro, aumentou a horta e, quando foi aumentar o mar, não deu lugar.

Então, no dia seguinte, ela viu outra porta nova no corredor. Não se espantou nem um pouco: sabia que, abrindo a porta, ia ver outro quarto vazio. E viu. Um quarto enorme.

Esse quarto ela arrumou só com o mar. E, depois de tudo isso, ela botou lá bem no fundo, um barco; e botou uma ponte indo até o barco. **Uma ponte tão fininha que depois ela ficou pensando se era ponte mesmo ou se não era corda.**

No barco tinha um homem chamando ela. Ela foi.

E conforme ia indo pela ponte, ia crescendo, crescendo, virando moça; quando encontrava com o homem, já tinha virado mulher.

A arrumação desse quarto ficou muito bonita, Maria adora ficar olhando. Só a cara do homem é que não dá pra ver direito: às vezes é porque ele usa uma japonsa com a gola alta, levantada; outras vezes é porque bate um nevoeiro medonho e a cara dele é a primeira coisa que some; e às vezes é simplesmente porque Maria tira o homem do barco e bota ele em outro lugar, noutro quarto.

O tempo vai passando, mais portas vão aparecendo e Maria vai abrindo elas todas e vai arrumando cada quarto, e cada dia arruma melhor, não deixa nenhum cantinho pra lá. Num quarto ela bota o circo onde ela vai trabalhar; no outro ela bota o homem que ela vai gostar; no outro os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher. (BOJUNGA, 2018b p. 141 – 146.)

Trago para introdução deste capítulo a travessia de Maria pelas portas. Elas são dilemas para a menina: inicialmente as portas são a forma alegórica que Maria consegue usar para atravessar suas memórias, pois o trauma vivido a impedia de falar e compreender porque estava distante do circo, vivendo com sua avó.

Ao passo que ela vai caminhando na *corda bamba*, começa a imaginar e permitir que as memórias sejam abertas através das portas – Maria se vê num corredor cheio de portas, cada uma de uma cor -. Porém, nem sempre é tão fácil abri-las; na tão temida porta vermelha, Maria rememora a tragédia que não gostaria de lembrar: a morte de seus pais. Apesar do sofrimento e choque, essa abertura leva Maria a refletir quem é no mundo, e mesmo sem os pais, ela resiste às imposições de sua avó – Dona Maria Cecília.

Dessa forma, Maria não só utiliza das portas já existentes mas cria outras; mesclando cores, emoções, em cada porta criada há um quarto e em cada quarto ela guarda sonhos, desejos, conquistas. Através da imaginação e memória, Maria não tem mais medo, mas *escancara elas todas, olha cada canto, olha tudo que tinha pra ver*. Maria vai experienciando sua existência: ao passo que o tempo vai passando,

mais portas vão aparecendo ela vai abrindo, arrumando cada quarto, procurando não deixar nada passar...

Assim como Maria, resolvi atravessar na *corda bamba acadêmica* e (re)vi muitas portas: as portas amarelas com os determinismos cartesianos; as portas azuis com a sociologia cultural, e a temida porta vermelha: a abordagem literária. Temida por tantos motivos: o cuidado em escrever atravessando o sensível, a percepção estética dos acontecimentos, a percepção de outra racionalidade...

São caminhos ainda novos para mim, tão novos que numa escrita ou outra ainda tenho que ter cautela em reler o que escrevo – sem determinismos, sem evolutividade, sem historicismos. É o que toca, o que atravessa -. Como bem relatou Thereza³⁰ na qualificação deste estudo, na área da educação a gente acaba se acostumando a pesquisar, questionar e já pensar/querer numa certa resposta, mas para Benjamin (2019, p. 975), não há um condicionamento, não existem respostas prontas ou acabadas, mas apontamentos, escavações... é “preciso educar a faculdade criadora de imagens para um olhar estereoscópico e dimensional da profundidade das sombras históricas. [N 1, 8]”.

Como ressalta o pensador, “o conhecimento existe apenas sob a forma de relâmpagos. O texto é o trovão que ecoa por muito tempo. [N 1, 1]”. (Benjamin, 2019, p. 972). O conhecimento salta, vai além do visto, segue um percurso a contrapelo, desviante, indeterminado. No recorte Teoria do conhecimento, Teoria do Progresso, o autor destaca:

O método deste trabalho: Montagem literária: não tenho nada a dizer. Somente mostrar. Não surrupiarei coisas velhas, nem me apropriarei de fórmulas espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos; não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. [N 1a, 8] (Benjamin, 2019, p. 979.)

O pensador, quando afirma que nada tem a dizer, mas somente mostrar, refere-se a crítica do cientificismo histórico e da busca por uma verdade, pela posse dessa verdade, quando, para o autor e em concordância com ele, a verdade salta aos olhos e relaciona-se nas tensões cotidianas. Sendo assim, Benjamin constrói o pensamento a partir da definição de conceitos enquanto **imagens, isto é, a representação de um pensamento/realidade fora do espaço-tempo.**

³⁰ Thereza Didier foi uma das professoras examinadoras da banca de qualificação. Suas contribuições foram imprescindíveis para a reestruturação da tese: o cuidar para o viés sensível, poético, as indicações de leituras para *escandir* os temas abordados, a sensibilidade nos questionamentos sem buscar algo pronto e acabado.

Quando Benjamin traz o processo de construção do conhecimento enquanto escavação dos farrapos, dos resíduos, buscando deles fazer a justiça, utilizando-os, quer demonstrar um rompimento com a história oficial, ou o *continuum da história*, rompendo com aquilo que denomina o princípio da linearidade.

Segundo Petrucci-Rosa. et alli (2011, p. 201): “esta é uma configuração artificialmente conduzida sob os critérios de uma organização baseada na relação de causa e efeito, onde os acontecimentos são deslocados de sua configuração original e inseridos numa “linha” que sugere coesão entre os elementos.” A sensação de naturalidade desse princípio se dá pela impressão de uma *ordem aparente*. (Petrucci-Rosa et alli, 2011). Entretanto, deixa a parte outras racionalidades e formas de compreensão e construção do conhecimento, outra forma de entrelaçar o vivido com a produção de saberes e conhecimento científico.

O movimento de compreensão histórica e historiográfica de Benjamin rompe com os macroprocessos históricos, buscando nas *memórias subterrâneas*³¹, reflexões de um tempo outro como forma de intervenções no presente:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração, em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico (BENJAMIN, 1985, p. 252).

É no tempo *Kairós* – agora -, não no tempo cronológico, que Benjamin estabelece a construção do conhecimento, articulando aos processos de rememoração, construção de narrativas e o saber da experiência como basilares, na relação entre os micro e macro aspectos da realidade. Como sinalização desse movimento de construção epistemológica, o pensador bebe do campo da linguagem para explicitar o próprio processo de construção do pensamento:

Dizer alguma coisa sobre o próprio método da escrita do trabalho: de como tudo aquilo em que pensamos à medida que vamos fazendo um trabalho deve ser incorporado nele. Ou porque nisso se manifesta a sua intensidade, ou também porque as ideias trazem consigo desde sempre um *telos* que as

³¹ Pollak apresenta a memória subterrânea como aquela relacionada aos grupos minoritários. Essas memórias são muitas vezes silenciadas, mas persistem e podem explodir em momentos de crise, o que gera um conflito entre as memórias subterrâneas e dominantes. Associa a Benjamin no sentido de ir a contrapelo da história oficial, examinando nos resíduos.

orienta para esse trabalho. É o que acontece com o caso presente, que deve caracterizar e manter os intervalos da reflexão, as distâncias entre as partes essenciais deste trabalho, voltadas para o exterior com extrema intensidade. (Benjamin, 2019, p. 98 [N 1,3]).

Percebo que no movimento da construção do argumento, Benjamin atenta para o compromisso do pesquisador em externar o próprio processo de construção do texto, buscando pôr para fora as reflexões, fazendo as pausas e colocando os compromissos e impressões que se pretende revelar através da linguagem.

Pensando nesse movimento que, em concordância com Benjamin, trago esse caminho teórico-metodológico como um *caminho indireto* aberto aos desvios, os saltos, problematizando frente às tessituras a serem encontradas no percurso da pesquisa. Isto quer dizer que, mesmo tendo suposições quanto à pesquisa, o método é posterior ao campo e forjado por ele, isto é, a tese sofre as transformações da realidade social e cultural, ainda que pesem pontos e hipóteses, sendo, portanto, um movimento movediço. (Corrêa; Souza, 2016).

Nesse sentido, compactuo com a ideia de Benjamin de posicionar-se na construção do argumento, indicando os movimentos da linguagem, bem como do rompimento com a construção linear de conhecimento.

A construção do pensamento e texto em Benjamin já se faz a partir da perspectiva de fragmentos que representam um todo, refletindo em montagem literária. O pensador dos aspectos individuais, do sensível, estético e particular e, ao mesmo tempo, estabelecia uma crítica histórico-cultural da época.

A montagem literária é um modo de acesso ao conhecimento de um tempo, utilizando-se da dimensão literária - *o mostrar e não o demonstrar; tornar presente o que fora perdido; no lugar do contexto o próprio texto*, sendo esta usada para *interromper, ou mesmo romper a imagem anterior, já sedimentada*. Deslocando o espaço-tempo *petrificado como verdade*. (Maio, 2008 p. 4).

É nessa tensão permanente entre o fragmento e o todo, os micro e macroprocessos, que a montagem literária, materializada nas mônadas, aborda aspectos sociais, culturais, mas também individuais: desejo, repulsa, lembrar, esquecer, negar...

Ao produzir essa tensão, Benjamin (2019, p.982) compreende a produção de conhecimento como *imagens dialéticas*. Encontro explosivo entre passado e presente que gera uma constelação:

Não se pode dizer que o passado lança a sua luz sobre o presente, nem que o presente lança a sua luz sobre o passado; a imagem é antes aquilo em que o que já foi converge com o agora numa constelação fulminante. Por outras palavras, **a imagem é a dialéctica em repouso**. De facto, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a do que já foi com o agora é dialéctica: não é decurso temporal, mas imagética, surge abruptamente. – Só as imagens dialécticas são imagens autênticas (isto é, não arcaicas); e o lugar onde as podemos encontrar é a linguagem. [N 2a, 3]

Nesse sentido, as imagens dialéticas reverberadas em mônadas são *partes-todo*, não somente partes de um todo, pois apresentam “[...] pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos.” (Petrucci-Rosa, et ali, 2011, p. 204). Benjamin baseou-se no conceito de Monadologia de Leibniz que as define como substâncias simples e indivisíveis que representam o *real em sua totalidade*. Sendo assim, cada mônada é uma parte do individual/parte, mas também do todo/universal.

Ela apresenta a cristalização de tensões entre o individual e cultural e amplia as compreensões dos fenômenos, não como estáticos ou que seguem uma linearidade, mas se faz nos movimentos de lampejos, choques e saltos, percebidas nas acepções da memória, pois conforme discutido anteriormente, a memória não é voltar ao passado de forma fidedigna ao que aconteceu, mas retomar circunstâncias através do tempo presente no movimento de tensionar ações e pensar em intervenções do porvir. Assim, conforme o autor: “a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (Benjamin, 1985, p. 70).

A partir do trabalho com as *centelhas de sentido* (Galzerani, 2008), tenho como finalidade captar os *rastros* da vida cotidiana, as pistas que conduzirão ao movimento crítico de resistências, trazendo a construção das mônadas como linguagem das narrativas gestoras; buscando ao mesmo tempo tensionar os elementos da vida, dos desejos, anseios na relação com o todo - aspectos sociais e culturais -, como formas de embate germinadas no chão da escola com vistas a lidar com os conflitos escolares, pensando que a gestão escolar não é homogênea, estática.

Assim como França (2015, p. 107), a presente tese se atravessa como um processo de criação literária; a mônada foi o percurso metodológico escolhido como *trama* desta produção. Os *cenários* – espaço/tempo de onde falam as gestoras -; as

personagens (gestoras) “constroem essa história, possibilitando as ambiências para a composição do enredo”, assim como os enredos de Lygia em suas obras.

Seguindo o caminho *desviante*, busquei no *fio solto* construir uma nova configuração do conhecimento pelas memórias elucidadas, expressando-as em mônadas. O tópico a seguir mostrará o processo criativo, bem como os desafios na construção das centelhas de sentido.

4.1. No caminho *desviante*: tecendo as mônadas das experiências gestoras

Antes de adentrarmos a como foi o processo criativo das mônadas, vale ressaltar os caminhos que levaram a construção de uma abordagem literária. Os questionamentos vieram a partir da fala de Alexandre Freitas³²: “Benjamin tem as obras literárias nas quais se baseia; e Guerol? Quais são as obras? ”

Aquela fala me inquietou de uma forma que tirou várias noites de sono, meses e até uma inércia, numa greve de servidores e professores federais que parecia não ter fim. (Foi durante a greve dos servidores públicos federais que li as obras nas quais me baseei para a pesquisa). Mas parece que aquele não-fim me ajudou a parar, respirar e revisitar minhas experiências literárias.

Me dei conta, que apesar de vir de uma família de professores, ter mãe professora, os livros que me cercaram foram os paradidáticos e os clássicos da literatura internacional: princesas, bonecos de madeira, animais falantes, etc... O que eu podia tirar dali? Pensa... pensa... pensei. Comecei a revisitar os tempos de escola e paradidáticos lidos, comecei a achar interessante... Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Braz Cubas, O Primo Basílio, O alienista, Grande Sertão Veredas... Opa!

Teve um que passou pela mente agorinha! Lembro de mexer na estante de mainha – que tinha muitos livros, a maioria pedagógicos. Mas tinha um lá que me chamou a atenção: “Doação”. - Que livro é esse, mainha? – É um romance, se chama Doação. É muito bom, foi escrito por Joel, um amigo meu de trabalho. Você quer ler? Fiz que sim, criança curiosa gosta de fazer não só o que mandam, mas o que instiga também.

³² Alexandre Freitas foi o professor examinador da banca de qualificação que trouxe questionamentos e contribuições únicas a tese: Abraçar a montagem das cenas alegóricas, através da ficcionalização, narrativização, do experimentado, do vivido; fazer justiça à presença de Benjamin, fantasma muito precioso para o mundo da educação; trazer a ideia de experiência, porque nunca fez tanta falta como hoje no campo educacional ou no campo da gestão.

Estava lendo, seguindo meus próprios passos de leitora, empolgada na história da garota e garoto que se apaixonaram, mas a família era contra pela classe social. Tão empolgada que fui contar à professora de português, antes não tivesse contado... – tia Rosa, tia Rosa! Olha o livro que tô lendo! Se chama Doação, conta a história de um casal que se apaixona, mas a família é contra porque a menina é pobre, olha só como começa... – Minha filha esse é um livro muito adulto pra você... que balde de água fria! Tão fria que lembro de não ter terminado o livro. Achei ela uma chata, mas sua fala influenciou. A gente pensa na figura do professor/escola como aqueles que vão nos fazer críticos, crescer, fortalecer nossas falas, sonhos, mas às vezes isso não acontece. Não vou entrar no mérito ou culpa de quem... mas quantas vezes ouvimos ou quantas vezes desestimulamos nossos alunos com falas violentas, deterministas, tolhendo seu aprender? Essa memória me fez refletir do cuidado com as nossas palavras... mas voltemos a influência literária: quem? Como é que eu vou escrever uma tese que aborda a sensibilidade, a montagem literária, a racionalidade estética se eu não sentir em mim?

De repente comecei a retomar a travessia da minha experiência literária e me deparei na faculdade. Antes de cursar na UFPE, fiz um ano de pedagogia na UFRPE – troquei de universidade porque queria estudar à noite para trabalhar – Foi muito boa a experiência na rural: as pessoas, as disciplinas, a construção de maturidade na escrita. Sair de um Ensino Médio para a universidade com 17 anos foi assustador. Era uma menina que mal sabia escrever, tinha uma compreensão bem reducionista e ingênua de mundo. Aprendi a escrever academicamente com Camila [nome fictício]. Que sensibilidade! Ela me ajudava no miudinho, nas conjunções, na forma escrita, uma belezura! Mas tinha aqueles mais difíceis de lidar... o professor Heitor [nome fictício] era um deles.

Toda aula era um questionamento que ninguém sabia responder, toda vez tinha que comentar no fórum de pesquisa dele... não via a hora daquilo terminar. Mas teve um dia... **aquele dia que marcou o agora**. Ele veio com um trabalho para que a gente fizesse um projeto de intervenção numa realidade literária. Como assim? Se na escola já é difícil, como intervir numa realidade que não existe? Mas vamos lá terminar essa disciplina.

O livro escolhido foi “A casa da Madrinha” de Lygia Bojunga. Esse livro conta a história de Alexandre, menino pobre que precisa abandonar os estudos para ajudar a família. Diante das dificuldades, decide viajar para a casa de sua madrinha. No

percurso, faz amizade com o Pavão e com Vera, que embarcam na aventura do garoto. Não lembro bem a minha proposta de intervenção, mas me recorro de propor estratégias de prática docente para retirar/alterar o curso *filtro*³³ que o Pavão realizou... Eita! Lampejou! E se *A casa da Madrinha* me ajudasse com a tese? Reli, não ajudou.

Será que Lygia Bojunga pode me ajudar então? Não custa nada tentar... comecei a pesquisar a vida da autora, as obras escritas e o que cada obra tinha como temática principal, foi aí então que me deparei com três delas: *Corda Bamba*, *Fazendo Ana Paz* e *Feito à Mão*. Comecei as leituras. Primeiro foi *Corda Bamba*: Maria era uma criança que sofreu um trauma e não conseguia falar... ôpa, Benjamin fala de memória, trauma, Gagnebin também fala de memória e esquecimento, tá ficando interessante... Maria vai equilibrando-se e passar por um corredor de portas, cada porta são lembranças, boas e ruins. A ruim ainda está trancada [a porta vermelha]. A medida em que ela vai abrindo as outras portas, com as boas lembranças, a porta vermelha é destrancada. Daí vem a lembrança do trauma, daí vem a vontade de esquecer e ao mesmo tempo lidar com a experiência construindo outras portas, outras formas de lidar com a vida...

Eita! Rememoração, trauma, esquecimento, experiência, tudo numa obra só! Maravilhaaaa! Mas vamos continuar as leituras dos outros livros para ver se também podem contribuir...

Li *Fazendo Ana Paz* o (re/des)encontro de Ana Paz com as suas versões [criança, velha, adulta] e com o lugar de sua infância, ao mesmo tempo a interlocução e Inter identificação da personagem Ana Paz com Lygia, a escritora. O encontro com o espelho, consigo mesma e com as reflexões decorrentes; o encontro com os valores passados pelo pai – a *Carranca*... Nossa que complexo! E se essa obra ajudasse a compreender as identidades gestoras? E se o exercício de se olhar no espelho e retomar as carrancas fizesse refletir sobre quem são, ou como estão “se fazendo gestoras”? É isso! Obrigada Lygia! Obrigada professor Heitor! [a contragosto].

³³ Na história, o personagem Pavão, que era muito bonito e por isso explorado por todos os seus donos, estudou na escola Osarta, - atraso ao contrário – em que era subdividido em três cursos: o Curso Papo, o Curso Linha e o Curso Filtro. O Curso Papo tinha por objetivo tornar o aluno inseguro e medroso. No Curso Linha o pensamento era costurado com linha forte. O Curso Filtro consistia em introduzir no cérebro um filtro que filtra o pensamento e deixa a torneira só um tiquinho aberta. O Pavão tinha resistido aos dois primeiros, mas o terceiro ele não conseguiu. Implicitamente, Bojunga tece uma crítica ao sistema escolar em detrimento do processo formativo.

Mas não estaria faltando alguma coisa? Como associar tudo isso às estratégias de intervenção na escola? Comecei a ler “Feito à mão”, de Lygia Bojunga e fui compreendendo os motivos que a fizeram escrever aquele livro: ela queria transformar sua obra num trabalho artesão, daí começou a rememorar esse trabalho através de sua mãe, quando ela *fala com os botões...* falar com os botões para a Lygia criança era percebido de forma literal, mas para a mãe era refletir, pensar, experienciar...

Benjamin (1985, p. 77 – 79) nos fornece pistas para a construção das mônadas, articulando a subjetividade às questões culturais da época. Em *infância em Berlim por volta de 1900*, ele produz textos memorialísticos dos tempos de infância, mas não de forma saudosista; as memórias são retomadas formando imagens políticas, críticas da época em que viveu. Curiosidade infantil e questionamentos emergem em suas produções:

[...]. Quando em 1902 Ohm Krüger, após a derrota na Guerra dos Bôeres, percorreu a rua Taventzien, também eu estava lá com minha governanta. Pois era inadmissível não admirar um senhor que, de cartola, se apoiava no coxim e que ‘conduzira uma guerra’. Assim se dizia. Mas aquilo me soava ao mesmo tempo faustoso e baldio de civilização; era como se o sujeito tivesse ‘conduzido’ um rinoceronte ou um dromedário e por isso tivesse se tornado famoso [...] Os heróis, cujas façanhas ali dormitavam, me pareciam, no íntimo, tão depravados como as hordas que, fustigadas por tufões, escarniçadas em troncos sanguinolentos e cobertas por geleiras, suspiravam na cratera escura. Desse modo, essa galeria simbolizava o inferno. Verdadeira antítese do círculo de clemência que, no alto, rodeava a esplendorosa vitória.

O Benjamin adulto, rememora enquanto criança, a passagem do filme Ohm Krüger e da admiração das pessoas diante do acontecimento. Porém não entendia o porquê de algo que se apoiava e se *conduzia na guerra* era considerado civilizatório, comparando, portanto, ao absurdo. Nesse ínterim, a memória da infância não retrata apenas acontecimentos, mas tece críticas, apontamentos sobre a realidade alemã da época – a influência do nazismo-.

Pretendo nesse percurso, explorar as subjetividades da pesquisadora e gestoras que se entrecruzam com as realidades e os desafios da escola. A montagem literária se faz presente através dos fragmentos de memória das gestoras, que entram em movimento ao passo que não segue uma continuidade ou linearidade. No processo de criação das mônadas, estive aberta à escuta empática, a observação do dito e do silenciado, reunindo esses fragmentos em centelhas que saltaram e foram formando um mosaico de ideias entre o pessoal e o coletivo.

Nesse caminho tenho perseguido o cuidado em seguir uma *autoridade compartilhada*. Bebendo de Frisch (2016, p.62), como pesquisadora não sou a única autoridade ou intérprete pois “o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado”.

Buscando enveredar formas outras de compreender a gestão, através das sensibilidades, incertezas, dos desencontros... não sigo sozinha. Dessa forma, entrei em contato com as gestoras das escolas da Rede Pública Estadual, localizadas no município de Igarassu, no qual moro. Das 08 escolas de ensino regular, 05 delas têm como gestora mulheres. Tendo esse quantitativo, fui até elas para apresentar a pesquisa. A escolha nesse estudo pelo uso do gênero feminino se dá pelo fato de que, em Pernambuco, a maioria das pessoas que ocupam a função de gestão escolar é de mulheres; correspondendo a 59,33 %, de acordo com a Portaria SEE Nº 1752, Diário Oficial de Pernambuco – Nº 9/2024.

Apresentei a todas a proposta em trabalhar com as memórias gestoras e resolução de conflitos através de 04 encontros coletivos agendados previamente. Elas concordaram em participar, e a gestora Vivi cedeu a escola para os encontros. Inicialmente não tinha um espaço delimitado, visto que cada uma, pela rotina, poderia propor. Como a escola em que Vivi é gestora está localizada num ponto central da cidade, próximo às outras escolas, foi de comum acordo o encontro ser organizado nela. Das 05 gestoras, uma delas não participou dos encontros e também não justificou o porquê de não querer participar. Respeitei sua decisão e segui com as demais.

Os relatos orais foram transcritos em sua literalidade, retirando ou adicionando alguma palavra ou pontuação, sem retirar o sentido semântico do enunciado. A partir desses relatos, iniciamos o processo metodológico através da montagem literária, com a produção das imagens monadológicas.

As mônadas não seguem uma sequência temporal cronológica, mas buscam retratar as memórias gestoras em conjunto com as percepções da pesquisa, na captura de “imagens de relações de poder, de contradições, de conflitos, de discursos que se apresentam, os regimes de verdade, e problematizá-los com os autores escolhidos [...] aos meus sentimentos e sensibilidades.” (França, 2015, p.111).

Os títulos foram retirados do próprio recorte de memória, enfatizando as ambivalências e problematizações levantadas nos encontros temáticos.

As mônadas foram feitas pela, com e para as gestoras, as quais tiveram liberdade para retirar, colocar ou destacar suas percepções, discordâncias e reflexões. Os nomes para autoria das imagens monadológicas foi escolhido por elas. Apresento as gestoras: JN, Vivi, Tatiana e Eulaine.

Para a escolha do pseudônimo, após a realização dos encontros temáticos, retomei as temáticas que trabalhamos a cada momento e solicitei que elas criassem ou sugerissem um nome para associar as mônadas construídas. Algo interessante aconteceu: todas elas decidiram escolher seus próprios nomes, apenas diferenciando entre siglas ou apelidos. No começo fiquei insegura quanto à questão ética da pesquisa, em respeitar o sigilo, a identidade delas, mas depois pensei que a vida delas, suas memórias, algo tão sensível já estava aflorado. Elas também decidiram mostrar, indicando quem são e destacando um processo de autoconhecimento.

Vejamos nas narrativas:

São as iniciais do meu nome e sobrenome. A escolha é uma forma de ser anônima e ao mesmo tempo atuante na minha história. **(JN, 2025)**

Foi simplesmente pelo fato de ser transparente, ser verdadeira, assumir a minha própria identidade... essa sou eu... é a minha trajetória de vida... pessoal, profissional... é realmente a questão de assumir quem eu sou, o que eu vivi, o que estou vivendo... faz parte de mim, da minha vida.... Eu quero continuar vivendo, adquirindo muitas experiências que ainda tenho na minha trajetória de vida. Quem sabe sirva de inspiração para quem for ler a pesquisa ver que realmente...essa sou eu. Não tenho um pseudônimo, porque somos únicos. Só tem uma Eulaine com a minha digital. Podem ter mil Eulaines no mundo, mas a digital cada um tem a sua individual. Eu optei por realmente deixar o meu nome mesmo e ser o mais transparente possível que é assim que eu sou no meu dia a dia, na minha vida. O mais verdadeiro possível. **(Eulaine, 2025)**

Meu nome foi escolhido pelo meu irmão mais velho. Minha mãe quando estava grávida ele tinha quatro anos de idade, ele quem pediu a minha mãe para colocar o meu nome de Tatiana. Até hoje minha mãe não sabe aonde foi que ele viu esse nome... minha mãe achou tão bonito que colocou meu nome. [...]. Não quero escolher pseudônimo, porque não vejo problema em colocar meu nome. São as minhas experiências, minhas inspirações... **(Tatiana, 2025).**

O nome Vivi, remete ao diminutivo do meu nome; demonstra uma forma de carinho àqueles que conviviam e que convivem hoje, pela forma como me tratam. Enquanto criança, achava que era apenas um apelido, mas depois entendi que existe uma simbologia por trás do nosso nome. Fui pesquisar a origem do meu nome, significa "vivo" ou "cheio de vida". O nome carrega em si a ideia de vitalidade, energia e entusiasmo, refletindo o espírito animado daqueles que o carregam. **(Vivi, 2025).**

Como afirma França (2015, p. 111) “as imagens monadológicas apresentam os rastros do que foi vivido por diferentes sujeitos [...] é uma outra maneira de narrar a experiência humana”. Em concordância com a autora, penso que elas podem vir a

trazer *outras* compreensões do ser/estar gestora e das formas em lidar com as situações de conflito, processo complexo, mas tão caro nos dias de hoje.

Para organização dos encontros temáticos, produzi um roteiro de pesquisa fazendo a interlocução dos objetivos propostos com a abordagem literária, reverberadas em músicas, figuras e também nas obras de Lygia Bojunga; articulados a rememoração em Benjamin. Através das leituras dos trechos de *Fazendo Ana Paz*, *Corda Bamba* e *Feito à Mão*, procurei *acordar a memória*, partilhando do sensível para compreender os desafios de ser gestora e lidar com as problemáticas escolares.

No primeiro encontro, parti para o (des)conhecido, através das concepções de conflitos e violências e das formas de lidar com os conflitos escolares pelas gestoras. O encontro, embora tímido, rendeu muitas conversas, algumas aberturas, muitos questionamentos e percepções.

A cada encontro busquei conversar um pouco sobre o cotidiano, sempre levando um lanchinho com café para incentivar o contato e a aproximação. Quando a barriga tá preenchida, o coração fica quentinho... abrem-se espaços para a partilha de histórias, relatos, experiências, aprendizagens.

No segundo encontro, andamos na *corda bamba*; rememorando experiências de conflitos e violências, compreendendo os vieses da (in)justiça. Foi um encontro desmembrado em três: devido a compromissos de duas gestoras, tive que fazer separadamente. Esses encontros individuais renderam falas tocantes e sensíveis; não sei se no coletivo teriam essa abertura, ou se geraria mais apontamentos. Conforme ressalta Petrucci-Rosa (2012, p. 148), os recortes de memória transformados em mônadas, reverberam *as particularidades da subjetividade inserida num universo social*. Assim, individual e social que se complementam.

O terceiro encontro, “Fazendo-se gestora”, as gestoras realizaram uma experiência de reflexão através de se *olhar no espelho*. A partir desse olhar pudemos entrelaçar as percepções que elas têm do que vem a ser gestora, os processos da (des)construção das identidades frente aos desafios escolares, as aproximações e especificidades.

No quarto encontro, nos juntamos para discutir ações coletivas de combate aos conflitos na escola, realizando um trabalho *feito por mãos*. Esse labor coletivo – gestoras e pesquisadora – será escandido, cadenciado no recorte das impressões da pesquisa junto aos lampejos da memória.

No enleio entre memória, gestão escolar e montagem literária, sigo o *caminho indireto*. Articulei as obras literárias de Lygia Bojunga: Fazendo Ana Paz, Corda Bamba e Feito à Mão às temáticas adjacentes. A cada início de leitura, busquei de forma alegórica, entrecruzar os caminhos de Maria, Ana Paz, Lygia, aos caminhos de Benjamin, das gestoras, aos meus caminhos, entrelaçando as subjetividades a questões sociais como o conflito e a violência.

Indireto porque abraça o desvio, o contrafluxo de onde o jogo das palavras é habitualmente aceito: “[...] o que para os outros são desvios são para mim os dados que definem a minha rota. – Construo os meus cálculos sobre os diferenciais de tempo que, para os outros, perturbam as *grandes linhas* da investigação. [N 1, 2]” (BENJAMIN, 2019, p. 972)

Perturbam porque vai no *escapar de um fio*, porque é nos restos, farrapos que pode observar outra configuração da realidade. De acordo com Souza (2009, p. 200):

O segredo que esse desvio oculta é a promessa de um conhecimento que se preocupe em equacionar o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida. [...] o ponto de partida é o *sujeito*, o desvio se dá na *linguagem* que conduz uma re-definição dos paradigmas das ciências humanas.

Nesse sentido, há uma interlocução entre sujeito e criticidade da cultura. Porém, como ressalta Benjamim (2019, p.761), “o labirinto é o caminho certo para aquele que continua a chegar a tempo ao seu objetivo. [J 61, 8]”. Assim não há uma garantia de estarmos sendo conduzidos para lugar algum.

Pensar nas memórias gestoras como experiências em lidar com os conflitos escolares pode-vir-a-ser uma contribuição para (re)pensar a educação. Entretanto, a não-certeza, o não-lugar estará presente nas imagens monadológicas:

[...] a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento o permanente contato com a liberdade. Um pensamento em permanente contato com a liberdade é o que assume e torna indispensável o diálogo entre a verdade e o erro, a ciência e a ficção, o ser e o não-ser, o mesmo e o outro, o conteúdo e a forma, a paixão e a razão...[...] (Souza, 2009, p. 200)

Cada encontro possibilitou a montagem das mônadas articuladas com os aspectos individuais, pessoais, aos aspectos sociais, coletivos, às problemáticas comuns que as escolas estaduais do município de Igarassu enfrentam³⁴. Assim, no

³⁴ Cito Igarassu porque é o *lócus* em que a pesquisa se faz presente. Porém nas leituras sobre as violências e os conflitos na escola, vejo que a problemática se estende para outros espaços e contextos.

primeiro encontro a tensão se cristalizou entre as violências e os conflitos percebidos em cada realidade com as formas de lidar, saltando aspectos comuns a ação gestora.

No segundo encontro, as vivências pessoais ressoaram em conjunto com os princípios de justiça e as concepções de injustiças vividas. No terceiro encontro encontraram-se os polos da identidade gestora e dos problemas que a gestão enfrenta. No quarto encontro, movimentamos os pensamentos mobilizados com a proposição de ações para o combate ao conflito na escola, bem como construí minhas impressões dos fragmentos de memórias das gestoras.

Pesquisar as memórias é um trabalho subjetivo, pois deparo com um sujeito que reage, que possui saber próprio, atribuindo significado às ações e ao seu discurso. (Dores, 1999). Fui realizando, portanto, uma escuta atenta, empática do outro; atenta não somente ao dito, mas aos simbolismos, aos percursos da linguagem, buscando tensionar o discurso colocado/falado no processo de rememoração, não somente sob o aspecto individual, mas em relação ao âmbito social, a partir da entonação, gestos, pausas e expressões; recorrendo, portanto, às sensibilidades, às contradições, aos conflitos, esquecimentos, buscando ampliar o sensível, transfigurando-o para uma realidade possível. (França, 2015, p.29).

No próximo tópico, partirei para o (des)conhecido, construindo a percepção das concepções de conflitos e violências e os modos como a gestão da escola lida com essas situações.

4.2. 1º Encontro Temático - Partindo para o (des)conhecido: concepções de conflitos e violências

Figura 4: Pesquisadora partindo para o (des)conhecido



(Fonte: Gerada por IA – 01/07/2025)

[...] Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me **um e dois**, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. **A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação.** Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer.

- Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro; o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... entrei a vestir-me, murmurando comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos...continuei a vestir-me. Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me...se forem capazes de adivinhar qual foi a minha ideia...

- Diga.

- Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... não, não são capazes de adivinhar.

- Mas, diga, diga.

- Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum

contorno diverso; era eu mesmo, **o alferes, que achava, enfim, a alma exterior.** [...]. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir...

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.
(ASSIS, 1994, P. 5-6)

Trago a imagem de uma mulher olhando um espelho com reflexo infinito, atravessando o (des)conhecido e complemento essa travessia com um trecho do conto *O Espelho*, de Machado de Assis. Nesse conto, Jacobina é um homem de meia idade que encontra uns camaradas para uma tertúlia filosófica. Dentre tantos assuntos conversados, ele começa um momento de reflexão e fala de um caso em sua vida ao qual remete uma convicção: *cada pessoa tem ao menos duas almas*.

Os colegas questionam, mas ele inicia seu argumento: “Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro [...] A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação...”

Ele ainda continua sua justificativa: [...] “o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, *metafisicamente falando, uma laranja*. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência;”. Ele ainda ressalta que há casos que a perda dessa alma exterior implica na existência inteira.

Jacobina defende sua tese retomando a memória dos seus 25 anos quando se torna alferes (segundo-tenente). Nessa época passa a ser respeitado por todos da família e uma tia pede para que ele passe uns dias em sua casa. Bem tratado, ele se acostuma com essa posição, em que a sua alma *um/externa* se identifica como oficial.

Num certo dia, precisa ficar só na casa e acontece a fuga dos escravos desse lugar. De mãos atadas, começa a questionar essa *alma um*, e ressentido olha no espelho e perceber que não é mais o oficial, a alma respeitada.

O espelho grande, de ouro, presenteado pela parente, é uma personagem que reflete Jacobina nas duas almas: “*A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim*

devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação. ” Jacobina então se vestiu de oficial para retomar o que representava por fora: “o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. ”

Assim como Jacobina, tento fazer o exercício de olhar-me no espelho. Mas o que ele representa? A alma externa: às vezes mulher, pedagoga, professora, mãe, pesquisadora..., mas e a alma interna? Será que elas não se entrelaçam? O que Machado queria representar com duas almas? Não seria a primeira, as representações, identidades e a segunda o que as une, o que transita entre as representações?

Fiquei me perguntando.... Mas vou fazer como ele, vou me vestir de pesquisadora e me olhar no espelho para compreender as concepções de conflitos e violências das gestoras... eu estudo gestão há 10 anos, tenho me direcionado para investigar sobre essas situações desafiadoras na escola... mas será que consigo me enveredar para esse caminho mais sensível? Desvencilhar da racionalidade maquínica, ir por outro caminho trará outras contribuições? Será que vou fazer-lhes *justiça possível*?

Vou, portanto, partir para o (des)conhecido, **dialogando sobre as concepções de conflitos e violências que as gestoras percebem, bem como elas lidam com essas situações na escola, pela lente da memória.**

Inicialmente, marcamos o encontro na escola em que Vivi é gestora. Desde o encontro individual ela ofereceu o espaço e as demais concordaram. Combinamos às 16h. Ao chegar na escola, falei com Vivi e solicitei um espaço para a realização do encontro. Ela disponibilizou a biblioteca. Fui até o espaço e organizei os materiais utilizados para esse encontro.

Estava bastante nervosa, esse encontro seria o primeiro contato com elas, a forma inicial de convívio para construção de uma relação de abertura e confiança. Que difícil! Mas deixei tudo encaminhado. As gestoras chegaram por volta das 16h30. Me apresentei novamente e falei um pouco sobre a pesquisa. Entreguei a elas o Termo de consentimento e cessão para utilização de material intelectual. Elas leram, perguntei se tinham dúvidas, mas nenhuma questionou, assinaram.

Após conversa inicial, eu pedi que elas se apresentassem e falassem se conheciam as outras gestoras. Todas se apresentaram e afirmaram se conhecerem

por terem amigos em comum, terem trabalhado como professoras em uma das escolas e também pelas reuniões da GREE.

Para iniciar nosso encontro, reproduzi o clipe da música “Minha Alma (A Paz que Eu não quero)”, da banda O Rappa. Convido você, leitor, a refletir sobre essa letra:

*A minha alma tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo.*

*Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz.*

*[...] As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo)*

*Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero
Seguir admitindo [...]*

Após a apresentação do clipe, relatei que o vídeo representa o cotidiano de um lugar com vigilância policial. Nele, o policial fica observando e têm alguns garotos que ficam em grupo, dando a entender a questão do tráfico, daí o policial acaba agindo com violência a um garoto que não estava envolvido em algo ilícito. Porém, como estava em um local vulnerável, conflituoso, essa pessoa que era inocente acabou sendo ferida, machucada; o que gerou toda revolta da população com relação à força policial. Questionei quais percepções em relação aos conflitos e violências.

Essas percepções foram elencadas em mônadas, indicando inicialmente os **tipos de violência e/ou conflitos vivenciados pelas gestoras no cenário escolar**. Vamos nos deleitar na leitura?

Explodir dentro dos muros da escola.

A escola em que eu trabalho, os locais próximos a ela, vai achar maravilhoso, mas o público que atendemos é bem complicado e a gente recebe alunos de comunidades que tem essa questão da violência. **A violência que a gente tem dentro da escola é um reflexo da violência dentro da comunidade.**

Quando você vai investigar qualquer situação de violência que acontece dentro da escola, iniciou na comunidade, veio de outras situações. No bairro próximo à escola têm áreas que os meninos não podem se juntar, há rixas entre eles. E se você colocar tudo junto vira uma bomba relógio, que vai explodir dentro dos muros da escola. Todo mundo que chega na escola acha que é tudo lindo, tranquilo e maravilhoso. Como é uma escola em que eu estou a 18 anos, conheço as mazelas do entorno que não são fáceis, reflete tudo dentro da escola.

(JN, 2025.)

Extremos

Tudo começa através do Instagram: uma fazendo um *story*, falando da outra. Quando a gente vai perceber, já tá rolando desde fora. Chegou na escola, já chega ao extremo. Os meninos, ao invés de ajudarem, vão pra cima pra agitar. A gente sempre fica de olho quando acontece. Tem alguns alunos que avisam: “tia vai ter briga, viu”. Chamamos os envolvidos pra saber por que começou, o que é que aconteceu... é todo um processo que a gente intervém logo antes que vá para os extremos. **Porque se deixar ir nos extremos é para tirar sangue uma da outra.**

(Tati, 2025.)

Nas mônadas “Explodir dentro dos muros da escola” e “Extremos”, percebo que as gestoras associam as violências aos problemas da comunidade, considerando que a violência de fora influencia na violência que ocorre dentro da escola. Charlot (2002) caracteriza a violência escolar sob três distinções: violência *na* escola, a qual se produz dentro do espaço escolar; a violência *à* escola, ou seja, aquela provocada contra a escola e aos integrantes inseridos nela; e a violência *da* escola, isto é, uma violência institucional, simbólica.

Percebo nesse recorte uma violência *na* escola que também pode acarretar violências *à* escola. Por conta dessa influência, as gestoras precisam tomar atitudes para que não reverbere na escola, as quais citam: dividir as turmas, conversar com os alunos sobre o ambiente escolar, das regras e relações. A violência é percebida como algo que já aconteceu, e caso não seja impedida, pode levar a situações extremas. Vejamos uma das ações da escola na mônada “Regras da escola”:

Regras da escola

Em alguns casos o pai tá preso. Aí eles chegam e querem botar a banca. Falam até pra mim: “olha, o pai de fulaninho tá preso”. “Eu não quero saber, quem manda aqui sou eu. Ele é estudante, ele é aluno, ele é menor de idade, então ele vai ter que obedecer as regras da escola.

(Tatiana, 2025.)

A partir do exposto nota-se que a gestora Tatiana foi intimidada por um aluno por ele ter histórico de violência na família. Porém, ela destaca que a escola é outro ambiente em que há regramentos, comportamentos e formas de ser e estar que vão de encontro com o ambiente violento. Entendo que posicionar-se dizendo “quem

manda aqui sou eu”, reverbera numa postura nada inclusiva e nem democrática. Apesar de que a intenção foi de fazer com que o aluno a percebesse como a figura de autoridade na escola, a maneira de expressar indica autoritarismo e monocracia.

Na mônada “Violências – Versões”, pode-se observar um **escalonamento** dos motivos e tipos de violência que ocorrem:

Violência - Versões

Os motivos são mais banais em relação à violência. Ou é um bullying porque xingou o cabelo da outra, porque tá xingando a aparência da colega, ou questão de ciúme de namorado. Antes na escola tinha mais briga entre os meninos. Geralmente os envolvidos eram adolescentes que vêm dessas comunidades onde ocorre muita violência. De vez em quando a gente recebe a notícia que mataram por conta de envolvimento com tráfico de drogas, como no ano passado que mataram lá perto de casa. Mas, acontece com quem já mora em comunidades e convive desde pequeno com o tráfico de drogas, com a violência...infelizmente alguns acabam se envolvendo.

(Eulaine, 2025.)

A gestora Eulaine começa a refletir quais os motivos que provocam o acontecimento violento. Ela destaca que tem sido mais comum entre as meninas, onde é mais comum o bullying e a intimidação. Nesse sentido, percebe-se que quantitativo de conflitos e violências entre meninas vem aumentando; subte-se que este se dá ora por situações que se reportam a uma posição de abertura sociopolítica das meninas em sociedade, ora pela manifestação de um comportamento culturalmente superior, sendo este comportamento o masculino. (Dias, 2019).

Com os meninos tem sido menos frequente, mas quando ocorre são brigas, sendo o motivo o envolvimento com tráfico de drogas. De acordo com o Atlas da Violência (2025) houve a redução de 6,33% nos homicídios comparado ao ano de 2023, com 35.365 vítimas. Porém, o tráfico de drogas continua sendo um fator decisivo para o aumento da violência, tendo em vista o aumento apreensões de drogas. Para Cerqueira (2025) este aumento denota uma maior participação e aliciamento de jovens ao tráfico: uma das problemáticas que a escola enfrenta já que também é um território que disputa o acesso e permanência dos jovens.

A mônada “Quantas vezes também não acontece na escola” reflete uma posição de Vivi através da relação escola e violência:

Quantas vezes também não acontece na escola?

O rapaz que foi, vamos usar uma palavra bem forte, sacrificado. Um dinheiro caiu, ele apanhou e foi entregar. Ele não estava comprando droga, ele não estava vendendo droga: ele estava sentado. O dinheiro caiu, ele apanhou e foi entregar. Mas o policial não viu esse ato. Quantas vezes também não

acontece na escola? Segunda-feira eu saí daqui às 22h45 da noite: uma briga entre duas meninas aqui dentro. Acho que por conta dessa rivalidade de comunidade também, se a gente for investigar, a gente vai longe... a menina falou: “vou dar nessa nega, eu parto pra cima dela e dou nela.”. Simplesmente assim. Liguei pra mãe dela, a mãe mandou ela embora e fiquei com a outra que apanhou dentro da escola. Quando a menina saiu da escola, a outra aluna estava fora e pegou a menina de novo. Chamei a polícia...

(Vivi, 2025.)

Vivi se refere a cena do clipe da música *Minha Alma* (A Paz que eu não quero), em que a criança vai pegar um dinheiro que caiu e devolver ao dono, mas é confundida com um dos jovens que estão no tráfico, gerando uma revolta na população local contra a força policial. Ela questiona: “quantas vezes também não acontece na escola? ”, retratando que as vezes, por mais que a escola tente agir de forma equitativa, a impedir as situações de violência, injustiças podem ocorrer. Foi o caso da sua aluna que acabou sendo agredida novamente. Como já tinha tomado todas as providências cabíveis pela instituição, a gestora acionou a polícia pela violência ter ocorrido também fora da escola.

Na música vemos que o autor usa a expressão *A paz que eu não quero* como uma crítica à percepção da paz como ausência de conflito ou de crítica/questionamento da ordem; *pois paz sem voz, não é paz, é medo*. Benjamin (2011) afirma que a violência³⁵ assume um duplo movimento: ao mesmo tempo é instrumento de legitimação do Direito e Estado, em que a figura da polícia se faz presente, demarca uma força motriz para as revoltas, através da quebra das relações, do desacordo, na negação de ações que “ferem” o curso “normal” das coisas. Nesse sentido é *pela paz que não quer seguir admitindo*, ou seja, a justificação da violência como motriz do não acordo das relações éticas.

Entretanto, em contraponto com esta afirmação, coloco essa crítica, questionamento ou desacordo na seara do conflito, pois, como afirma Michaud (2007), a violência é a transgressão, a quebra de um ato normativo, que pesa numa intervenção para que não haja recorrência de tal fato.

A situação violenta citada por Vivi foi reverberada na mônada a seguir:

³⁵ Em *Para a crítica da violência* Benjamin (2011, p. 121) tece um ensaio sobre como ela se manifesta, assumindo o sentido de *poder-como-violência* – violência legitimada pelo Direito e pelo Estado; e *violência-como-poder* - o uso da violência em caráter revolucionário. Para o autor “a tarefa da crítica da violência circunscreve à apresentação de suas relações com o direito e com a justiça. [...] qualquer modo em que atua uma causa, ela só se transforma em violência [...] quando interfere nas relações éticas.”

Matar ou morrer

A gente não sabe a articulação deles. A briga aconteceu na segunda. Na terça-feira, a mãe da menina que bateu na outra ligou pra mim e disse: “eu estou ligando pra você pra lhe alertar, não estou em casa, estou trabalhando Kamila disse que ia pra frente da escola pegar a menina”. Eu disse: “eu quero agradecer a senhora que está ligando e eu quero dizer a senhora que eu vou chamar a polícia. A polícia vai estar na frente da escola, na hora que os meninos largarem. Ela disse: “não, se você ver Kamila aí na frente da escola, você liga pra mim que eu vou buscá-la. Eu disse: “eu não vou perder esse tempo não, eu vou chamar a polícia. Quando a patrulha escolar chegar, eu vou pedir a eles para ficarem por aqui. E assim eu fiz. Estava a polícia antes de ontem e ontem aqui na frente da escola. Essa menina tem envolvimento com o pessoal de torcida organizada – seu lema é matar ou morrer - Ela não tem nada a perder.

(Vivi, 2025.)

O comportamento de Kamilla é recorrente tendo em vista que essa não é a primeira situação de seu envolvimento em brigas. Pelo relato de Vivi, Tatiana diz reconhecer a aluna, pois no Ensino Fundamental ela fora da escola em que ela é gestora. Pelo diálogo nota-se que o histórico de comportamento violento da aluna permanece, o que indica a necessidade de uma ação efetiva e preventiva para que a aluna assuma outra postura frente aos conflitos escolares, conforme Fabis (2012) e Gonçalves (2018). A tensão percebida em *matar ou morrer* se dá no limite em que a escola se encontra ao lidar com o que *já aconteceu* acionando a polícia como recurso – coação - último para agir com as situações de agressão física entre as alunas.

As gestoras relataram as dificuldades em lidar com alunos violentos, como no exemplo citado. Nas mônadas abaixo, Vivi indica algumas ações que vem realizando para reduzir esse cenário:

Trazar pra perto da gente

Quem recebe o ensino fundamental somos nós. Eles vêm com a rixa e dizem assim: “isso veio já da outra escola” Eu digo: “se não resolveu lá, a gente vai resolver aqui”. Aí eu fui numa turma, antes de ontem, porque foram espalhar fofoca dessas rixas. Perguntei: “Você veio de qual escola?”. “Do AJ”. “Prazer! Meu nome é Vivi, eu conheço Tatiana. Cada aluno de escolas diferentes eu saio dizendo o nome de todos os gestores: **“Só quero dizer a vocês que meu nome é Vivi e eu conheço todos os gestores. Vou procurar saber quem era você o ano passado na escola deles. Pra poder a gente construir uma nova pessoa aqui dentro”**. E aí eles ficaram meio que...pensativos no que eu vou fazer. **Eu não vou fazer nada, porque nem eu tenho tempo de ligar, nem ela vai ter o tempo de estar atendendo para dizer, descrever o fulano. Só que ele já tem uma preocupação de que eu tenho onde buscar referências. Faço isso como uma ação pra trazer eles pra perto da gente, porque assim, eles tinham uma confiança lá. Eles chegam aqui, a gente tem que conquistá-los.** Quando eles vêm do município pra vocês, tem que conquistar, quando vem do município pra gente, a gente tem que conquistar. E a gente tem que criar formas pra eles

confiarem, passar a confiar na gente. **Porque eles nos olham como se a gente fosse uma ameaça: “Lá vem a diretora”...**

(Vivi, 2025.)

Mais filtrados do que os que chegaram dois anos atrás.

Quando eu fiz a reunião da família e escola, tinha mais de 300 pais aqui dentro. E eu disse assim: “você estão colocando seus filhos aqui, esperando que eles tenham sucesso lá na frente. A gente espera isso, a gente aposta. A gente tem um resultado brilhante agora esse ano, é um feito. Uma aluna que passou numa federal para Medicina, onde todas as escolas do mundo querem aprovação em Medicina, porque Medicina é o melhor curso na visão de muitos. Se a gente teve uma, no ano que vem a gente pode ter dois. E no próximo ano os seus filhos são terceiros anos, e a gente pode ter três. Mas não depende só da escola, não depende do gestor, não depende do pai ou do professor: depende dele. Agora a gente precisa estar de mãos dadas para tentar conseguir.” O que a gente observa em uma semana de aula? Os alunos que chegaram hoje, estão mais filtrados do que os que chegaram dois anos atrás. Isso é um reflexo de quê? A gente teve uma pandemia e os meninos que estavam na pandemia, não são esses que estão no primeiro ano agora. Eles estão no primeiro ano agora e quando foi a pandemia, eles ainda eram bebezinhos. Eles estavam na pré-escola, como a gente pode dizer. Eles estavam nos anos iniciais e conseguiram superar. Os que a gente recebeu para o primeiro ano do Ensino Médio há dois anos atrás, que foi esse terceiro ano que terminou agora; eles tiveram do 6º ao 9º ano pandemia, não tiveram aula: eles saíram do 7º ano para o 1º. Porque eles não tiveram aula no 7º ano, não tiveram aula no 8º ano, eles não tiveram aula no 9º ano. Foram três anos de escassez de aula, eu posso dizer. Quando voltou, ainda com aquele uso de máscara, tudo se atrapalhava; teve um reflexo. Esse menino que a gente recebeu hoje, ele vai dar um caldo mais grosso do que esse do ano passado. Porque ele já teve uma base melhor. Isso não é só uma observação da escola de ensino médio, mas uma observação de todas as escolas. Até mudou a gente mesmo.

(Vivi, 2025.)

Percebo como estratégia o estabelecimento de um diálogo e conexão entre as gestoras, pelo menos para que o aluno saiba que ela tem onde buscar referências. Entretanto, Vivi ressalta a falta de tempo desse encontro e conversas sobre os alunos pela rotina puxada da gestão da escola; essas demandas que se sobressaem acabam por tolher a intervenção política local, conforme Cavalcanti e Botler (2019).

Entretanto, Vivi utiliza como *sobrevivências* a sensibilização dos pais através de situações de sucesso escolar via aprovação no vestibular. Ela destaca a necessidade de escola e família caminharem juntos em prol do desenvolvimento do aluno e percebe que essa ação tem influenciado no comportamento de alguns.

Como problemática do desempenho dos estudantes, Vivi afirma que a pandemia do vírus COVID – 19 foi um acontecimento que não afetou somente a saúde, mas toda uma forma de viver. Para a escola, gerou uma intensificação da desigualdade escolar. Concordo com Pimentel (2021) que apresenta o termo

polidemia para se referir aos problemas adjacentes a esse contexto, sendo um deles a desigualdade social, que influencia diretamente na escolar.

Acrescento as afirmações de Ribas (2022) que indica o surgimento de conflitos decorrentes de fatores externos e internos que repercutiu na escola como: a alteração do ambiente escolar e falta de recursos de aprendizagem, a falta de orientação pedagógica e discordância dos agentes educacionais quanto a aplicabilidade dessa forma de ensino.

Dubet (2004) afirma que a meritocracia foi um modelo aceito como forma de romper o favoritismo pela herança, focando no desenvolvimento individuais dos talentos. Entretanto, como ter como mote a responsabilização individual em condicionantes sociais desiguais? Como responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem sem colocá-lo em pé de igualdade? Com a pandemia a desigualdade de acesso e permanência na escola foi gritante, o que repercute, como ressaltado por Vivi, nos alunos hoje.

Diante do exposto e em diálogo com os teóricos, penso que as desigualdades de aprendizagem produzidas no contexto da *polidemia* repercutem como uma violação de direitos, uma violência.

As problemáticas educacionais na pandemia também foram destacadas por Oliveira (2023, p. 46) que juntamente com as professoras, elaboraram imagens dialéticas sobre suas experiências na pandemia. Ela ressalta que o olhar sensível, a passagem estética, possibilitou trocas:

[...] enquanto vivemos fluxos, somos compostos de passagens e experiências fruto das relações que temos uns com os outros, que nos formam enquanto sujeitos históricos e sociais; no processo de relações com o ambiente (tanto social, quanto natural); com nós mesmos (por uma perspectiva individual) e com o social (coletividade; relações de troca de experiências), onde estabelecemos contatos e criamos redes de relações significativas e nos orientam na “cotidianidade”. Dessa forma, o sujeito busca se conhecer e se (trans) formar com as relações de experiências que o atravessam durante a sua vida.

A partir das trocas de experiências gestoras, percebemos que as formas de ser e estar no mundo podem ser vividas em coletivo. Essa troca é percebida quanto as ações para lidar com o uso dos celulares nas escolas. Com a Lei Nº 15.100/2025, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, em seu artigo 2º “Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou

intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. ", sendo permitido apenas para uso pedagógico ou didático e em situações de perigo, necessidade ou caso de força maior.

Diante dessa conjuntura, na seguinte narrativa, as gestoras conversam sobre como a lei vem impactando a escola, bem como as ações que têm tomado:

Tatiana: Uma coisa que vem acontecendo nas escolas, inclusive na nossa, é aquela lei que proíbe o uso de celular. E isso vem gerando muitas questões para a gente. Lá na escola estamos fazendo da seguinte forma: A gente separou uma pasta arquivo, colocamos as plaquinhas das turmas e cada professor vai para sala recolher os celulares deles, eles deixam na diretoria. Depois da aula, o professor devolve. Se não fizermos isso, o aluno vai usar o celular.

Vivi: Deixa eu te dizer uma coisa, vamos supor que eu coloco o celular ali na caixinha. Só que o meu celular tá quebrado. Porém quando eu vou pegar meu celular, digo que foi quebrado: "Quebraram meu celular". Qual a prova que eu coloquei o celular quebrado?

JN: Quando a gente começou a fazer essa discussão, a primeira coisa que eu disse: "na escola, não vai inventar de pegar celular de aluno nenhum."

Eulaine: Por quê?

A mônada "Cadê seu celular?", traduz essa temática e os problemas adjacentes ao seu uso:

Cadê seu celular?

A professora de português estava dando aula e a menina ficou mexendo no celular. Ela reclamou, a menina não atendeu, ela reclamou de novo, a menina não atendeu. Então ela pegou o celular, botou em cima do birô dela e continuou dando aula. Quando terminou a aula, ela pegou o celular e devolveu à menina. No dia seguinte, a menina chegou com a mãe, o pai e o celular com a tela rachada. Tivemos também outra situação, da professora de matemática, que pegou o celular do menino e botou dentro da bolsa dela para entregar no final da aula, porém ela esqueceu, foi pra casa. A professora ligou pra mim aperreada, pois quando chegou em casa lembrou, mas o celular não estava na bolsa. "O celular não tava na bolsa!" "Se acalme, professora." "Ele não pegou...eu não vi ninguém pegando, eu não permiti que ele pegasse. Será que uma outra pessoa pegou?" "Se acalme! Vou ligar pra mãe, vou pedir pra mãe vir aqui amanhã e a gente conversa com ela." Eu liguei e ela estava tranquila, não sabia da história. "Amanhã a senhora pode acompanhar seu filho até a escola? A gente precisa conversar." Quando a mãe chegou, chamei a professora, a gente foi pra direção com a mãe, o menino e a professora. Perguntei a ele assim: "Cadê seu celular?" "Não está aqui, deixei em casa hoje." Aí a professora já olhou pra mim. "Como é que você deixou em casa se o seu celular estava dentro da bolsa da professora?" E se o menino tivesse pegado outra coisa ali dentro, minha gente!

(JN, 2025.)

Os desafios postos à escola, como a questão do uso do celular, vêm gerando várias reflexões e ações para lidar com essa situação. Ao passo que na escola em

que Tatiana e Eulaine são gestoras há o recolhimento dos aparelhos para posterior devolução, Vivi e JN discordam da ação por terem tido problemas ao armazenar os aparelhos pelos profissionais da escola. Percebo que além de colocarem o objeto celular como gerador de conflitos, o encontro permite uma troca de experiências e ações que possam contribuir com outras formas de intervenção diante de problemas similares. Essa troca também pode propiciar a construção de outros regramentos, caso problemas semelhantes aconteçam nos espaços, indicando, conforme Oliveira (2023) que as redes e relações significativas as orientam na cotidianidade.

No encontro, também conversamos sobre as **concepções de conflito e violência, bem como as diferenças entre esses conceitos**. Convido, você, leitor/a nas leituras das mônadas que refletem essas concepções pelas gestoras:

Conflito e violência

Conflito é quando não aceita algo. Pode gerar um conflito. A violência, eu acho que...existem diversos tipos de violência. A violência verbal, a violência física...foi dando nomes a isso: o bullying, o preconceito, o racismo, a homofobia. Foi se dando nomes a essas violências que elas partem de um conflito, da não aceitação...

(Vivi, 2025.)

Opiniões divergentes

Principalmente na questão de opiniões divergentes. Quando um pensa de uma forma e outro de outra e começa aquele bate-boca, aquele conflito, que pode do conflito vir a gerar uma violência. Acho que tudo se inicia com esse conflito.

(Eulaine, 2025.)

Escutar todas as versões

Tem muitos que não aceitam que estão errados, né? Então fica naquele embate. E mesmo sabendo que a outra pessoa tá certa, mas tem gente que não aceita admitir que tá errada. É o que a gente vê muito também, eles... "Mas eu tô errada, tia?" "Aí eu digo: "nenhum dos dois estão certos, já que partiram para discussão, pra violência verbal e física. Estão errados todos os dois." "Vai chamar a mãe só de um?" "Não, vou chamar a mãe dos dois, do que bateu e do que apanhou, lá a gente se resolve". Porque se deixar pra chamar só mãe de um, aí eles acham que podem continuar fazendo, né? E às vezes a gente sabe que a violência [física] vem por quê? O que sofreu a violência [física] provocou [violência verbal] o outro. Aí sempre eu chamo os dois; eu gosto de escutar todas as versões. E nem venha com me disseram, porque se tiver, eu pergunto: "quem disse?" Teve uma história que, não houve briga, mas houve o boato de que uma menina ia pegar a outra fora da escola. Eu disse: "quem foi que te disse isso?" "Foi Fulaninha." Vou chamar Fulana. Resumindo a história, as três alunas que foram chamadas, que a menina da briga disse que elas tinham falado, elas disseram que não falaram nada. Tiraram o corpo fora.

(Tatiana, 2025.)

As gestoras compreendem o conflito como a não aceitação de algo, a opinião divergente, a relação afetada pelo embate, enquanto a violência é compreendida como uma transgressão que ultrapassa o conflito e que gera danos a quem está envolvido, sendo materializada por diversos tipos: violência física, verbal, bullying, racismo, homofobia. Percebo que o núcleo base em comum dos dois fenômenos **é a não aceitação**. O diferente, o outro pode gerar estranhamento na relação. A escola é um espaço onde culturas, valores e visões de vida das mais divergentes se encontram. Por isso é um espaço conflituoso, mas também potencializador dos diálogos, da aprendizagem e convívio com o que é diferente. Vejamos essa confirmação na mônada “Espaço pequeno”:

Espaço pequeno

Sabe por que ele explode dentro da escola? Porque é um ambiente pequeno. É um ambiente que está fechado, diferente da sociedade. Por exemplo, um ato de violência dentro da sala de aula: A sala de aula tem quantos metros? Uns quarenta metros quadrados? É mais fácil dele acontecer aqui do que acontecer ali na rua, que não tem limite...

(Vivi, 2025.)

As gestoras reconhecem que o conflito é algo integrante do espaço escolar. Elas apontam que os motivos são banais, as vezes um olhar estranho, ou um toque, indicando que o que pode parecer besteira, já é muito: “É o conflito deles, **isso não é besteira, isso é muita coisa.**” JN, 2025. A expressão dá a entender que há sensibilidade em relação à ideia de que, se não houver valorização de quaisquer desentendimentos, os pequenos atritos podem se transformar em violências. Ao passo que também demonstra certa sensibilidade das gestoras em compreender que o que para elas é considerado banal, não é assim para os alunos.

Sobre os **modos como lidam com os conflitos e violências na escola**, as gestoras apresentam uma relação entre as concepções e indicam formas de agir considerando essas situações. Vejamos na mônada a seguir:

Se a gente não conseguir resolver o conflito

A gente começou dizendo que o conflito gera a violência, se a gente não conseguir resolver o conflito. A primeira coisa que a gente, aqui na escola faz, tanto eu, a vice, a coordenação, e até os professores, pois às vezes os professores nem traz pra gente, eles resolvem na sala mesmo. A primeira coisa que a gente tem que fazer é conversar com ambas as partes. Aqui a gente tem o cuidado de não conversar junto. **Conversa com um, conversa com outro e depois junto.** Outro cuidado que a gente tem é não chamar todos os pais num mesmo momento, porque a gente não pode expor o outro ao pai. Então chama um pai, conversa com o pai e depois chama um outro

pai; se possível no mesmo dia, mas não no mesmo momento, porque aí pode gerar algo maior, porque envolve família, eu acho que em todo canto, em todas as escolas já aconteceu de: “se bateu no meu filho, eu vou bater, ela não é mãe do meu filho?! Então, eu vou ser mãe dela”. A gente faz a advertência e eles assinam. Primeiro eles são advertidos verbalmente, e depois eles têm três advertências escritas. Nessa advertência, já aconteceu de, na terceira advertência, a gente colocar pra fora da escola, quer dizer, chamar os pais e dizer, “esse ambiente não está pertencendo a ele”. Ele não está tendo o pertencimento, ele não está aproveitando o que esse espaço está dando. Pode ser que na outra escola ele se encontre. E a gente tem sucesso com isso, muitas vezes. Eu tenho uma parceria com o gestor da escola JPG, o gestor às vezes manda alunos para mim e eu também mando para ele e às vezes a gente consegue salvar aqueles jovens, muitas vezes eles vêm tão atordoados de casa, da comunidade, e eles até vêm às vezes com medo do que eles vão encontrar aqui, e outros vêm para enfrentar mesmo.

(Vivi, 2025.)

Vivi toma como medidas para lidar com as violências ações paliativas e já comuns às escolas: conversar, advertir e transferir. Entretanto, quando sugere uma troca de alunos junto ao outro gestor, denota certa preocupação em não querer somente *transferir o aluno* problema, mas aceitar aqueles que não se identificaram no outro espaço escolar, o que demonstra certa colaboração e coletivismo entre as partes.

Apesar disso, compreendo que a medida adotada pela gestora se resolve momentaneamente, mas não resolve o problema fundamental: a violência escolar, um fenômeno complexo que requer uma abordagem multifacetada, envolvendo a escola, a família e a comunidade.

Na mônada “Se a gente não conseguir resolver o conflito”, percebe-se que as ações voltadas à resolução das situações de violência muitas vezes reverberam em atitudes policiais, como citado por Vivi, ao afirmar que escutam as partes em separado. O ambiente da escola se aproxima do ambiente da delegacia. Como desenvolver uma identidade da escola, democrática, crítica e inclusiva? Como lidar com as diferenças e divergências com ações que não solucionam o problema do conflito?

Há clareza quanto aos distintos níveis em que as violências ocorrem, especialmente se relacionados ao ambiente em que os estudantes vivem. Na mônada “Não achar a gente sabida demais”, Vivi destaca os desafios em lidar com jovens imersos num **ambiente violento**, como o tráfico de drogas, apresentando uma relação entre sua figura de autoridade na escola e fora dela:

Não achar a gente sabida demais.

Hoje eu vi um menino que tem um colar que tem mais ou menos um dedo de largura e no pingente é um saquinho de dinheiro. Aí eu falei: “Menino, que riqueza, um saquinho de dinheiro no pescoço!” Ele disse: “é tia, porque eu gosto de fazer dinheiro”. Eu posso pegar esse gosto de fazer dinheiro e transformar num conflito. O que é que eu poderia ter entendido aquele eu gosto de fazer dinheiro? Entendeu? Aí você vem com aquela questão do pré-conceito. De onde vem esse dinheiro para colocar naquele saco? É toda a questão e a gente acaba criando um conflito dentro da nossa mente para tentar resolver aquilo ali. Jamais eu vou chegar para ele e mandar ele tirar, porque aí eu vou gerar uma violência. Eu não vou dizer: “Eu não quero você com esse colar aqui!” Por que eu vou dizer a ele porque eu não quero? O colar tem uma simbologia. Às vezes eles acham que a gente não sabe. E a gente não pode dizer a ele que sabe. É um conflito isso, né? Porque a gente sabe, mas não pode dizer a ele que sabe. Pra ele não achar a gente sabida demais. E também ele não achar que a gente está sendo invasiva no poder que ele tem lá fora, porque aqui dentro a gente tem eles. A gente tem um controle sobre eles aqui dentro. Lá fora ele tem sobre a gente em relação à violência. **Se a gente entra em conflito com esse menino aqui, ele vai pegar a gente lá fora.** Eu tenho esse medo. Eu enfrento eles, chamo pra conversar, nunca sozinha, porque a gente não sabe o que é que ele tem. Pra gente evitar problemas e para nossa segurança. Sempre tem uma testemunha e sempre falo baixo com eles. **Porque aí eles se sentem agredidos com o tom de voz.** Se a gente falar alto, a gente tá falando igual pra ele, porque ele também tá falando alto. Quando a gente fala mais baixo ele diminui também porque ele quer falar igual com você. **Ele não quer ser superior, quer ser igual e também não quer ser inferior.** Quando você tá falando baixo e ele tá falando alto, ele tá sendo inferior a você. Porque ele não tá conseguindo me agredir. Aí esse autocontrole que a gente precisa ter. (Vivi, 2025.)

Nesse recorte percebo que a gestora estabelece uma relação da posição dela dentro e fora da escola, em que esse espaço representa tanto um ambiente de proteção como um ambiente em que ela pode usar de sua posição como gestora para lidar com as problemáticas da violência. Ela tem o cuidado em não devolver o tratamento violento, seja por receio de sofrer algum atentado fora do espaço escolar e também como estratégia para que o/a aluno/a consiga manter um diálogo. Constata-se, portanto, **certa clareza quanto às relações de poder** que permeiam o ambiente externo e interno da escola, o que exige moderação, equilíbrio, como mecanismo de proteção. É o que também percebo na mônada “No tom da voz”:

No tom da voz

Quando você fala no tom da voz, eu acho que é quando a gente chama pra uma conversa e faz com que ele reflita sobre aquele conflito, porque muitas vezes só na reflexão ali, você nem precisa chamar pai e mãe não. No ensino fundamental a gente tem conflitos bestas do tipo: passou ali e empurrou! Mas será que ele me empurrou? “Empurrei não, tia!” A gente tem corredores imprensados, e no horário de intervalo é muita gente. “Quando você bateu no seu coleguinha, você pediu desculpas?” Aí vai começar a pensar. “Eita, pedi não.” Aí tem umas que são mais sabidas e dizem: “mas também ele nem deixou!” Teve um conflito porque um aluno pisou no pé do outro. Eu disse: “pisar no pé é normal, é comum, o corredor tá cheio, vocês tão brincando,

vocês ficam correndo. Tem umas palavrinhas mágicas, você pediu desculpa? ” Ao outro eu disse: “na hora de passar ali, você pediu licença para passar? ” Se tivesse pedido isso não teria acontecido. Então, às vezes você senta ali e consegue conciliar os conflitos dessa forma.

(JN, 2025.)

A violência é o que já aconteceu

Às vezes, quando chega a tragédia, a violência já aconteceu. Aí é mais difícil. Quando chega só no início, a gente ainda consegue. Agora, o pior é quando os pais se envolvem, sem ser chamados. Porque quando a gente chama pra ajudar, eles não conseguem. Hoje a gente se depara muito com os pais que ficam fora da escola esperando pra saber quem é o pai do meu filho.

(JN, 2025)

No tom da voz JN mostra uma conduta preventiva, que tenta passar aos estudantes de forma a evitar os pequenos atritos cotidianos. JN entende que baixar o tom da voz é uma intimidação ao aluno que, para ela, não está acostumado a lidar com os conflitos através do diálogo. Penso que para além de uma intimidação, igualar ou baixar o tom de voz é uma ação de diálogo e de escuta, que pode possibilitar uma reflexão e/ou mudança de postura pelo aluno e nas relações interpessoais.

Em “A violência é o que já aconteceu” reflete bem a relação entre as concepções de conflito e violência: o conflito é aquele em que consegue lidar, investir de modo a evitar que reverbere em violência. Esta é a violação da negociação, perda do controle dialógico em que é emitido algo que causa dano a alguém, seja físico, psíquico, moral. Reafirmo o posicionamento de que a violência é a perda do político, da dimensão negociada da vida, pois carece de articulação, fala, linguagem e igualdade, sendo por si só um fenômeno que proporciona uma relação de imposição e opressão. (Dias, 2019).

No encontro temático, apresentei algumas reportagens envolvendo as temáticas das violências nas escolas e pedi para as gestoras escolherem e lerem algumas delas, apontando como essas informações ajudariam na percepção dos conflitos e violências presentes na escola e em como a gestão poderia lidar com esses desafios.

As mônadas a seguir apresentam algumas reflexões e desafios que as gestoras percebem, desde a quantidade de demandas, a relação escola e sociedade, escola e família e estratégias de ação:

Acontecendo ao mesmo tempo

São muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo: a gente tá fazendo o trabalho, atendendo as demandas da GREE, atendendo professor; às vezes a gente não tem conhecimento. Quando vem tomar conhecimento é porque o pai ou a mãe já chegou pra saber quem é. Aí, toda vez eu digo: “gente, qualquer coisa que acontecer, o professor tá na sala, comunique ao professor, ele resolve. A menos que seja de extremo que o professor não consiga resolver. Conte pra gente, porque quando os pais de vocês chegarem, a gente sabe do que se trata.” E muitas vezes eles não dizem, já levam para casa.

(Tatiana, 2025.)

Tatiana relata o desafio de romper com o ciclo de comportamentos conflituosos no cotidiano escolar pela própria dinâmica da escola. Várias coisas acontecem ao mesmo tempo, o que a impede de lidar com os conflitos e violências de forma mais incisiva. Ela acrescenta que as demandas do órgão de controle local, a Gerência de Educação, acabam demandando bastante tempo e quando vem tomar conhecimento, *o pai ou mãe já vem saber quem é*. Questiono se as responsabilidades pedagógicas e burocráticas são direcionadas diretamente a ela, ou se há um trabalho colaborativo entre os demais atores da escola. As tensões presentes na mônada se colocam entre os vários acontecimentos num mesmo momento e o estado de paralisia em que a gestora se encontra, pois não há como dar conta de todas as demandas. Na tentativa de realizar suas ações pelas intermitências, resistências, ainda encontra como *projetores ferozes* as demandas que sufocam.

Na mônada, “A escola é só o reflexo, o espelho”, JN destaca como as mazelas sociais repercutem na escola, colocando a escola em posição de *refém* das violências:

A escola é só o reflexo, o espelho

A principal dificuldade é justamente os **motivos por que a violência acontece**. Quando a violência estoura dentro da escola, ela vem da comunidade, ela vem da vivência cotidiana, ela vem da casa. Se você parar dez minutos para escutar um aluno violento, você diz assim, **não justifica, mas explica**. As atitudes dele não justificam a violência que ele causa, mas explica muito, porque é o ambiente que ele vê. Então, essa **violência dentro das escolas precisa ser tratada também nas comunidades, com as famílias, não é só na escola**. A escola é só o reflexo, o espelho. A escola serve como um espelho, está ali só refletindo. É um ambiente onde existe o maior número de adolescentes no mesmo local, com situações conflitantes e, lógico, vai surgir a violência e sobra pra escola.

(JN, 2025.)

Ao passo que os conflitos acontecem por situações corriqueiras, consideradas banais pelas gestoras, mas também percebida por elas como importante para os

alunos, as violências são consideradas por situações que reverberam das violências sociais, de violações, da desigualdade.

A escola é um ambiente em que várias pessoas, com situações conflitantes, convivem. Entretanto, a violência é bem mais complexa do que um só reflexo à escola: abrange condicionantes sociais, violação de direitos e também práticas dentro da escola que não reconheçam ou lidem com os aspectos conflitantes. Compreendo que são demandas difíceis para a gestão lidar ao mesmo tempo, como citado anteriormente por Tati, apresento o trabalho preventivo como forma de repensar as ações da escola.

Destaco, assim como Rodrigues (2017, p. 220) que as violências familiares e/ou sociais sofridas pelos jovens não só os fazem serem violentos, a reproduzir aquilo que sofrem, mas possibilita experimentar diferentes modos de se relacionar com o mundo, [...] viver as experiências neste cotidiano repleto de situações adversas e invasivas configuradas pelas violências, [...] os adolescentes sobrevivem e resistem neste contexto inóspito. ”

A mônada “Eu apanho, então vou bater também” reflete sobre a compreensão de Eulaine a respeito dos motivos que levam ao comportamento violento:

Eu apanho, então vou bater também.

Às vezes até sofre essa violência desde criança e quer transmitir para os outros coleguinhas na escola também. Eu apanho, então vou bater também. Eu acho que falta muito apoio da família e da Secretaria de Educação, era para voltar a ter psicólogos em todas as escolas, como fala aqui no texto, que quando a escola é atacada, não é só a escola, não é só aqueles alunos que foram atacados, os professores também sofreram, a comunidade também sofreu. Então que pudesse ter esse apoio psicológico não só para as crianças e sempre, era para ter durante todo o ano palestras, não só uma vez por ano, mas se fosse preciso todo mês, se fosse preciso de 15 em 15 dias. Dar esse apoio psicológico aos adolescentes, aos jovens, às crianças do ensino fundamental, aos professores, a gestão, porque a gestão tem que ser gestão, psicólogo, mãe, delegada, tudo. Então, se tivesse esse apoio maior na área da psicologia também nas escolas, ela ajudaria muito. E da polícia também, que não é só uma patrulha que vai resolver. Se **eles sempre estivessem lá também alertando sobre a questão da violência, a definição, as punições para quem comete um crime, para qual o lugar que vai após cometer um crime**: “você vai para o presídio, você vai sofrer isso, sua ficha vai ficar suja...” Toda essa explicação poderia ter para eles também, já serviria como um alerta. Porém é o professor que está na sala de aula, e também a escola como um todo que acaba fazendo sempre esses alertas a ele. Aí fica a escola realmente muito sobrecarregada de tudo.

(Eulaine, 2025.)

Eulaine cita como desafio, no rompimento dos comportamentos violentos, a influência da violência e vulnerabilidade social na realidade dos alunos, indicando que as crianças que têm uma experiência de vida violenta tomam esse comportamento

como natural. Ela traz a necessidade de um trabalho em rede, através de atendimento psicológico não só com os alunos, mas da equipe de profissionais da educação que lidam com várias problemáticas num mesmo espaço, bem como ação ativa da polícia, através de palestras e campanhas de conscientização.

É relevante apontar a necessidade de um suporte psicológico tanto para as crianças como para os profissionais, não somente por estar num ambiente conflituoso, mas como um processo de cuidado diante das divergências vivenciadas na escola. Este aspecto aponta para a possibilidade de a gestora buscar parceria com a rede de saúde, no sentido de fornecer suporte em palestras, incentivos e divulgação de canais de atendimento para as problemáticas adjacentes às violências e aos cuidados ao sofrê-las, bem como a saúde mental, imprescindível para o bem viver.

Quanto a ação punitiva, acrescento que a escola, por ser um espaço de muitos, com a finalidade de uma educação para a o exercício da cidadania, não deve se resumir ao seu aspecto cognitivo, mas social, afetivo, compreendendo que o espaço escolar não é simples, mas demanda outras formas de pensar as relações.

A mônada “troca de ambientes” retrata o quanto é complexo lidar com as problemáticas escolares:

Troca de ambientes

Muitas vezes trocar ele de ambiente não seria a opção mais adequada. **Porém, muitas vezes a gente faz isso.** Ela não concorda com essa troca de ambientes. Mas se a gente não tem um poder sobre esse jovem violento aqui dentro, ele vai violentar outros várias vezes, como por exemplo, Kamila. No ano passado, ela agrediu três alunos. A gente trocou ela de horário. O que a gente observou? Uma melhora. Ela não batia mais em ninguém. Ela agredia verbalmente, mas não batia. E segunda-feira, ela agrediu verbalmente e bateu numa menina dentro da escola. Quando eu achei que estava tudo resolvido, por ter falado com a mãe dela, e ela mandou Kamila ela ir embora. Ela saiu da escola, eu liguei pra mãe da outra menina, mas Kamila voltou e estava esperando, a aluna, Ilana aqui. Bateu na menina, ainda bateu no menino. Tem um vídeo do menino, o menino tá o tempo todo se defendendo, até que ele consegue pegar a perna dela e consegue derrubá-la. Não derrubou pra ela cair não, ele puxou e ela foi caindo e ele foi segurando pra que ela não machucasse. E eu não sabia quem era o menino, ele é novato, talvez tenha sido aluno de vocês, se chama Marcelo. Ontem o pai veio e disse: “era para você ter batido nela! ” Então, em casa está instigando a violência. “Era para você ter batido, era para você ter feito e depois o pai resolvia. ” Mas eu achei linda a fala do menino: **“Pai, eu sou menino, não posso bater em menina. Eu apenas me defendi.”**. Eu achei linda a postura dele. A mídia faz isso, com a questão da Maria da Penha, a lei faz isso. Ele viu, mas quantos não viram? Ele estaria no meio desses 11% de ter sido violentado, mas ele não está no meio daqueles que violentaram. Ele apenas se defendeu. Aí eu achei uma coisa bem interessante, essa questão do mudar de espaço. Eu ter mudado Kamila, com aprovação da mãe, a escola deu todas as oportunidades. Foram vários fatos que eu contei para a mãe e ela sabia porque tudo a gente passava pra ela. (Vivi, 2025.)

A referida mônada traz alguns pontos de tensão que merecem ser cuidados. Vivi tem uma opinião contrária a reportagem utilizada para o debate final do encontro, a qual tratava de ações de prevenção ao bullying. A gestora acredita que mudar o aluno de espaço resolva os problemas de violência na escola. Ela afirma que fez essa ação com a aluna Kamila, mudando de turno. Inicialmente a aluna colaborou e melhorou seu comportamento, mas recentemente cometeu um ato violento contra uma colega dentro e fora da escola.

Percebo que, apesar de ter solucionado momentaneamente o problema da escola, este não surtiu efeito no comportamento ou ação da aluna, o que requer do espaço escolar estratégias de lidar com os conflitos e violências de forma **preventiva**. (Dias, 2019). Também é dito pela gestora que o comportamento do aluno que se defendeu de Kamila e não bateu, tem influência da mídia, através da **Lei Maria da Penha**. Entretanto, para além da mídia, a escola também é um canal para lidar com as problemáticas sociais, em que o tema da violência é presente. A Lei não poderia ser objeto de palestra e debate dentro da escola? As temáticas adjacentes ao bullying ou as violências mais cometidas nesses espaços não poderiam também entrar em discussão e intervenção?

Através da mônada “Dando nomes” percebe-se que a compreensão da violência é uma construção social e cultural:

Dando nomes

Na reportagem que eu li sobre a Educação Transformadora defende a promoção de uma conversão absoluta do agito do bullying. O bullying foi algo que foi criado pela mídia, o nome que foi dado. Porque quando nós éramos crianças, a gente brincava tanto de chamar o outro.... Se deu nome, e esse nome criou poder, simples assim. Não era bullying, mas hoje é bullying. Teve uma situação aqui que a aluna Bianca se incomodou porque os colegas estavam chamando ela de gorda e feia. A mãe veio falar comigo. “Vou ver quem são esses colegas que estão chamando ela de gorda e de feia, vou chamar pra conversar, não se preocupe.” Passou uns dias, e chamei a menina, ela veio, a menina entrou, eu disse: “Bom dia, minha linda, como você está?” Ela, “eu estou bem.” “Sua mãe veio aqui conversar comigo. Quer dizer que os meninos estão te chamando de gorda?” Ela é mais gorda do que eu. “Você é gorda?” Ela disse: “não”. “Por que tá te incomodando te chamar de gorda se você não é gorda? Estão te chamando de feia: você é feia? Tem um espelhinho, olha aqui. Você é feia?” Ela disse: “Não”. “Por que tá te incomodando chamarem de feia? Então você não é gorda e não é feia.” “Não se preocupe, eu vou chamar os coleguinhos. Dois dias depois eu chamei um. “Vem cá, o que está acontecendo entre você e Bianca?” “Nada, tia, nada.” “Porque a mãe dela veio falar comigo, viu? E eu também vou chamar a sua mãe...” “Não, foi porque a gente estava brincando...” “Aí tu chamasse ela de feia? Então, você olhou no espelho? Olha aqui no espelho. Você é bonito?” Fiz a pergunta contrária. Aí ele, “não.” “Se você não é bonito, por que você tá dizendo que ela é feia? Porque se você não é bonito, você é feio.” Então eu fiz aquele... questionamento na cabeça deles: chamei

um por um, coloquei a mesma situação e resolvi. Porque o feio ficou bonito e o bonito ficou feio.

(Vivi, 2025.)

Um ponto a se destacar refere-se à percepção que Vivi tem sobre o bullying. Antes não era violência, mas hoje é. A violência é algo em que vão se *dando nomes*. Conforme Michaud (2007) a concepção da violência é fluida, demanda de tempo histórico, sociedade e culturas, o que para determinado grupo é visto como violência, para outro não é. Gonçalves (2018) afirma que devido a temática do bullying ser recente, há equívocos quanto a sua compreensão e estratégias de intervenção, sendo este confundido com indisciplina ou incivilidade.

Assim como Vivi age de modo a achar um ponto em comum entre os alunos inseridos no conflito, a gestora Tatiana também age de forma semelhante:

Vejo todos os meus defeitos pra não apontar o de ninguém

Aconteceu o mesmo caso lá na escola e eu fiz parecido, perguntei: “Você que tem espelho em casa. Eu vou colocar um espelhinho pra deixar lá. Tem que fazer isso aí. Mas não parece que você tem, não. Porque eu tenho um espelho bem grande, que antes de sair de casa eu me olho. Porque eu vejo todos os meus defeitos, pra não apontar o defeito de ninguém. Você tem um espelho grande em casa? “Porque se você tiver um espelho em casa, tem que se olhar. Se você não encontrar defeito nenhum em você, você vai e aponta dos outros, porque quando você apontar assim o defeito de alguém, você tem três dedos apontando pra você. Eu sei que nunca mais disseram nada com a menina...”

(Tatiana, 2025.)

As duas gestoras utilizam como estratégia cada aluno se olhar e identificar que também há imperfeições. Ao se identificarem uns com outros percebem-se em pé de igualdade, o que tende a arrefecer o conflito. Conforme Gagnebin (2006, p. 94) “Só haveria, assim, proximidade verdadeira, quando há reconhecimento da estranheza e da alteridade em sua radicalidade não camuflada. ”.

No percurso das imagens dialéticas pude lidar com variados tensionamentos sobre a relação das **percepções de conflito e violência pelas gestoras**. Cito como dilema a percepção sobre bullying. Entre brincadeira e violência, através das experiências gestoras, reverberadas nas mônadas, pudemos colocar o conceito de bullying em suspensão, propiciando uma compreensão de como as ações antes consideradas brincadeiras, incorrem em violências. Nesse sentido, o choque entre as **memórias gestoras dos tempos de escolarização com as ações gestoras do presente, reverberam como compreensões em construção** e aprendizados.

Apesar dos apelidos atribuídos por coleguinhas endiabrados, na cabeça delas não ofendiam tanto. Entretanto, conforme afirma Michaud (2007), as concepções sobre o que é violência correspondem a transformações sociais que relacionam ao ato normativo. Isto é, ao passo que o comportamento de intimidação veio ganhado notoriedade como quebra/transgressão de um ordenamento, causando sofrimento a alguém, foi-se *dando nomes*, tornando-se a violência denominada *Bullying*.

No encontro traçado percebo que as tensões entre o *outrora* e o *agora* podem gerar outras reflexões sobre a compreensão do que vem a ser conflito e violência. O encontro com as memórias relatadas, bem como o compartilhamento de ações pelas gestoras podem vir a contribuir à atribuição de formas diversas de lidar com essas problemáticas que fujam das maneiras mais comuns citadas pelas gestoras.

Tentamos, assim como Benjamin (2019, p. 984), captar as imagens, as concepções de conflito e violência das gestoras, como forma de propor outro modo de lidar através do encontro com as experiências gestoras. As percepções aqui traçadas, problematizadas e postas em suspensão representam “[...] a imagem no agora da sua possibilidade de conhecimento, traz consigo em alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda a leitura. [N 3, 1]”. Esse momento do perigo captura as resistências, as ações preventivas em contraponto com as ações paliativas.

Parti para o (des)conhecido porque a temática dos conflitos e violências atravessam o meu percurso acadêmico, porém nessa tese, tenho me enveredado a compreender fazendo o diálogo com o sensível, tendo a memória como lente. Nesse caminho, ao investigar concepções de conflitos e violências pelas gestoras, bem como os modos como lidam, percebo que as concepções de **conflito** se referem a **discrepâncias, discordância de ideias**, pensamentos e ações, enquanto a **violência** é **a ação que já aconteceu, da qual não foi resolvido o conflito**. Nesse sentido a violência é o que extrapola o que é considerado coletivamente justo.

O conflito e a violência partem no núcleo comum – o estranhamento, a não aceitação. O trabalho com as subjetividades gestoras permite a imersão nos problemas escolares relativas as práticas de intervenção, bem como a troca de ideias, ações colocadas pelas gestoras. Partindo disso, no tópico a seguir iremos andar na corda bamba, através das rememorações de experiências de conflitos e violências pelas gestoras.

4.3. 2º Encontro Temático - Na *corda bamba*: rememorando experiências de conflitos e violências, compreendendo os vieses da (in)justiça.

Figura 5: Gestoras na corda bamba - atravessando as portas da memória



(Fonte: imagem gerada por IA – Gemini – 25/06/2025)

[...]. **Quando abrimos as portas, fazemos também isso dentro de nós...** não por morte, mas de lembranças passadas. Essa pessoa era professora na época e a orientação que ela me deu eu segui. É engraçado que ela disse que sabia de algumas coisas que aconteciam comigo porque procurava saber, perguntava a outras pessoas. Muita coisa que eu fiz na vida foi repetindo o que eu via ela fazer. É engraçado isso, né? Eu via ela fazer e eu repetia. Então, isso para mim foi um resgate muito grande.

(JN, 2025).

Apresento a (des)construção das percepções de conflitos e violências vividos pelas gestoras. Assim como Maria em “Corda Bamba”, as sujeitas percorreram a vida atravessando portas que rememoraram as situações vividas, trazendo lampejos, reflexões sobre formas de ser e compreender as ações de hoje. A partir dessa experiência, levantamos como compreensão algumas **percepções de princípios de justiça associados a forma como elas lidaram e lidam com cada situação.**

Antes de imergimos às narrativas monadológicas gostaria de convidar o leitor a adentrar nas experiências ocorridas através desta oficina. Conforme combinado na primeira oficina, as gestoras confirmariam o melhor horário para o encontro, que seria realizado novamente na escola em que Vivi é gestora. Dia e hora confirmados, de última hora, duas das quatro gestoras não puderam comparecer. Apesar da angústia

das ausências, mais à frente compreendi que estas foram imprescindíveis para as falas sensíveis das gestoras ausentes em momento posterior. Talvez o encontro coletivo não as deixasse à vontade para abertura às falas. Mas, calma, leitor! Mais à frente verão o porquê dessa observação.

No dia do nosso 2º encontro, cheguei às 16h conforme combinado e aguardei na sala da gestão da escola. Lá estavam a gestora, a vice-gestora e o coordenador pedagógico conversando sobre uma situação da escola. Pedi licença para me retirar para deixá-los à vontade. Após a conversa, entrei na sala e a gestora relatou sobre uma situação de violência que se repetiu na escola, tendo como participantes as alunas citadas no último encontro:

As mesmas protagonistas, Ilana. e Kamila [nomes fictícios] A mãe de Ilana pediu que fosse feita a justiça: Kamila saiu da escola. Parece que tudo tá resolvido, né? Só que Ilana brigou com a Eduarda. Eu disse aos pais dela: “será que eu acertei em transferir Kamila? Porque ela brigou com Ilana e foi ela que acabou sendo transferida. Só que agora Ilana arrumou briga com outra pessoa. ” O erro tá em Kamila?
[...] hoje a mãe de Eduarda volta pra dizer que queria a minha opinião sobre a situação da briga entre a filha dela e Ilana. A briga foi filmada e compartilhada. Eu disse: “ Vá pra delegacia prestar uma queixa como crime cibernético porque está usando a imagem da sua filha. A delegacia vai vir aqui e vai perguntar algumas coisas a mim, eu vou responder e vai ficar tudo certo. Só que isso vai perder tempo, porque não vai dar em nada. ” “É porque tá mostrando aqui que a minha filha tá apanhando, eu tô morrendo de vergonha...” “Vamos analisar: quem começa a briga? Mas essa é a parte você não está vendo. Você está vendo a parte que ela está no chão e Ilana sentada em cima dela, dando murro. Se a senhora for para a delegacia, eles vão querer analisar o vídeo completo. Eles vão ver que o vídeo foi cortado e vão pedir o resto. Se me pedir, eu dou, eu tenho. ”

(Vivi, 2025)

Percebe-se que a gestora se preocupa em saber se a atitude em transferir a aluna foi correta, pois a violência foi provocada novamente por uma das alunas que não foi convidada a se retirar da escola; percebo questionamento quanto a assertiva da punição em Kamilla: será que foi justo para ela? Ao mesmo tempo, ela tenta colocar um critério de equidade ao compreender que a aluna envolvida não iniciou a briga, mas que, ao responder com agressão, não aprendeu a lidar com as relações contraditórias. Entendo assim que lidar com o que já aconteceu é mais complexo, restando à escola agir de forma punitiva, o que muitas vezes não resolve a reincidência do ato violento, como citado acima.

A problemática ainda se repete quando Vivi narra outra situação de violência à escola:

Uma aluna postou no Instagram que essa escola é um lixo, que a gestão é uma m**da e que o professor Danilo [nome fictício] *lambia* o c* dos alunos protagonistas. Eu chamei os pais da aluna. Só que não foi ela quem postou, já foi uma repostagem de outra aluna. [...]. Procurei também a outra menina e fui conversar com ela: “Amanhã você vai fazer uma postagem, se retratando. Você vai me marcar, porque eu quero ver a sua reflexão. Você só assistirá aula quando seus pais tomarem ciência disso”. A irmã dela veio falar comigo, mas eu disse que iria conversar com os pais pessoalmente. Ela disse que eu constrangi a irmã dela mandando ela fazer uma repostagem. Eu disse que eu quem fui constrangida, pois ela disse que o meu trabalho é uma m**da, disse que eu não resolvo nada. Tem que ter consequência, né? Eles pensam que é fácil, a pessoa está gerindo uma escola, trabalhando com o público. Eles querem que a gente faça tudo assim, a passo de mágica.

(Vivi, 2025)

Essa fala remete aos variados desafios que a gestão da escola enfrenta, desde situações administrativas a pedagógicas e também às relações de convivência. Não se sabe o porquê da ação transgressora e desrespeitosa da aluna, mas subentende-se uma insatisfação que poderia ser resolvida com civilidade: uma das problemáticas da escola em trabalhar de modo incisivo com os conflitos. Vale salientar, conforme Aquino (1996), que a indisciplina muitas vezes se traduz como uma forma de contestação à organização escolar, fazendo-se relevante revisitar as relações e práticas estabelecidas.

Tendo os conflitos e as violências como temática central, busquei nesse encontro compreendê-los pelo lastro da memória. Convidei as gestoras à leitura de um trecho do livro “Corda Bamba”, de Lygia Bojunga. Inicio a introdução à história para que compreendam o cenário: O livro conta a história de Maria. Ela é uma criança de dez anos, filha de artistas de circo. Acontece uma tragédia e Maria não consegue mais se abrir e também não se lembra do que aconteceu. Ela acaba indo morar na casa da avó materna, dona Maria Cecília Mendonça de Melo, que é pessoa da alta classe, preconceituosa e conservadora. Maria então vai se deparando com esses dois mundos que ela vivia. Num certo dia, ela sai da janela do seu quarto e começa a andar numa corda bamba. Maria vê a imagem de um casal conversando, Márcia e Marcelo, seus pais. Daí ela começa a fazer um movimento da memória, que vou relatar na leitura.

Convido você, leitor, a adentrarmos no mundo de Maria, através da travessia na corda bamba:

Maria ficou olhando para as portas, achando que era melhor voltar para casa, mas em vez de ir embora, se agarrou na beirada da janela, impulsionou o corpo e pulou para dentro do corredor. Num instantinho se arrependeu: por que ela não voltava pra casa? Ali era tão sozinho, tudo quanto a porta

fechada, o corredor tão comprido, por que ela não voltava para a porta? Mas foi andando na ponta do pé. Parando na frente de cada porta para escutar; pensando no dia clareando, Quico [primo de Maria] acordando, todo mundo em casa procurando, cadê Maria? Mas em vez de voltar, continuava escutando cada porta, querendo ouvir de novo a voz de Márcia e Marcelo. Não ouviu nada. Parecia que, atrás das portas, era que nem no corredor: quieto e sozinho. Parou na frente da porta vermelha, que medo de abrir! Mas também deu vontade de ver o que tinha lá dentro. Rolou a maçaneta devagar; forçou a porta com o joelho, não adiantou: a porta estava trancada. Olhou para a porta branca. Será que estava trancada também? Foi andando devagar para ver se o medo ia passando; experimentou a maçaneta de leve; e tomou um bruto susto quando viu a porta abrir. Era um quarto enorme; prata, espelho e cristal por todo lado; armário de porta aberta e com tanta roupa lá dentro que não dava nem pra contar; e um tapete grosso assim. Maria foi entrando, achando um bocado gostoso sentir o pé afundar; só parou quando viu os retratos da parede. Ué! Nunca mais tinha se lembrado daquelas caras. Ficou olhando. Eram três homens. Um tinha bigode, outro careca e outro usava óculos. Maria chegou pertinho dos retratos, onde é que ela tinha visto eles pendurados? Ouviu um barulho, se virou: era Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, que vinha zangada, parecendo os dez anos de mais moça, e dizendo: não, não e não!

Maria quis fugir; não deu tempo. Dona Maria Cecília passou retinho dela (mas nem viu Maria nem nada; era como na cena de Márcia e Marcelo, parecia cinema passando: quem estava no filme não via quem estava na plateia olhando).

Márcia entrou atrás de Dona Maria Cecília:

- Por que, mamãe?
- Não, não e não!
- Mas por quê?!
- Um operário, um pintor de parede...
- Ele está pintando parede, mas é artista de circo; anda na corda bamba.
- Dá tudo uma mesma: uns pobretões! Têm que trabalhar o dia todo pra poder viver.
- Trabalhar é bom pra saúde.
- Quem disse?
- É só a senhora olhar pro Marcelo: forte, corado...
- Não quero olhar.
- Olha então pros meus pais - apontou os retratos -, cada um mais amarelo que o outro. Não quero marido amarelo pra mim! Nem mãozinha de seda.
- Que história é essa de mãozinha de seda?
- Lisinha assim, feito seda de tanto não fazer nada. Não gosto, não quero.
- Você não tem nada de que querer ou não querer. Você é a minha única filha e tem que namorar um rapaz do meu agrado.
- O Marcelo quer falar com a senhora, vou mandar entrar.
- Não manda, não recebo. Imagina! Receber um operário na minha casa; ainda capaz de sujar o tapete de tinta.
- Posso mandar o Marcelo entrar, mamãe?
- Já disse que não recebo.
- Mas ele quer pedir seu consentimento.
- Não vou deixar ele *me* namorar.
- Namorar eu já estou namorando há muito tempo; agora eu quero é casar.
- O quê?!
- Escuta aqui, mamãe, a senhora sempre mandou e desmandou em mim; a senhora nunca deixou escolher uma roupa, um colégio, uma amiga. Cansei.
- Você tá muito moça pra casar.
- Mamãe, quer fazer o favor de entender? Eu estou apaixonada pelo Marcelo!
- A gente faz uma viagem linda e você esquece.
- E ele está apaixonado por mim.
- Eu dou um dinheiro pra ele e ele te esquece.

Márcia desatou a chorar. Dona Maria Cecília Mendonça de Melo se olhou no espelho, se achou bonita, suspirou contente e fez um cheque. – Pronto, chama o teu namorado. Não faz mal que ele suje o tapete de tinta: é só ver o cheque que ele vai logo esquecer a paixão por você.

- O seu dinheiro só serve pra isso, não é? Pra forçar todo mundo a fazer o que a senhora quer. Pra comprar os outros! Será que não chega ter comprado três maridos?

Marcelo apareceu no fundo do quarto, olhando tanto pra Márcia, que tropeçou na beira da cama e, por um triz não foi de nariz no chão. Dona Maria Cecília estendeu o cheque para ele:

- Tá vendo esse dinheiro, rapaz? Dá e sobra pra você não ter que trabalhar nunca mais, não é?

- Puxa, nunca vi tanto dinheiro assim.

- Toma. É pra você.

- A senhora tá brincando?

- É pra você, já disse.

- É presente de casamento que a senhora tá dando pra gente?

- Esse dinheiro é pra você ir embora daqui; é pra você ir morar noutra cidade e nunca mais ver a Márcia.

Marcelo ficou um tempo parado; depois pegou a mão de Dona Maria Cecília.

- Eu tinha um amigo que costumava dizer que promessa só fica valendo quando a gente aperta a mão.

- Então aperta depressa. E não aperta com força. É só prometer que nunca mais veria minha filha e pronto.

- Minha senhora, eu prometo que a primeira coisa que eu quero ver quando acordar é Márcia; a última coisa que eu quero ver quando dormir é a Márcia.

Márcia parou de chorar; Marcelo piscou pra ela:

- Eu prometo que nunca mais eu vou deixar ninguém me separar da Márcia.

- Me solta!

- Eu prometo aceitar com paciência.[...]

[...] De repente, Maria começou a lembrar do resto do todo. Correu para o corredor, jurava! era capaz de jurar que a porta vermelha não estava mais trancada. Ela foi abrindo cada porta e cada porta foi revelando uma lembrança, uma memória. A afobação foi tão grande, que foi até maior que o medo, e Maria nem parou para escutar: meteu a mão na maçaneta: dito e feito, a porta vermelha abriu e Maria deu de cara com Márcia, Marcelo, Barbuda e Foguinho. [Márcia e Marcelo eram os pais, Barbuda e Foguinho eram amigos dos pais.] Estavam discutindo, Márcia falava depressa:

- Não dá mais tempo de mudar nada: Já fizemos o acordo, o espetáculo vai começar.

Foguinho era mais nervoso:

- Dá tempo: ainda não anunciaram o número.

- Mas a gente já fez o acordo.

- Rasga!

- Não pode!

- O que não pode é fazer o que vocês tão fazendo!

- A gente precisa de mais dinheiro.

- O jeito não é esse.

- Até hoje não deu pra pagar as dívidas que a gente fez quando eu saí procurando a Maria.

- O jeito é outro.

- Agora eles estão apertando, querem que a gente pague de uma vez. - Pede o dinheiro pra tua mãe, Márcia!

- Não! Vem, Marcelo, tá na hora.

- Não tá certo, não tá certo! Vocês não podem deixar eles tirarem a rede, vocês não podem deixar eles botarem a corda tão alto.

- Mas eles vão pagar muito mais.

- Você tá deixando eles te explorarem, Marcelo!

- A gente vai trabalhar sem ele porque quer.

- Pra ganhar mais.
- É, e daí?
- Daí que vocês trabalhem com muita segurança e não vai acontecer nada.
- Por isso mesmo que a gente topou!
- E os outros?
- Que outros?
- Todo mundo que trabalha na tua profissão e que já tem que dar um duro danado pra viver.
- O que é que tem, ué?
- Se vocês começam a trabalhar na base do risco, tudo que é circo vai imitar. É sempre assim. E aí, quem não tem a segurança de vocês ou se arrisca de morrer, ou fica sem trabalho.
- Olha a hora, Marcelo, é nossa hora!
- Cada um que topa trabalhar do jeito que vocês estão topando puxa para trás todo mundo que já tá trabalhando também.
- Tão nos chamando, Marcelo, vem!
- Márcia, não vai!
- E a Maria? Também vai?
- A gente vai fazer um número sem ela. Solta!
- Marcelo! Márcia! Volta!
- Deixa Foguinho, não fala mais nada.
- Quem sabe eu ainda convenço eles, Barbuda? Vem.

Saíram correndo. Maria também quis correr, mas não conseguiu se mexer: a garganta seca, o olho ardendo, o coração num toque-toque medonho. Uma banda tocou forte. Corneta, tambor, prato estalando. E no meio da barulhada a porta bateu. O quarto se acendeu todo. Era o circo em noite do espetáculo. “Senhoras e senhores do distinto público, atenção, muita atenção! Os famosos equilibristas Márcia e Marcelo hoje vão apresentar o sensacional número da corda bamba na parte mais alta do circo e sem nenhuma proteção.”

A banda tocou uma valsinha. Maria foi se acostumando com a claridade e viu o circo todo lotado, o pai e a mãe subindo lá pro alto, o pessoal recolhendo a rede. E, de repente, não quis ver mais nada; se virou pra sair. A porta estava trancada de novo.

“Vejam, senhoras e senhores, que altura! Veja que distinto público, nem rede, nem nenhuma proteção”

Maria bateu a porta, sacudiu a maçaneta: - Abre! Abre! Eu quero sair! A banda parou de tocar. O público foi ficando em silêncio. A voz de Maria foi ficando um vozeirão: - Eu quero sair. Abre. Por favor. Abre. - Tinha a impressão que todo mundo estava olhando para ela; empurrava a porta com força, que vontade de chorar.

- Eu quero ir m'embora, abre, abre!

O tambor começa. Marcando bem o movimento de Márcia e Marcelo. Maria para de chamar. Espera. O tempo passa devagar. Ela se vira, olha: Que alto que eles estão! A mãe é bonita, assim de malha prateada, o cabelo feito dela, um arco maior que o dela com flor de tanta cor, opa! (era a mãe fazendo volteio), coisa mais linda! Como ela fazia isso bem. A malha que o pai usa é preta só, e aqui debaixo ele ainda parece mais alto: o arco que ele segura só tem flor amarela, puxa, que pirueta! O pai é mesmo um *cobra*, o público até se assustou. Vai ver o susto é bom: todo mundo bate palma. Quanto mais Maria olha para Márcia e Marcelo, mais vai esquecendo que queria ir embora; Márcia tem tanta graça! Mesmo não fazendo nada difícil, a gente não quer deixar de olhar, imagina quando o pai estender o arco para ela passar. Pronto! Estendeu. Ela se abaixa e passa. E passa de novo. E de novo, e passa de novo. Cada vez diferente. Cada vez mais depressa. Cada vez, que é isso! O arco de cor se embaraça com o amarelo; cai. Márcia falseia o pé, o corpo vira, o pai quer pegar um braço, um cabelo, um resto dela, mas tudo escapa, e já vem vindo, ele se vira todo, já vem também, o tambor parou, ninguém diz aí, só vem silêncio, que depressa que a gente cai!!

Maria se vira, sacode a maçaneta, porta não está mais trancada, ela sai. Correndo. Correndo. Pula pro andaime, pega o arco e vai embora. A garganta continua seca, o olho ardendo, que comprida que é a corda! Parece que nem vai dar para chegar no fim. Mas chega. Não se lembra de tirar a sapatilha, nada, entra na cama, puxa o lençol, se tapa toda, cabeça, tudo, não quer ver mais, quem sabe quando acordar, lembrar não vai mais doer tanto assim? (BOJUNGA, 2018b, P. 82 – 95; 126 – 135)

Maria é uma criança que passou recentemente por um trauma. Ela não consegue recordar ou falar sobre o assunto. Tempos depois, começa a se lembrar através daquilo que mais gostava de fazer: equilibrar-se na corda bamba. A experiência faz com que Maria encontre portas que a levem a lembranças. Diante da história de Maria, convidei as gestoras a **abrirem as portas, questionando quais delas remetem a situações de violência e conflito vivenciadas.**

As rememorações serão apresentadas em mônadas. Expressas entre a parte-todo e parte de um todo, elas reverberam em situações de violência e conflitos das mais diversas: desde situações veladas, até difíceis de compreendê-las enquanto violência pelas gestoras, a situações mais visíveis e tocantes. Convido você, leitor, a abrir as portas das rememorações dos conflitos e violências vividos.

Desde pequenininha minha vida era aqui

Eu lembro que a gente, antes de entrar, fazia fila, rezava, cantava o Hino Nacional, o hino de Igarassu e entrava numa fila sobre um tapete vermelho. Em cada porta de sala tinha um jarro com palmeira. Em cada porta de sala tinha. Ninguém mexia ou quebrava nada, mas a escola era bem pequena. **Não tinha mal comportamento porque a minha família todinha tava dentro da escola.** A mãe era professora, a tia era professora, a outra tia era professora, a outra tia era professora, enfim. Então, eu tinha muito... medo de fazer alguma coisa errada.

(Vivi, 2025)

Só queria minha borracha! (É uma violência isso!)

Era terceira série, tia Linda foi ganhar neném, veio tia Marta dar aula, ninguém gostava da mulher. Meu colega de trás, Augusto, queria minha borracha. Eu dei a borracha. Eu tinha uma borracha redondinha, que tinha uma vassourinha. Todo mundo queria aquela borracha. Eu emprestei a Augusto. E aí eu virei pra pegar a borracha e ela puxou o meu braço, ela interpretou que eu estava conversando. Eu levantei, já joguei a bolsa assim. “Vá pra casa e só entra com o pai!” O meu pai mandou pedir desculpa na frente dos coleguinhos todinhos. Na terceira série eu tinha oito anos e pedir desculpa na frente dos colegas... Quando meu pai saiu, eu disse: “eu não pedi desculpa porque quis não, foi porque meu pai mandou”. É uma violência isso!

(Vivi, 2025).

Ao questionar sobre as situações de violências vividas, Vivi apresentou dificuldade de relatar, considerando que em sua época, **a violência não se manifestava da forma como é manifestada atualmente.** As mônadas “Desde pequenininha minha vida era aqui” e “Só queria minha borracha! (É uma violência

isso!) ” retratam situações cotidianas, rotineiras, que Vivi vivenciou. Percebo certa intimidação por parte dela em buscar manter um comportamento disciplinado, mesmo diante de uma injustiça. Talvez se deva ao fato de haver vigilância no espaço escolar por parte da família estar presente.

Tatiana teve dificuldades em relatar situações de violência em sua infância, ela cita a ocorrência de situações violentas no final da vida escolar, compreendendo-as como agressão física e não considerando o bullying como tipo de violência. No exercício do escavar, percebo como sensação de injustiça a ausência da mãe. Professora, ela passava o dia inteiro na escola para sustentar os filhos e garantir uma realidade diferente. Essa é a realidade de muitos professores que precisam trabalhar mais de um turno para sustentar a família:

Não aconteceu isso comigo no início, mas no final da vida escolar.

Quando eu era pequenininha, estudava numa escola particular. Eu mal via minha mãe, porque ela trabalhava o dia todinho: de manhã à tarde em uma escola e à noite, em outra. A gente mal a via, era mais no final de semana. A gente a via no horário de manhã, quando a gente ia pra escola, e... eu ficava com a vizinha, porque quando eu era menor, meus irmãos não podiam ficar comigo. Na escola eu só me lembro que ela me levava e eu passava o dia todinho, depois ela ia me buscar à tarde. Aí ela levava meu mingau... Na escola particular, fiz até a quarta série. Foi quando a gente se mudou, a gente foi para Igarassu, no bairro de Cruz de Rebouças. Quando nos mudamos, eu e meu irmão íamos até Jardim Paulista para estudar na escola que minha mãe era professora. Mas na época em que eu fui criança não tinha essa questão de agressão, violência, era mais a questão do “brincar”, chamar o colega disso ou daquilo, mas não tinha a violência física. A agressão física não era comum, como está hoje em dia. Os meninos já banalizaram, não falam mais, já vai bater mesmo e pronto.

(Tatiana, 2025).

A seguinte mônada reflete a complexidade da violência através do preconceito racial. Interligado com a identidade, “Se cortar, o sangue é vermelho”, mostra um dos desafios de Tatiana, da época do estágio, em superar o preconceito ligado a sua cor, sendo esse fator comparado ao seu desempenho profissional:

Se cortar, o sangue é vermelho

Quando eu ainda estava estagiando na faculdade, fiquei um tempo numa escola em Cruz de Rebouças em que a minha mãe era gestora na época. E tinha um aluno... Dênis, era mais escuro que eu. Ele não gostava de mim porque eu era preta. Os outros colegas dele me disseram que ele não gostava de mim porque eu era preta. Olhei pra Dênis: “vamos fazer uma análise: eu sou preta e tu és mais preto que eu. Não te descrimino por isso. Qual é o problema de ser preta e estar dando aula? E você, também sendo preto, não gostar de mim por causa da minha cor? ” A minha cor não vai interferir no meu profissionalismo. Quando a pessoa não se aceita, olhar pra aquela pessoa que também tem o mesmo tom de pele, ela vai agir de forma preconceituosa. Falei a Dênis: “se alguém chegou e lhe diminuiu, não se sinta

menor do que ninguém não. Você tá aqui e é igual a todo mundo. Você tem a mesma classe social de todos aqui, o conhecimento que você está adquirindo é igual. Você tem os mesmos direitos de todo mundo. Independentemente da cor da sua pele você é igual. Se a gente se cortar, o sangue é vermelho, não muda de cor não. ” Ele começou a ceder, mas provavelmente ele já sofria preconceito...

(Tatiana, 2025).

Tatiana presencia uma situação de injustiça pelo preconceito racial com um aluno que também é preto. Conforme Botler (2021), a discriminação surge da própria relação de um grupo autoidentificado. Nesse sentido, lidar com as injustiças na escola também seria trabalhar o esclarecimento de conceitos que diminuíssem situações injustas, trabalhando assim a ideia de aprendizagem sobre os princípios de justiça. Tatiana narrou que posteriormente foi trabalhado com o aluno e turmas, abordagens alusivas à temática da história e cultura afro-brasileira como forma de conscientizar sobre a contribuição dos povos originários e escravizados, representando um olhar sensível à temática, à professora e ao aluno.

As mônadas a seguir retratam **os caminhos e desafios do tornar-se professor**. As gestoras Vivi e Tatiana tiveram grande influência da família para seguir a profissão. Na tríade “A saga do magistério” questiono até que ponto essa influência não se tornou também uma violência: a violação do direito de escolher a profissão que foi cerceada a Vivi. Apesar disso, ela transforma a obrigação numa decisão/escolha, quando se percebe enquanto professora:

A Saga do magistério: odiava aquela escola

Eu odiava aquela escola. Primeiro porque eu não queria estudar lá, fui obrigada, segundo, porque eu tinha medo do tio Walter. Além de ser o diretor brabo da escola, ele era o meu tio, então ele poderia ser mais brabo ainda, mas ficou por pouco tempo, quem assumiu fui dona Ceça. A gente tinha a sala do magistério: era uma salinha que só quem fazia magistério usava. Lembro que a gente estava lá na maior algazarra. E eu estava sentada no birô e a dona Ceça abriu a porta. Quando ela abriu a porta, eu desci do birô, ele virou e rasgou a minha perna. Tirou o couro da parte de trás. Eu fiquei toda desconfiada sentindo pingar na sandália. Ela: “Tudo bem, meninas? ” “Tudo bem! ” Eu disse: “Desculpa”. Quando eu vi, estava o couro descascado! Mas o **medo ali não foi o fato de ter machucado, não. Era o fato do que ela ia dizer por ter derrubado a mesa**. Fica aquela coisa assim, aquele constrangimento. Mas ela passou como se nada tivesse acontecido.

(Vivi, 2025).

A Saga do magistério: nem sei se queria fazer medicina

Eu não queria ser professora e eu tinha que fazer magistério porque eu não podia estudar à noite, meu pai não deixava. Eu lembro a primeira vez, no estágio, aqui nessa escola. Fizeram uma reunião com todos os professores. Minha mãe era professora da casa. Cada professoranda falou dos motivos de estar cursando o magistério. Era cada sonho que as meninas tinham de

ser professoras, mas eu disse: “vou fazer magistério porque minha mãe quer. Eu não queria ser professora, eu queria fazer medicina; fazendo magistério, nunca vou fazer medicina”. Era como se fosse uma frustração. Eu acho que eu nem queria fazer medicina. Eu acho que eu não queria fazer mesmo o magistério.

(Vivi, 2025).

A Saga do magistério: me tornando professora

Lembro de uma situação de uma greve, a secretaria de educação foi na escola pra chamar quem queria dar aula. Eu fui pra escola da usina. A diretora Bianca me buscava lá em casa. Aquilo ali foi que me tornou professora... tive alunos de que lembro muito. Minha primeira turma na escola Nuvem foi somente de sete alunos. Os pirralhinhos que iam pra escola de chupeta, eu lembro até o nome de uns: Daniel, Janaína, Ricardo, Beatriz, Arthur, César (o maior da turma), Heitor, Patrícia, Alice... Eu me lembro deles, eu tenho foto deles, três por quatro, lá em casa. Aquilo ali me fazia tanta...me dava tanta vontade de voltar cada dia para a escola: descobrir que eles estavam conhecendo o A, descobrir que estava reconhecendo os nomes... Me lembro de uma situação que César, correndo, caiu e bateu com o balde e quebrou o dente... chama a mãe e acha o dente e leva o dente para o dentista para ver se botava no lugar. São coisas bem interessantes. Vai fortalecendo a gente, as ideias que a gente tem, até onde a gente vai. **O que me levou a estar aqui hoje.**

(Vivi, 2025).

Passei no vestibular e cortei meu cabelo

Depois que eu terminei o magistério, eu não tinha mais pra onde ir, decidi fazer vestibular. Quando eu fui fazer a inscrição, tinha 18 para 19 anos, a minha mãe foi comigo fazer. Eu fiz a inscrição tão escondida, eu coloquei geografia à noite. Ela achava que eu estava fazendo letras à tarde. E aí eu passei em sexto lugar. Cheguei morrendo de felicidade que até cortei o cabelo bem curtinho. Em casa perguntaram: “o que foi isso?” “Passei no vestibular e cortei meu cabelo”. Ficaram muito felizes! No dia de fazer a matrícula, minha mãe foi. Eu disse: “mãe a gente tem que ir de noite.” “Por que de noite?” “Porque tem que ser de noite. Eu vou trabalhar e de noite a gente vai.” Quando chegamos, ela viu que o curso era de Geografia, aí eu contei que tinha escolhido esse curso e era à noite. Ela disse: “Você é louca, o seu pai não vai deixar!” Eu fiz os quatro anos de faculdade, eu era o bebê da sala, porque meus colegas diziam assim, “a única que veio com a mãe para fazer a matrícula foi a bebê.” No período da faculdade, vim estagiar aqui, depois fiz o concurso, passo para Igarassu. Amélia me lotou na escola J.P. G. Eu disse que não ia porque tinha vaga nessa escola e eu acabei vindo para cá.

(Vivi, 2025).

Assim como Benjamin (1985) que afirma que as memórias refletem não somente um tempo e espaço, mas condicionantes sociais, problemáticas adjacentes à época, em que a rememoração provoca um choque entre o vivido e o refletido para o presente, destaco a reminiscência de Vivi através da saga: ela fala de um lugar, de uma classe, de uma percepção de vida. Houve, por parte da família, a pressão em ser professora. Ela queria fazer medicina, mas estava longe da realidade. Vivi relata que

nem sabe o porquê escolhera esse curso e assume: “Eu acho que eu nem queria fazer medicina. Eu acho que eu não queria fazer mesmo o magistério.”

A realidade e os condicionantes a empurraram para a profissão, mas ela ressignificou, sobreviveu: escolheu o curso que queria, no turno da noite; não contou nada aos pais sobre o curso ou o turno, *passou no vestibular e cortou o cabelo*. Ela conseguiu transformar o condicionante da profissão em ações do porvir. Assumiu-se como professora a partir do momento em que se sensibilizou com a convivência com os alunos nos anos iniciais do magistério, tanto que até hoje lembra de todos os nomes de seus alunos, quando foi *se tornando professora*.

As violências passadas por Vivi, reverberadas em injustiças, por não poder escolher a profissão, transformaram-se em resistências por ela utilizar o determinante em seguir o magistério como profissão, ressurgindo em suas ações, atitudes de resistências posteriormente como gestora. Mesmo *ainda não se sentindo gestora*, ela tem agido de forma a desenvolver intervenções relevantes na realidade da escola.

Ainda não me sinto gestora

Fui galgando conquistas nessa escola, subindo os degrauzinhos: aluna, estagiária, contratada, efetiva, secretária e aí cheguei aqui. Ainda não me sinto gestora. São seis meses. Eu ainda não me achei na função. Eu acho que eu sou muito técnica e a gestão requer muita aquela área de pedagogia. Eu recebo os pais, a gente conversa, tenta resolver conflitos... **costumo contar uma história ou outra que aconteceu há anos atrás. Que é muito boa essa questão de memória**, e a gente vai **sobrevivendo no que a gente tem pra fazer**: dormir hoje pensando no que vai fazer amanhã; **tentar fazer o que não fez ontem. Vamos tentando fazer isso, resolvendo essas guerras.**
(Vivi, 2025)

As mônadas “Ainda não me sinto gestora” e “Passei no vestibular e cortei meu cabelo” também retratam a trajetória de Vivi na construção de sua **identidade com a escola**, enquanto professora e posteriormente, gestora. Ela reflete sobre os caminhos que a levaram para assumir esse papel e afirma que há uma responsabilidade e um peso da função, na qual ainda está se ambientando. Relevante ressaltar que ela usa as memórias e as histórias das experiências de vida como formas a lidar com os conflitos, tentando intervir nas problemáticas escolares. A memória nesse sentido rompe com o que aconteceu e atravessa as ações de agora. Esse atravessamento não ocorre de forma linear, evolutiva, mas disruptivamente.

Não é tão diferente com Tatiana: ela e os irmãos tentam fazer outras formações, mas seguem como professores. Talvez o *sangue* não tenha falado mais alto, mas sim

a influência e experiência de vida com a mãe imersa no mundo escolar. Vejamos na seguinte mônada:

O “sangue” falou mais alto

Eu e meus dois irmãos mais velhos não queríamos ser professores de jeito nenhum. Nós viemos de família de professores. O mais velho é professor de matemática. Ele fez de técnico de contabilidade e depois faculdade de matemática, resultado: professor. O outro fez técnico em saneamento básico, e se formou em História e Direito. Eu fiz o Ensino Médio e me formei em Letras, mas não queria ser professora. Antes tinha feito vestibular para psicologia, mas só cursei o primeiro período. Depois fiz o curso técnico em enfermagem. Quando eu me formei em letras, comecei a trabalhar na escola particular. Só que eu não queria, mas eu sempre tive aquele jeito pra ensinar... Quando eu passei três anos de contrato tomei gosto pela profissão. Minha mãe hoje em dia faz assim: “não incentivei ninguém, não obriguei ninguém, mas todos os três são professores.” A gente sempre diz: “é mãe... o sangue falou mais alto”. De professora, passei para gestora, estou enfrentando...

(Tatiana, 2025).

Tatiana relata que veio de uma família matriarcal, mesmo sua mãe sendo casada, tomava a frente das obrigações da família. De origem humilde, agarrou na escola a oportunidade, inicialmente como ambiente seguro e de oferta de alimento, seguindo ao espaço de oportunidade de trabalho e posteriormente, mudança de vida, ao passo que se tornou gestora. As temporalidades se cruzam, Tatiana revisita o passado e a influência materna como forma de indicar os caminhos que tem enveredado a ser gestora. As violências, ligadas a privações, foram combatidas com o esforço e oportunidade de sua mãe ao adentrar à educação. Não se trata de trazer um pensamento romantizado da superação de dificuldades pela educação, mas de indicar um movimento de resistência em meio aos condicionantes, como forma de compreensão de que elas estão presentes na vida de Tatiana e das demais gestoras.

Nesse percurso percebo que as situações de violência vivenciadas pelas gestoras foram desencadeadas por vários motivos. Como ponto central, no entrecruzamento do *outrora* com o *agora*, vejo a mudança na percepção de ações que, na época de infância e início da profissão, não eram consideradas como violência. Elas estão reverberadas na compreensão do bullying e agressão física, na violação de direitos como a escolha de uma profissão, bem como, na escassez da garantia de direitos como alimentação, o direito de ir e vir, de ser protegido, de ter plena condição de desenvolvimento físico, psíquico e social.

As seguintes mônadas, refletem as situações vividas por Eulaine e JN. Percebo que o encontro individual propiciou a revelação de situações mais explícitas de

violência. Convido você, leitor, a lê-las e a refletirmos como elas vem a impactar as formas de lidar na escola:

Qual mãe não vai tentar defender as suas filhas?!

Quando minha mãe separou, fomos morar no interior. A gente gostava muito de brincar na rua, com os colegas, os primos que moravam lá também. Tinha um rapaz da vizinhança que bebia muito, era muito violento com os pais, com a família. Nesse dia, ele começou a falar palavras de baixo calão comigo, com as minhas outras irmãs, porque nós estávamos brincando próximo a casa dele. Minha mãe foi conversar com ele, contestar porque ele estava fazendo aquilo. Ele pegou e agrediu minha mãe fisicamente, agrediu muito! Minhas irmãs, na hora de tentar defender minha mãe, pegaram cabo de vassoura, sandália, tentaram defender ela de todo jeito. Ainda me lembro da minha mãe muito machucada. Depois veio todo o passo a passo: ir à delegacia, à justiça, audiência... Eu fui uma das que sofri também a questão da ameaça e das palavras que ele falou, tive que prestar depoimento. Por bons anos isso ainda realmente doía se eu viesse a me lembrar, não é uma memória boa de se lembrar, até porque por parte da nossa família, minha mãe nunca sofreu isso, nem pelo meu pai, nem irmão, nem pai dela, nada. Esse episódio foi uma tentativa de defender as filhas: qual mãe não vai tentar defender as suas filhas? Ele ainda passou um bom tempo solto, não foi preso. E aí vem a questão da justiça: da gente ver que não teve uma justiça, ficou impune por um bom tempo, mas depois ele ainda chegou a ser preso, acabou cometendo outros crimes. Mas por conta dessa violência em relação à família da gente ele não tinha sido preso. **Não é uma porta muito boa de se abrir, faço o máximo pra nem abrir. Mas sempre que eu sei de um caso de violência contra a mulher, vem aquela indignação... a gente revisita a porta e lembra que alguém da minha família também já sofreu esse tipo de violência.**

(Eulaine, 2025).

Sem diálogo a gente não resolve nada.

Trago como lição tentar ao máximo resolver os conflitos, as violências de outra forma. Buscando uma terceira, uma quarta ajuda e nunca tentar partir para as vias de fato com um agressor. Porque nenhum dos dois lados vai acabar ganhando, acabam se perdendo nessa tentativa de defesa ou de se proteger. Acredito que procurar incentivar as pessoas a terem um diálogo melhor e maior um com o outro, preservar a questão do diálogo para tentar resolver os conflitos e não logo partir para a briga, partir para a agressão, para o xingamento. **Precaver para não partir para coisa maior.** Sempre aconselhando eles também pra que não venha a acontecer. Sempre que tem uma aula vaga ou tem um tempinho vago, eu passo nas salas reforçando sobre a questão do bullying, da agressão verbal, tudo começa com uma pequena atitude que você tenha feito de forma errada e que pode se transformar numa briga. Aconselhar eles a prevenir que algo maior venha a acontecer. E sempre buscando o diálogo, porque **sem diálogo a gente não resolve nada.**

(Eulaine, 2025).

Percebo que as mônadas “Qual mãe não vai tentar defender as suas filhas?!” e “Sem diálogo a gente não resolve nada” se complementam. Eulaine narra a história em que sua mãe foi vítima de uma agressão. A violência contra mulher é uma construção que abrange outros tipos de violência interseccionados: a violência conjugal, a violência doméstica, a misoginia, sendo demarcada na violência de gênero o *silenciamento*. Nesse sentido, a agressão sofrida pela mãe foi uma forma expor a

necessidade do direito que muitos homens acreditam ter sobre as mulheres. (Bortolo (2023).

Eulaine concordou com a atitude da mãe, porém alerta para a necessidade de sempre haver uma rede, um grupo de pessoas para lidar com situações conflituosas. Essa estratégia é retomada enquanto gestora, a partir da utilização da mediação através do diálogo, como forma de evitar que o conflito se torne violência. É importante o reconhecimento da heterogeneidade na escola, sendo ela o espaço de convivência, embate e conflitos de ideias, que são inerentes ao processo democrático. (Gracindo, 2009).

Outro ponto a se destacar refere-se as dificuldades de *abrir as portas*, isto é, de adentrar nas memórias, principalmente aquelas ligadas a processos traumáticos. Assim como Maria, na “Corda Bamba” tem dificuldade de abrir as portas, de rememorar, as gestoras também apresentaram essa dificuldade. Apesar disso, no processo de *escavar*, encontramos preciosidades que convido você a se deleitar na leitura:

É como se você tivesse que matar pessoas vivas.

Fui aluna de escola pública, de pais separados. Fiquei órfã de pai aos 16 anos e fui adotada por uma pessoa que me deu toda orientação, mas com o tempo eu tive um problema muito sério na casa dessa pessoa que pra mim foi um **trauma**. Eu quis apagar aquele período, eu quis apagar aquela situação da minha vida. Nessa época, eu já estava na faculdade, eu já estava estagiando, eu já era adulta, eu não era mais uma adolescente. Uma adulta nova, mas uma adulta. Foi uma coisa assim... eu estava escutando a história e... meu Deus...foi um trauma vivido... visualizado... e que causou um esquecimento. Mas existem os traumas que... mesmo sem visualizar, mas que você causa em si esse esquecimento. **É como se você tivesse que... matar pessoas vivas.** Para evitar problemas maiores, você tem que matar pessoas vivas. Então, eu passei a me distanciar de uma pessoa que gostava muito e precisei me afastar por conta de um assédio causado com uma pessoa ligada a ela. (JN, 2025).

Abrindo portas

Esse afastamento durou 22 anos. De repente, foi isso: **uma porta**. Foi no período da pandemia. Só que essas portas vieram em forma de sonhos: sonhava com momentos, eu imaginava a presença dela. Eu queria saber se ela ainda estava bem. E eram cidades tão próximas. Um afastamento de 22 anos. Comecei a sonhar com ela. Meu Deus, será que ela está com COVID? Será que faleceu? Será que está doente? Eu sabia de pessoas que tinham vínculo com ela, mas eu não queria chegar a ela, porque eu realmente apaguei... **Foram anos que eu passei uma borracha**. Preferi me afastar do que fazer ela sofrer. Depois foi tão fácil conseguir um telefone quando eu senti a necessidade de voltar: só com uma ligação eu consegui o telefone. Quando liguei para ela parecia que a gente nunca tinha se separado. Ela tinha se separado do marido, o qual causou a minha situação. Eu perguntei: “você tá bem?” 22 anos depois... Ela disse: “agora estou, venha me visitar.” Ela me deu o novo endereço, ela tinha acabado de passar por um processo de câncer

de intestino. E a gente seguiu após esse encontro. Foi uma coisa assim... tão natural, que eu passei o dia com ela. E quando a gente se despediu, no final da tarde, parece que a gente nunca se separou. É uma relação de mãe e filha fora do comum. Como se você não... assim... Faz quatro anos que a pandemia foi... e acabou, a gente não teve mais essa separação, a gente não teve mais essa... Conte a história que aconteceu e o porquê de eu ter saído. E eu achava que ela sabia, mesmo de forma errada, mas eu achava que ela sabia e ela não sabia de nada. Foi uma pessoa que me encaminhou para a educação: você precisa estudar, trabalhar, precisa fazer sua vida, precisa viver. Tive a orientação dela a partir dos 16 anos. Com as orientações que eu tive eu defini a profissão. **Quando abrimos as portas, fazemos também isso dentro de nós...** não por morte, mas de lembranças passadas. Essa pessoa era professora na época e a orientação que ela me deu eu segui. É engraçado que ela disse que sabia de algumas coisas que aconteciam comigo porque procurava saber, perguntava a outras pessoas. Muita coisa que eu fiz na vida foi repetindo o que eu via ela fazer. É engraçado isso, né? Eu via ela fazer e eu repetia. Então, isso para mim foi um resgate muito grande.

(JN, 2025).

O tempo coloca as coisas no lugar

O tempo realmente bota as coisas no lugar. Às vezes a gente quer se precipitar, atropelar, a gente quer passar por cima... hoje quando eu paro para pensar acho que tomei a decisão certa, porque se naquela época eu tivesse exposto, poderia ter acabado com o casamento dela, poderia ser a culpada, ela poderia me culpar. É muito complexo, eu simplesmente me afastei, não mexi com nada. Pouco tempo depois, ele mostrou quem realmente era porque ninguém consegue manter uma máscara por muito tempo. A mensagem que eu trago disso tudo é que realmente, às vezes, **os conflitos pessoais da gente só precisam de tempo para serem solucionados**. No meu caso, foram mais de 20 anos, mas aconteceu, foi se acalmado sem causar discórdia. Às vezes a gente tem alunas que passam por essas situações, geralmente é com padrasto, parente próximo. Conseguimos dar um auxílio nessa situação. Porque nunca é alguém de longe, nunca é. Sempre é ali bem próximo a você. Muitas vezes a gente tem situações de meninas que começam com problemas, com agressividade, com conflitos com os colegas, e quando a gente chega junto para conversar, temos sempre esse cuidado do conversar, percebemos que tem alguma coisa a mais, algo por trás. De certa forma, já tenho uma vivência que pode dar uma orientação melhor.

(JN, 2025).

Remeto às mônadas apresentadas à percepção de Gagnebin (2006, p. 110) em que o trauma é *ferida aberta na alma*. Eles não conseguem ser elaborados no simbólico, de difícil transmissão no intercambiar das experiências. Benjamin (1985) ressalta, no contexto em que os soldados voltaram da guerra, calados, sem a possibilidade de transmitir o vivido, como um dos processos da pobreza de experiências comunicáveis.

Essa questão também se deu pelas transformações sociais da época, pelo crescimento de uma racionalidade maquinica, industrial, que tolhe as formas de socialização a apreensão do vivido: o que era passado pelo ancião, artesão, passa a ser descredibilizado. O polido, o tecnológico vem ganhando força e transformando as

relações. Nesse sentido, tanto o trauma vivido como as transformações nas relações têm gerado essa dificuldade de *abrir as portas*, como ressalta Benjamin:

[...] Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (Benjamin, 1985, p. 118)

Destaco as reflexões que as mônadas despertaram em mim ao construí-las: o esquecimento. Essa palavra tão temida na minha existência, o esquecimento não é totalmente contrário à memória, mas também parte dela. Como Benjamin (1985) ressalta, as memórias representam as ações voluntárias e involuntárias em que o esquecimento se faz presente, sendo relevante não o que viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência.

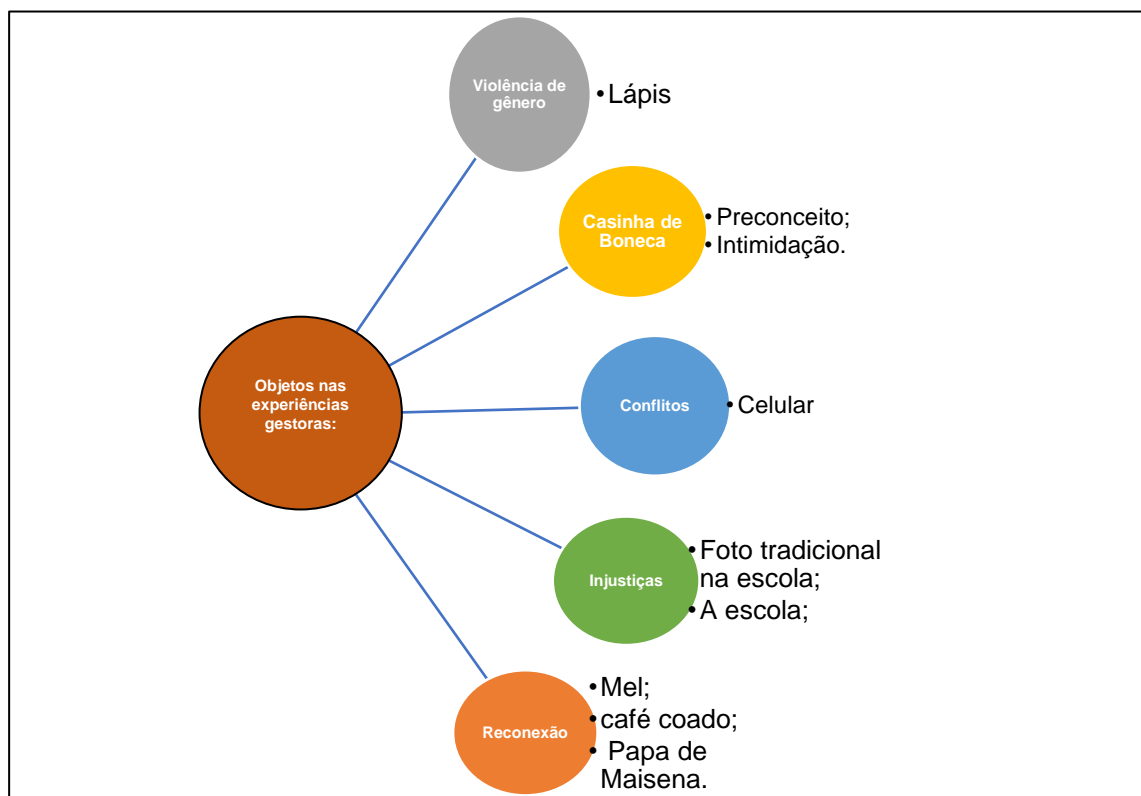
Não querer lembrar, ter dificuldade de retomar ou querer esquecer são formas em que ele se manifesta, através das *portas que não querem ser abertas*: a agressão sofrida pela mãe e irmãos de Eulaine, o abuso e afastamento passado por JN. Ao passo que percebo essa dificuldade, me atento a Gagnebin (2006, p.47) da necessidade de não esquecer o horror histórico vivenciado: “transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados”: escavar, ir aos restos e farrapos.

No segundo momento do encontro, solicitei às gestoras que apresentassem o objeto que faz alusão às memórias, lembranças de conflitos e violências vivenciados para discutirmos o que poderia ser entendido como (in)justiça/s vividas.

Algumas das gestoras apresentaram objetos alusivos a situações vividas por elas na infância, de situações de violência de gênero, preconceito, intimidação e injustiça. Outras remeteram a objetos que provocam conflitos na escola enquanto gestora. Alguns deles também provocaram lampejos nostálgicos, a rememoração dos tempos de infância, a reconexão com o eu perdido, subterrado pelas demandas gestoras de agora.

Convido você, leitor/a, a mergulhar nos objetos e mônadas aqui apresentados, conforme categorias do quadro abaixo:

QUADRO 3 – CATEGORIAS DOS OBJETOS NAS EXPERIÊNCIAS GESTORAS



Fonte: elaboração própria, 2025.

Um dia de fúria



Eu morei durante cinco anos no interior, que é a cidade natal da minha mãe, Orobó. Comecei a estudar, eu e minhas duas irmãs, nessa escola. (era primeira ou segunda série.) Tinha um menino na sala de aula que me perturbava. O fardamento era de saia, era aquela saia plissada azul e a blusinha. Esse menino sempre me perturbava tentando levantar a minha saia. Eu sempre ficava reclamando, falava com a professora e ninguém resolvia nada. Até que certo dia, num dia de fúria, eu peguei o lápis e taquei no braço do menino, com certeza deve ter machucado. Eu não lembro de tantos detalhes: fomos pra secretaria, eu e ele, depois chamaram a minha mãe. Infelizmente foi uma violência, mas foi um santo remédio. Depois desse episódio nunca mais ele mexeu comigo, nem teve nenhuma perturbação. Aí foi quando você pediu pra lembrar do objeto. Lembrei do lápis. Realmente foi um episódio marcado na minha vida que até hoje eu não esqueço mais. Não dói mais quando eu lembro. Não lembro também se tive alguma sanção de suspensão ou algo do tipo. Acredito que eu tinha uns 7, 8 anos na época.

(Eulaine, 2025).

Casinha de Boneca



Eu tinha uma casinha. Lá botava todos os meus bonecos: a Mônica, Fofão, Cascatinha... A minha mãe tinha comprado pra mim um quadro. Ela trazia pra mim o giz da escola que era professora. Eu brincava de ensinar eles lá na casinha. Meus irmãos me arretavam tanto porque o meu cabelo era bem liso. Eles diziam que eu não era filha da minha mãe, que era filha de uma índia e que a cegonha veio e me jogou lá. Falavam que minha mãe pegou e me criou. Eu chorava tanto porque eles faziam isso. Mainha reclamava com eles e eles ficavam rindo e eu ia para a minha casinha. Aí quando eu fechava a porta da casinha, já sabiam: ninguém mexa com ela! Porque quando mainha ia me olhar eu estava brincando dessa forma, com meus bonecos ao redor. Porque toda vez eu ia ensinar meus bonecos a ler...

(Tatiana, 2025).

Em “Um dia de fúria”, Eulaine traz como objeto um lápis e o utiliza como um instrumento para se defender de um assédio. Percebo que a ação foi provocada por ela estar sem alternativa quanto a violência do colega, bem como pela dificuldade dos atores escolares de agirem de forma preventiva. Apesar de reconhecer que não é a ação correta, Eulaine entende que se não agisse de tal forma, o colega de sala continuaria a praticar o ato contra ela. Se reverberarmos essa situação às ocorrências escolares, percebemos que algumas vezes os jovens se utilizam da linguagem/ação violenta como forma de defesa. O que retoma a relevância da escola em lidar de modo preventivo.

Tatiana utilizava a “casinha de boneca” como refúgio, como lugar e espaço para se proteger das intimidações dos irmãos. Mesmo entre os familiares, a sensação da injustiça pelo preconceito ainda estava presente por ela ser preta, mas ter o cabelo liso. A questão da identidade para ela é algo crucial visto que não aceitava se distanciar de sua mãe. Esse objeto também foi relevante para sua imaginação, criatividade infantil, com aquilo ao qual ela se espelhava: a ação de ensinar, inspirada em sua mãe.

Na mônada a seguir, Vivi retrata uma situação em que se viu injustiçada: a espera da foto tradicional da escola. Para ela foi injusto uma criança de 7 ou 8 anos

esperar tanto tempo para isso, visto que a ordem de chamada era alfabética. Resultado: saiu na foto chateada, com a cara emburrada. Apesar de ser uma situação simples, rotineira, talvez se tivesse criado critérios de espera mais justos, considerando a idade ou o tempo de espera, a lembrança e a imagem de Vivi fossem diferentes. Os objetos foto e escola representam ao mesmo tempo as mudanças e permanências do universo escolar:

Me senti injustiçada



Lembro o momento da foto, tinha uma fila para tirar e no cenário tinha esses detalhes, a ponteira, o globo, tudo mais e a minha cara nada simpática, porque era ordem alfabética, a turma era enorme, acho que tinha umas mil pessoas naquela turma para poder tirar foto. Quando chegou a minha vez, eu já estava com raiva.

(Vivi, 2025).

A gestora JN escolhe um objeto que para ela é o maior causador de conflitos atualmente: o celular. Mesmo ressaltando que com a Lei de proibição de uso dos celulares nas escolas (Lei Nº 15.100/2025), os conflitos diminuíram, para ela, nos anos anteriores, o mau uso do celular gerou muitos desafios para a escola. Vejamos duas situações de conflito retratadas nas mônadas “Esse *bendito* aqui” e “Arrastar até o sangue descer...”:

Esse “bendito” aqui



Estou na gestão dessa escola a 13 anos e há uns 10 anos atrás o problema era bem grande. A gente fez uma reunião com os pais, combinamos o seguinte: quando fizer mau uso do aparelho será confiscado e devolvido após 15 dias. Só que tem aquela situação que um pai ou outro que não vem ou discorda. Um dia, guardamos o celular de uma aluna por mau uso. A mãe dela tinha alguma situação com o comissário da Delegacia de Cruz de Rebouças. Ele esteve aqui: parecia que ele estava lidando com bandido. A mãe chegou muito dona da verdade, porque a gente não tinha o direito de

pegar o celular da filha. Ele não teve o mínimo de respeito, nem pela instituição, nem pelas profissionais. Ele disse: “Eu tenho uma filha de seis anos, minha filha leva o celular todo dia pra escola e eu falo com ela a hora que eu quiser.” Aí eu disse a ele: “é uma questão de educação doméstica: eu tenho uma filha da mesma idade da sua, a minha nem tem celular, nem vai ter agora. Se ela tivesse levado para a escola, eu teria respeito pela instituição e eu não iria falar com ela a hora que eu quisesse, porque ela está em sala de aula, ela precisava respeitar normas da escola.” “A senhora está me desafiando, isso é desacato à autoridade ” “Eu não sei se o senhor sabe, eu sou funcionária pública e eu também estou trabalhando e o senhor está me desacatando.” Depois dessa situação, a gente decidiu não pegar mais celular de ninguém não. O celular causa muitos conflitos.

(JN, 2025).

Arrastar até o sangue descer...

Eu cheguei na escola aqui de manhã, e tinha um senhor na frente, montado num cavalo e uma peça de corda. Um aluno fez assim, “ele vai amarrar Lucas”. Vi que ele era pai de um aluno. Eu disse: “bom dia, como é que o senhor está?” “eu tô aqui esperando o Lucas. Eu disse: “quem é Lucas?” “É um aluno do oitavo ano que fez um Instagram falso. ” “Entre pai, vamos conversar lá dentro da escola. ” Ele entrou: “Lucas fez um Instagram falso e difamou minha filha. Eu vou pegá-lo, vou amarrar, e arrastar até o sangue descer... mas eu não vou não, professora! Só disse que era pra fazer medo. Agora eu vou amarrar ele aí na frente...” “Você vai não, pai. Primeiro, se o senhor começar a amarrar, o sangue vai esquentar e o senhor vai arrastar; segundo, eu já sabendo disso, eu não vou permitir que o aluno vá lá pra frente. Vamos fazer o seguinte: vamos tentar encontrar a família, os pais de Lucas, e aí o senhor vai poder conversar com o pai dele. O senhor pode até ir numa delegacia, porque esse é um crime cibernético. O senhor vai e presta uma queixa. ” Fui pegar a pasta pra ver os dados de Lucas. Ele nem sabia quem era o Lucas, quando ele vê o nome do pai e o endereço, diz: “gente, é meu amigo da vaquejada. Obrigado, professora, eu vou lá agorinha, eu vou resolver com o pai desse safado! ” Imagina o susto que a gente teve!

(JN, 2025).

Nas mônadas acima, percebo que os problemas se assemelham, o mau uso do celular pela falta de atenção às aulas ou como forma de difamação aos colegas. JN, em conjunto com os pais e equipe escolar, propõe conjuntamente formas de intervenção para que esse objeto não aumente os conflitos na escola. Entretanto, ainda há incompreensão e desrespeito de algumas famílias que não participam e não compreendem que na instituição escolar também há regimentos que precisam ser cumpridos.

As mônadas a seguir saem da discussão das violências e injustiças vivenciadas e adentram à infância das gestoras. Questionei a elas sobre um cheiro ou odor; um sabor que elas possam retomar a partir do nosso encontro. Por coincidência, todas as memórias remeteram à infância. Coloquei-as propositalmente como introdução ao encontro posterior que abordará as identidades gestoras. Penso que de alguma forma essas memórias podem vir a reverberar em ações do agora. Vamos nos deleitar com as leituras?

Mel



Meu pai tirava identidade e ele ia para Recife toda quarta-feira. Então, a gente ficava esperando para ele trazer alguma coisa para a gente. Ele trazia a tira desse Mel, sendo que ele era menorzinho, e trazia uma caixa de biscoito para cada um, de biscoito Wafer: um de abacaxi, um de amendoim. Cada um ganhava uma caixa de biscoito e aí a gente sentava e ia dividir pra todo mundo ficar por todos os sabores. **Aí ele trazia esse melzinho, ele trazia aquela chupetinha de açúcar. De vez em quando eu compro isso, é coisa de infância. Eu trouxe para os professores isso aqui. Eu fiz um painel de uma colmeia: “você faz parte dessa colmeia”:** você é inteligente, comprometido... o que retrata cada um.

(Vivi, 2025).

Café Coado



Minha mãe chegava, eu sentava perto dela. Tinha uma canequinha verde, eu corria junto dela pra ela dar café pra mim também. Aí, ela tem uma amiga, que dizia: “ lá vem a cobradora”. Quando o meu avô, o pai do meu pai, chegava lá eu também corria, pegava também o café pra sentar junto dele. Aquele cheiro de café coado já ficou lembrando da época de quando eu era pequena, de quando corria pra tomar café junto. Nunca deixei de tomar café, desde pequena.

(Tatiana, 2025).

Papa de Maisena



Na minha vida tem um cheiro: o cheiro da Papa de Maisena. Eu lembro que, quando eu comecei a ter cuidados de alguém, a comida que a pessoa mais fazia era a papa de maisena, que eu gostava muito. Eu passei muitos anos sem comer papa de maisena. Eu voltei a comer agora... agora eu tô comendo papa de maisena, mas eu passei muitos anos sem comer. A papa de maisena, eu digo que é o gosto da infância, o gosto da adolescência. Amo a papa de Maizena. Ela me traz boas lembranças. A papa de Maisena me traz lembranças de um prato de papa e uma conversa após a faculdade ou depois que chegava em casa cansada.

(JN, 2025).

À imagem de Proust, Benjamin (1985, 48 - 49) tece um diálogo com a obra *Em busca do tempo perdido*, ressaltando o odor como *tenacidade especial às reminiscências*. O autor tem como fundamento a memória a partir das imagens, sendo o odor a camada mais profunda da memória involuntária:

[...] temos que mergulhar numa camada especial, a mais profunda, dessa memória involuntária, na qual os momentos da reminiscência, não mais isoladamente, com imagens, mas informes, não-visuais, indefinidos e densos, anunciam-nos um todo, como o peso da rede anuncia sua presa ao pescador. O odor é um sentido do peso para quem lança sua rede no oceano do tempo perdido. E suas frases são um jogo muscular do corpo inteligível, contém todo o esforço indizível para erguer o que foi capturado.

Assim como Benjamin (1985), em *Infância em Berlim* por volta de 1900, os aromas, cores e sabores saltam nas memórias gestoras: o mel que reverbera a figura do pai, da comunhão entre os irmãos de Vivi que esperavam ansiosos para dividir as delícias; o café coado em que Tatiana, com sua canequinha verde, se juntava com a mãe e o avô para sentir maior conexão, a papa de maisena que retratava o cuidado, mas ao mesmo tempo a violência sofrida. As memórias aqui trazidas são reflexões das ações presentes como gestora, ao passo que Vivi utiliza o mel numa dinâmica escolar, mas ao mesmo tempo representa a ressignificação do sentido, pois a papa de maisena de JN faz com que ela se lembre do cuidado e do trauma nesse movimento.

Trago nesse recorte as narrativas e mônadas construídas a partir da 2ª oficina temática que tem sob a temática a rememoração de experiências de conflitos e violências, com o intuito de compreender os vieses da (in)justiça.

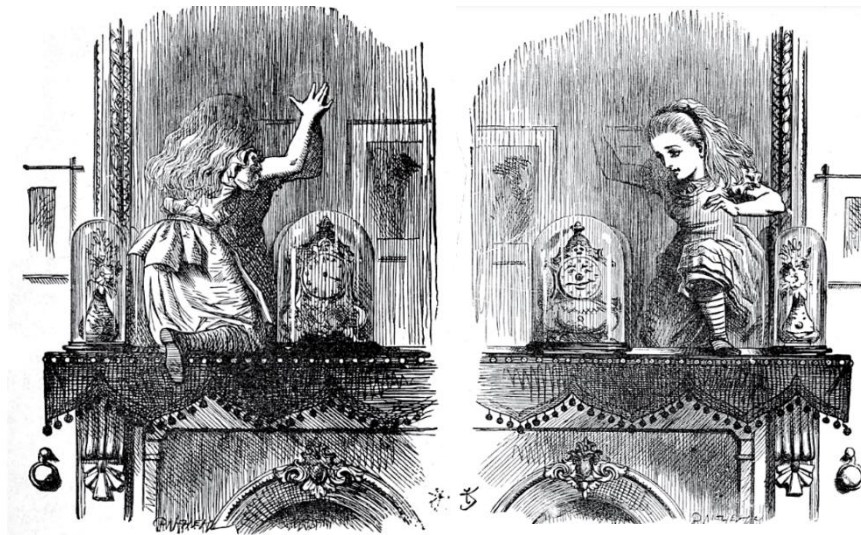
Percebi que as violências foram manifestadas de variados modos, desde os mais explícitos aos mais velados, estando as gestoras como vítimas, praticantes ou no cenário desta. Essas situações contribuíram para a compreensão das situações de injustiça e dos critérios de justiça.

Assim como defendido nesse estudo sobre a pluridimensionalidade dos princípios de justiça, as gestoras em suas compreensões apresentam variadas concepções de justiça que vão desde uma defesa formal, com leis, regulamentos, punição, a perspectivas mais comunitaristas, através do diálogo e da construção de formas coletivas de resolução de conflitos. A escola nesse sentido, apresenta-se como espaço de práticas subjetivas em que as práticas comunicativas se fazem através do diálogo, das diferenças na construção de decisões coletivas de alcance justo.

O 3º encontro temático aprofundará as questões de identidade e desafios de ser e estar na função de gestora escolar. Assim como em “Fazendo Ana Paz”, marcamos um encontro em frente ao espelho como forma de sentir os papéis, desafios e (des)encontros, bem como o que as aproximam e distanciam no agir da função.

4.4. 3º Encontro Temático: “Fazendo-se gestora”.

Figura 14: Alice através do espelho



(Fonte: Carroll, 2017 p. 9-10).

[...] – Se não melhorar esse humor imediatamente – Alice acrescentou –, vou te colocar na Casa do Espelho. Você gostaria disso? Ouça, se você só prestar atenção e não falar demais, vou contar todas as minhas ideias sobre a Casa do Espelho. Primeiro, tem a sala que podemos ver através do espelho... É exatamente igual a nossa sala de estar, só que está tudo invertido. Posso ver tudo quando subo numa cadeira, exceto uma pequena parte atrás da lareira. Oh! Queria tanto poder ver aquela parte! Gostaria muito de saber se eles acendem a lareira no inverno; a gente nunca pode saber, não é? A não ser que nosso fogo faça fumaça, e aí a fumaça suba naquela sala também... Mas isso pode ser apenas fingimento, só pra parecer que eles têm um fogo. Bem, os livros são parecidos com os nossos, mas as palavras estão em sentido contrário. Sei disso porque pus um de nossos livros diante do espelho, e então eles puseram um também, lá na outra sala. – Você gostaria de viver na Casa do Espelho, Kitty? Será que lá eles te dariam leite? Talvez o leite do espelho não seja bom de beber, mas... Oh, Kitty! Agora chegamos ao corredor. Se deixarmos a porta da nossa sala bem aberta, dá pra ver um pedacinho do corredor da Casa do Espelho. Até onde dá pra ver, ele é muito parecido com o nosso corredor, mas você sabe que pode ser bem diferente depois que passa dali, não é? Oh, Kitty, como seria bom se ao menos pudéssemos atravessar pra dentro da Casa do Espelho! Tenho certeza de que existem... oh!... Coisas lindas por lá! Vamos fazer de conta que existe um jeito de atravessar pro lado de lá, de alguma maneira, Kitty. Vamos fazer de conta que o espelho ficou macio como gaze, de modo que podemos atravessá-lo. Olhe, agora ele está se transformando numa espécie de névoa, posso jurar! Vai ser fácil atravessar... Alice estava em cima do console da lareira quando falou isso, apesar de nem ela mesma saber direito como foi parar lá. E, sem dúvida, o espelho estava começando a derreter e sumir, como se fosse uma névoa prateada e brilhante. No momento seguinte, ela já havia atravessado o espelho e pulado agilmente no chão da Sala do Espelho. A primeira coisa que fez foi olhar se tinha fogo na lareira, e ficou bastante satisfeita quando constatou que havia fogo e que ele era real, crepitando tanto e tão resplandecente quanto o que ela tinha deixado para trás. “Então vou ficar tão aquecida quanto eu estava na minha própria sala”, Alice pensou. **“Na verdade, até mais aquecida, já que aqui não tem ninguém pra ralar comigo e me tirar de perto do fogo. Oh, como vai ser divertido, quando**

me virem aqui, do outro lado do espelho, e não conseguirem me pegar! ” Em seguida, começou a olhar ao redor e percebeu que o que podia ser visto da sala velha era bastante comum e desinteressante, **mas todo o resto era tão diferente quanto possível.** Por exemplo, **os quadros na parede perto do fogo pareciam estar vivos, e até o relógio sobre o console da lareira** (você sabe, só se pode ver as costas dele no espelho) **tinha a cara de um homem pequeno e velho, que sorriu para ela.** [...] (CARROLL, 2017 p. 18 – 20)

Como ponto de partida para imergimos nos apontamentos das gestoras, trago a travessia de Alice através do espelho. Ela percebe que olhar o espelho não é enxergar exatamente o que vê, mas o seu reflexo: *É exatamente igual a nossa sala de estar, só que está tudo invertido.* Parece que as Alices³⁶ têm essa peculiaridade: confrontar-se com o impossível, com os impasses, ao passo que ao mesmo tempo questiona, se coloca nas problematizações, sem perder a capacidade investigativa e imaginativa, assim tenho aprendido.

Nesse sentido, atravessar o espelho é uma **figura da imaginação** de Alice, em que ela vislumbra uma outra realidade, que é a projeção que ela mesma faz. Quadros parecem vivos com o trepidar do fogo e da imaginação, que se solta. Daí ela imagina atravessar o espelho e criar alternativas “mais confortáveis”, já que lá ninguém pode *ralhar com ela*. **Que alternativas as gestoras criam a partir da imaginação construída via rememoração?**

É a partir desses atravessamentos que pretendo compreender a (res/des)construção das identidades gestoras, refletindo sobre seus papeis, desafios e (des)encontros.

Para a realização do nosso 3º encontro, combinamos por mensagem o melhor horário para nos reunirmos. Como acertado, fomos a escola em que Vivi é gestora para tal. Cheguei às 16h, fui até a sala da gestão – ponto do nosso encontro - e fiquei aguardando as demais gestoras chegarem. Assim que elas chegaram, nos cumprimentamos para dar início ao encontro.

Iniciei retomando os encontros anteriores informando que no primeiro foi feito um levantamento sobre as concepções de conflito, de violência e como é que a escola vem lidando com tudo isso. No nosso segundo encontro abordamos sobre as

³⁶ Utilizo o termo Alices para me referir tanto à personagem de Carrol quanto a minha orientadora: Alice Botler. Em seu memorial de atuação profissional – Finalmente Alice consegue achar o seu tamanho! – Alice apresenta um memorial relacionando alegoricamente com a personagem de Carrol. Os atravessamentos entre elas podem ser percebidos na curiosidade, questionamentos, busca de *muíteza e mudanças*: categoria central de sua trajetória ao desenvolver e abraçar novos horizontes de pesquisa, conforme estudo proposto nessa tese.

experiências que cada uma teve em relação aos conflitos e violências, compreendendo-as como um parte-todo vislumbrando o sentido atribuído por elas às passagens rememoradas.

Introduzi o debate do 3º encontro que tem por tema *Fazendo-se Gestora*, o qual abordou sobre a **construção da identidade e desafios que a função lida**. Em conversa com as gestoras afirmei que essa oficina é bem central para a pesquisa. Enfatizei a identidade como uma construção: elas não assumem só papel de mulher, mas filha/mãe, professora, gestora... e nesse caminho atuam vários papéis que estão interligados e vão constituindo a pessoa. O que carregam hoje para ser gestora vem de toda uma trajetória que tiveram na vida, bem como a postura assumida na gestão reflete os valores apreendidos.

Para iniciar o encontro, apresentei a obra de Picasso: “Garota diante de um espelho”, de 1932:

Figura 15: Garota diante de um espelho, Pablo Picasso, 1932.



(Fonte: Museum of Modern Art, New York.)

Pedi que elas observassem a imagem para posterior conversa sobre ela. Em seguida, li a epígrafe do encontro, a qual alegoricamente traz o enfoque da identidade ao olhar para o espelho: “[o] espelho que carregamos de nós sustenta-se sob um engodo primordial, pois jamais reflete uma imagem uniforme e real de nós. À miopia do olhar cada um se acomoda como pode.” (Mucida, 2009, p.41).

A partir dessa introdução, apresentei novamente o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, retomando a sinopse para contextualização do trecho a ser lido: em *Fazendo Ana Paz*, a autora, ao mesmo tempo que traz sua história e memórias, as interliga e conversa com a personagem: em dado momento Lygia e Ana Paz são a

mesma pessoa. Neste livro a personagem vai aparecer em quatro momentos: A Lygia/Ana Paz-escritora, a Ana Paz-velha, Ana Paz-moça e a Ana Paz-criança. Elas vão se (des)encontrando e formando quem é Ana Paz. Tem um trecho que a Ana Paz-velha vai se deparar com o espelho. A personagem também tem uma ligação muito forte com o pai. Outro trecho do livro que trata dos conselhos que o pai dela deixou e da influência que estes tiveram em sua vida, na forma de Ana Paz ver o mundo. Convido você, leitor (a), a adentrar no mundo da Ana Paz:

“[...] Ana Paz foi junto para a vidraça embaçada, limpou ela um pouco para ver a rua acordando, mas não viu ninguém passando, nem a cara do sol ela viu. Foi indo devagar para o quarto. Só tinha sobrado o guarda-roupa da mobília, que antes morava no quarto. Um espelho na porta, Um gavetão embaixo. O puxador já era. O guarda-roupa tinha pegado um jeito meio torto e... eu acho melhor a Ana Paz te contar esse pedaço: - Ah, coitado, perdeu um pé! É por isso que ele tá torto assim. Fui chegando pra perto do espelho. Ele estava cheio de manchas de idade. Dessas que eu tenho aqui na mão. Foi só a minha imagem entrar nele que ele acordou. E a gente se olhou meio espantado, engraçado. Com essa vista meio ruim que eu tenho agora eu quis ver bem de perto o que é que o espelho tava me mostrando. Nossa! não era nenhuma maravilha. Mas pareceu que ele não estava se incomodando. Olhei bem. É, ele parecia contente de estar ali se encontrando. E aí fez questão de me contar tudo o que ele estava achando de mim. Tintim por tintim. Demorou, é claro. **Cada mancha, cada sinal, cada ruga. A minha história está toda na minha cara**, e ele quis ir me contando cada capítulo dela, sem pressa nenhuma-nenhuma. Me contou até que eu tinha um fio de cabelo preto, ué! o que esse fio ainda tá fazendo aqui? Viva! Eu disse. O espelho gostou. Bom dia, eu falei também. E ele gostou também; meio que riu. Mas depois a gente ficou sério. E sem abrir a boca, só usando o olho pra falar, eu perguntei pra ele se ele achava que... que eu ainda... ia ter tempo pra... E sem esperar eu acabar de falar, ele me olhou que sim, que sim, que sim. Fiquei ainda mais contente; fui pro quarto que era meu. Foi só entrar e eu **sentí uma coisa lá dentro querendo acordar**. Mas o quarto estava vazio, sem coisa nenhuma dentro. Só tinha uma coisa lá dentro querendo acordar. Resolvi esperar. Lá pelas tantas aconteceu: **A memória do quarto acordou**, e acordou tão bem-disposta que foi logo querendo me mostrar tudo que o quarto tinha sido, tinha tido, aqui ele tinha a cama, aqui era o armário, a penteadeira ali, a mesa para estudar bem debaixo da janela, e a cortina amarela, e mais a colcha de crochê, e mais o tapete pequeno de cada lado da cama. Eu fiquei ali parada, olhando para tudo, vendo tudo que o quarto não tinha mais. - Pai, pai! Era a voz da Ana Paz-criança, chamando. E a Ana Paz-Velha ficou olhando pra ela-mesma-ali-criança chegando. Que bom que elas tinham afinal se encontrado.

E feito coisa que elas estavam recém se conhecendo, a menina começou a passar informações para a velha:

O meu pai me ensinou a fazer conta. Ontem a gente contou que faltam quatro meses pra eu fazer oito anos. O meu pai é que corta a minha unha. Do pé e da mão. É ele que me penteia também. Quase sempre no domingo. É quando ele tem mais tempo. Hoje é dia. Paaaai!

A velha se virou querendo ver o pai chegar.

E eu fiquei esperando. Esperando.

Esperando esse pai chegar dentro de mim. Só que ele não chegava. Quando eu cansei de esperar, eu fiz a menina continuar informando:

- O meu cabelo é muito fininho. O meu pai diz que é por isso que ele embaraça assim. Mas a minha mãe diz que ele embaraça assim porque eu não passo pente nele. Mas, se ele embaraça, eu não posso passar pente nenhum: dói!... Só o meu pai que é quem sabe fazer ele não doer. Paaaai!

(Outra vez esperando o Pai chegar. E nada.)

- Não dói porque meu pai vai passando o pente pedacinho por pedacinho até desembaraçar ele todo. Aí, sabe, ele faz uma trança e amarra ela bem pra ver se ela fica a semana toda trançada. Mas ela não fica.

Na terça-feira ela já destrançou.

Eu sabia que o encontro da Ana Paz-velha com a Ana Paz-criança tinha que resultar no pai. Ele foi a figura dominante na infância de Ana Paz. Os dois tinham uma boa liga incrível. Era o pai que penteava ela; era o pai que brincava com ela; e foi o pai que um dia trouxe a carranca para casa e usou a carranca para fazer a cabeça da Ana Paz. Então, esse pai tinha que aparecer.

- Pai, vem logo! Na quinta-feira o meu cabelo já tá todo embaraçado de novo. O pente só anda esse pedacinho aqui, olha. Quando meu pai tá me penteando, ele me conta cada história ótima. Paaaaaaaai!

Lá pelas tantas, eu consegui fazer o barulho de uma porta se abrindo. Passos no corredor. A voz do pai anunciando:

- Prontinho, estou aqui. Cadê o pente?

- Que história é essa que você vai me contar hoje, hem, pai?

- A história desta casa. Foi o meu pai que construiu ela; mas foi a minha mãe que me ensinou a importância de uma casa na vida de uma cidade. Eu também vou te ensinar, Ana Paz.

A Ana Paz estendeu o pente pro pai. Mas o pai largou o pente e saiu correndo pro quarto. Abriu o armário, pegou uma sacola, foi jogando lá dentro da camisa, meia e pijama.

Quando Ana Paz chegou perto, ele pegou ela num abraço apertado.

Ana Paz, me promete uma coisa, que é, pai, que é? **Me promete que tu**

nunca vais te esquecer da Carranca. Mas pai, o que que tá acontecendo?

Ele nem ouviu ela falando, sacudiu ela e pediu, promete, Ana Paz, promete que tu não vais te esquecer da Carranca, ela prometeu e não deu pra dizer mais nada: a campainha tava tocando, e tinha gente dando soco na porta, e a Mãe veio dizer apavorada, eles estão aí! eles estão aí! E o pai saiu correndo, e a sacola ficou pra lá, e a Mãe gritou, não sai por aí que eles já cercaram a casa! e tome pancada na porta, e voz de homem gritando, e a Ana Paz começou a ouvir tiro, tiro, tiro e a mãe gemendo e chorando.

Mas, pera aí, eu já fiz essa cena antes, que história é essa?

Acabei achando que eu tinha repetido a cena pra variar, pra *esquentar* o personagem pai.

Achei mal: ele esfriou. E esfriou de um jeito que eu passei dias e dias sem conseguir soprar a vida dentro dele. Lá pelas tantas eu achei que o Pai só podia aparecer junto com a Carranca. Então, experimentei fazer os dois chegando juntos.

Voz do pai: - Ana Paz! Olha aqui o presente que eu trouxe.

A Ana Paz-criança sai correndo do quarto, que a Ana Paz-velha tá olhando e para de olho arregalado na porta do escritório do pai:

- O que é isso?!

- Uma carranca.

- *Carranca?*

O pai tinha voltado de uma viagem ao Nordeste; na bagagem que ele trazia vinha a carranca de uma embarcação do rio São Francisco. Era uma figura de madeira pintada; era uma figura estranha. Mas muito simpática. Cabelo preto cacheado. Boca bem vermelha, lábio grosso. De trás do ombro saía asa. O peito era grande e cheio de escama. Mas depois do peito, a Carranca encolhia: vinha logo a cintura, e só um dedo de saia, e em seguida o joelho, que é mais um tiquinho à toa de perna e logo depois vinha o pé que, pra contar a verdade, era mais pata do que pé.

A Ana Paz ficou super intrigada com a Carranca. O Pai explicou que os barqueiros gostavam de pregar uma carranca na proa do barco para ela ir assim na frente, afugentando tudo que é mau espírito que morava no fundo do rio. A Ana Paz fascinou. Desatou a fazer a pergunta:

- O que é que é mau espírito?
- Por que que ele mora no fundo do rio?
- Por que que ele tem medo da Carranca?
- Por que é que a Carranca tem pata e não tem pé?
- Por que ela tem asa aí atrás?
- Por que é que ela parece peixe aqui no peito?

E aí o Pai começou a inventar um monte de histórias para ir respondendo às perguntas da Ana Paz. Cada história que o Pai inventava era uma história de propósito para ir passando para a Ana Paz tudo que é valor que ele considerava importante.

O Pai fez da Carranca uma mulher forte, coerente, que sabia lutar pelos direitos dela.

O pai inventou que a parte peixe que a Carranca tinha era pra, lá pelas tantas, ela poder viver debaixo d'água, lutando contra os maus espíritos.

E o pai começou a inventar um mau espírito atrás de outro: eles eram os caras que não deixavam o Brasil ser uma terra de fartura para tudo que é brasileiro. O Pai fez a Carranca se envolver com cada mau espírito de arrepiar. Só pra Ana Paz ir sacando tudo que é força que puxa o Brasil pra trás.

O pai contou para Ana Paz que, de tanto amar a liberdade, uma terça-feira de manhã bem cedinho nasceu um par de asas da Carranca.

E cada história que o Pai contava fazia a Ana Paz gostar mais e mais da Carranca.

O único problema é que, no princípio, a Ana Paz achava a Carranca feia.

- Feia? - e O Pai se scandalizou. - Olha pra esse cabelo que ela tem! Olha pra essa boca, Ana Paz, isso é boca de mulher que sabe amar. - E aproveitou pra contar pra Ana Paz um monte de histórias dos namorados da Carranca (que sempre acabavam se apaixonando por um namorado que defendia os bichos, a liberdade, as mulheres, a distribuição de terras...)

- Mas, pai, por que que ela tem pé e parece pata?

Às vezes o pai inventava que, de tanto amar tudo que é bicho, ela tinha ficado meio bicho também. Mas outras vezes, ele contava que o artista que tinha feito a Carranca gostava mais de pata do que pé.

- Mas, pai, por que que ela vai diminuindo assim pro fim dela. Olha só que pouquinho de perna que ela tem.

- Ah, minha filha, isso é porque o artista que fez ela quis fazer um mulherão, mas o pedaço de madeira que ele tinha era pequeno.

- Mas ele não viu que era pequeno?

- A artista só vê o que ele quer fazer, Ana Paz.

- Mas por que ele não pegou outro pedaço de madeira?

- Ele ficou com medo de não saber fazer de novo esse cacheado tão bonito no cabelo dela. - (Mas outras vezes o pai contava que o artista vive num sufoco medonho, e que o artista que fez a Carranca não arrumou grana pra comprar mais madeira...) E aí o Pai aproveitava pra ir contando pra Ana Paz tudo de muito importante, que era a arte popular. Mas sempre usando a carranca.

A carranca foi o jeito que o pai achou pra todo dia passar um outro valor pra Ana Paz..." (BOJUNGA, 2018b, p. 46 – 56).

Depois da leitura, fiz os seguintes questionamentos às gestoras: *Fazendo Ana Paz* é feito de desencontros e reencontros em que a personagem e a autora, ao longo da história, voltam para um lugar na busca de quem são. Em nossas vivências, muitas vezes passamos por situações e rotinas que nos engolem, deixando aqueles momentos de reflexão apagados, a gente só deixa a vida passar. Muitas vezes os momentos que a gente para pra pensar nos escapam, mas **como, através do encontro com o espelho, vocês podem se reencontrar e desencontrar enquanto gestoras? Quais os desafios, as particularidades? E o que é que aproxima vocês enquanto gestoras?** O que é que vocês percebem que há em comum nessa função de ser gestora? Quais são os desafios que vocês veem? Quando vocês param e se olham nesse espelho e veem toda a trajetória de vocês, o que é que vocês conseguem trazer para o agora?

Algumas reflexões dos questionamentos apontados estão elencadas em mônadas. Convido a deleitar-se nas partilhas de sentido dialogadas pelas e com as gestoras:

Só muda de endereço

A gente também costuma dizer que elas só mudam de nome e de endereço, os problemas são sempre os mesmos. Se a gente conversar dez minutos, a gente vê que passa sempre pelas mesmas situações. O que diverge, é muito pouco.

(JN, 2025.)

Conhecer a água que entra e o lixo que sai.

É diferente de uma sala de aula que você terminou sua aula e você vai embora. Eu costumo dizer que na gestão de escola a gente tem que conhecer a água que entra e o lixo que sai. A gente tem que saber tudo o que tá ali. Porque se a gente se perder um pouquinho, aí tem uma bronca e essa bronca vai pra quem? Temos que ter esse conhecimento básico da escola toda, de tudo.

(JN, 2025.)

Marinheiras de primeira viagem

Na verdade, eu tinha uma noção só, porque minha mãe foi gestora, sempre estava acompanhando o trabalho dela por muitos anos. Algumas coisas eu tinha conhecimento, mas quando passei a colocar a mão na massa... viver a prática, tô me descobrindo... vai fazer oito meses que estamos na gestão...As meninas já estão lá há um tempinho, mas nós somos marinheiras de primeira viagem. Muitas coisas que, enquanto professora, nós não tínhamos tanta percepção, agora a gente tá começando a já ver pelo ângulo da gestão. E eu já estava começando a ver coisa diferente do que a gente via com outros olhos quando eu era professora.

(Tatiana, 2025.)

Todo mundo conhece a gente e a gente conhece todo mundo

Enquanto professora a gente não tinha essa visão, esse convívio de conhecer a família. A gente até falava antes da educadora de apoio que conhece a família de todo mundo, mas por quê? Como ela está na função há algum tempo, conhecia a todos e a gente era só em sala de aula, mas agora a gente conhece bastante. **Até porque essa imagem que a gente tá refletindo na escola que vai ser repassada lá na comunidade.** Quando a gente encontrar um aluno na rua... “minha gestora era assim...” Essa imagem que tá refletindo para os alunos que vai ser espalhada, digamos assim, para o resto da comunidade, para o filho dele, para o neto...

(Eulaine, 2025.)

Eulaine e Tati estão recentemente na função e têm aprendido a enxergar a escola sob outro viés. Enquanto professoras, o olhar era mais específico aos problemas da sala de aula. Após suas aulas, iam para casa e os problemas da escola ficavam por lá. Entretanto, enquanto gestoras percebem a amplitude das divergências encontradas na escola, ao passo que também se preocupam em contribuir como gestoras à escola, deixando uma imagem boa para a família, alunos e comunidade.

A mônada *Olhar-se no espelho* retrata bem a responsabilidade da função gestora:

Olhar-se no espelho

Estando na gestão hoje, tenho uma visão bem diferente do que acredito que os gestores antigamente tinham. Estar gestora, para mim não é um status. A gente se colocar no lugar do professor, porque hoje eu estou gestora, amanhã eu estou lá de volta à sala dos professores e tem um outro professor ou uma outra professora que vai estar aqui. **Então, assim, quando a gente se olha no espelho, a gente tem que olhar essa situação também.** Maria, em Corda Bamba, está no corredor, cheio de portas e ela vai abrindo as portas e ela vai vendo situações. A gente também tem que se colocar nessa situação de olhar no espelho e não ver só a imagem do gestor: é olhar no espelho e ver a função do gestor. Muitas vezes a gente faz até coisas que não é da nossa função. É a função do professor, mas nós somos professores que estamos gestores. A função desse espelho é exatamente a gente ver qual o papel do gestor. Assim como Picasso, que no espelho não retrata a mesma coisa: **Eu olhar o espelho enquanto gestora, mas eu vejo o espelho enquanto aluno, enquanto professor, enquanto pessoal do administrativo, enquanto pessoal da limpeza. Olhar-se no espelho e perceber que nele não está só refletindo só você: reflete a escola como um todo... a merendeira, alunos, professores, tudo.** Todas as dificuldades, quando eu digo assim, cada aluno pra gente ele representa três, porque é o aluno, o pai e a mãe. Então ele representa três. O número de alunos que tem numa escola é multiplicado por três. Às vezes você se olha no espelho e vê essa condição.

(Vivi, 2025.)

Como retrata Vivi, o espelho é um utensílio que reflete a nossa imagem que é feita de muitas camadas, não se traduz de uma só forma. A partir do momento que a

gente tem essa pausa para se olhar, para se encarar, a gente vê que nós não somos só aquela imagem, mas que aparecem outras nuances de quem somos nós. Concordo com Mucida 2009 quando ela destaca a construção da identidade como uma ficção do eu: fragmentos originais, montagens singulares, migalhas de identificação. O reconhecimento de sua imagem se faz através do outro. Percebo o reconhecimento e a preocupação com a identidade pelas gestoras através das mônadas seguintes:

Reconhecimento

Eu postei no Instagram sobre o dia internacional da mulher e recebi o comentário de um aluno: “Parabéns pelo dia da mulher, a melhor gestora”. Ele é um aluno de primeiro ano e está me conhecendo agora, tem um mês só de aula. E um detalhe: esse menino foi chamado aqui para eu chamar a atenção dele, porque ele tinha aprontado algo. Eu achei que a forma como eu falei com ele... o tratar. Não sei... chamei a mãe, ela pediu para mudar o turno dele e eu fiz. Ela mandou mensagem agradecendo. **Eu acho que é esse olhar. São essas coisas que estão por trás do espelho, que a gente precisa enxergar. E se tiver meio embaçadinho... a gente limpa a parte do espelho para poder tentar ver algo... aqui a gente vive diante desse espelho, no meio da nossa comunidade escolar.**

(Vivi, 2025.)

Reflexões

Sempre que possível é importante fazer essa reflexão interna. Realmente é essa imagem que eu quero refletir para a comunidade, para meus alunos, para meus professores? Porque talvez quando eu estava em sala de aula não era assim. E agora como gestora, estou refletindo outra imagem ou estou refletindo a mesma imagem? Sempre bom fazer aquela reflexão interna.

(Eulaine, 2025.)

O espaço da escola tem que abrir

Eu acho que existem muitas mudanças quando a gente troca de posição. A forma como falar com os pais, com o próprio aluno, com o professor, ou atender alguém que tá chegando na tua escola. Tudo isso a gente tem que ter muito cuidado. Teve uma reunião aqui na escola da GREE, o professor Guilherme pediu o auditório, eu disse que não dava pra gente usar, pois ele tá sem ar-condicionado, mas ele disse: “eu quero fazer na sua escola.” Quando eu voltei, eles não estavam no auditório, estavam na biblioteca porque o auditório estava muito quente. “mas eu avisei ao senhor”. Ele disse: “dia 27, eu quero fazer outra reunião aqui.” “O auditório ainda estará sem ar.” “Vou fazer aqui na biblioteca”. A gente não pode negar. Eu vim correndo pra cá, pra poder encontrar com ele ainda, porque ele chegou, eu não estava aqui pra poder recebe-lo. O espaço da escola tem que abrir. Ele fez questão de ser na biblioteca, a gente colocou os ventiladores... Vim correndo pra pedir desculpas por causa do calor, a gente tá tentando resolver o problema do auditório, mas ele disse que ia fazer novamente: “todo mundo aguenta o calor, porque a gente também tem calor em casa.” Eu achei isso muito legal e eu acho que é por causa dessa construção...tenho feito isso, ainda tô aprendendo a ser gestora. Ainda não me sinto não. A gente senta na cadeira, assina o documento, resolve um monte de problemas, apaga incêndio...

(Vivi, 2025)

Vivi e Eulaine apresentam como pontos de reflexão questionamentos de como suas imagens são interpretadas perante os atores escolares, retomando a situações vividas como mote para dirimir o que venha a se identificar como ações validadas pelo coletivo comunidade escolar. Elas demonstram certa sensibilidade em lidar com as problemáticas escolares, seja ao atendimento dos problemas locais ou sistêmicos. Percebo que a preocupação em práticas que atendam as demandas, bem como o julgamento se estão cumprindo de forma qualitativa, realçam as formas de se ver e autoavaliar como gestoras. A Identidade é aproximação e diferença, a incorporação daquilo que o assemelha e o distanciamento do que não o cabe, conforme assinala Marcelo (2009, p.2):

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo [...] um processo de interpretação de si mesmo [...] a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade [...] não é [...] estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional [se atravessa] com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (grifo nosso).

Complemento as afirmações do autor com a compreensão de Costa, Lima e Leite (2015, p. 66) de que ser gestor/a escolar dentro do contexto de tensões e contradições demanda a construção de uma profissionalidade que articule diferentes dimensões como a técnica, a política, a ética e a estética; reconhecendo que sua formação como um “processo histórico [...] em estreita relação com os desafios que emergem no dia a dia, pela relação com as diferentes instâncias [...] da educação e pelo contato próximo com os sujeitos das práticas educativas”. Entretanto, ao contrário das autoras, e bebendo de Benjamin, entendo que a formação não se dá de forma contínua, mas através de rupturas, atravessamentos, descontinuidades.

As mônadas a seguir foram criadas a partir dos seguintes questionamentos: **o que é ser gestora? Quais são as circunstâncias que impedem de executar aquilo que consideram ser gestora?** A palavra **desafio** foi unânime na percepção do que é ser gestora. Esses desafios vêm de situações que fogem ao planejamento das ações escolares: **exigências da GREE, conflitos e violências, indisciplinas, problemas não resolvidos que são levados à gestão...** Convido você a leitura dos desafios encontrados:

Cotidiano

Você tá sentado no computador fazendo alguma exigência da GREE... De repente chegam três meninos: “Tia, A senhora tá ocupada?” e eu.. “O que é que vocês querem?” Já fico nervosa. Mas às vezes é bobagem, a maioria das vezes dá pra se resolver em sala de aula: “Vai lá pro professor resolver, se ele não resolver aí você vem. Ou então eles saem pra “tomar água” mas vão lá na secretaria pra fazer queixa. Alguma queixa de um colega: mexeu na caneta, pegou a caneta, consumiu a borracha e ela não apareceu.

(Tatiana, 2025.)

Chovendo de baixo pra cima

É engraçado, o que aconteceu comigo hoje: o professor mandou o menino sair da sala, foi no 7º Ano, e ele disse não. Aí o coleguinha disse pro professor: “deixa eu ir no banheiro.” Foi na secretaria dizer: “olha tia, fulaninho tá na sala perturbando, o professor de matemática mandou ele sair só que ele não saiu. Eu disse: pera aí que eu vou lá. Cheguei na sala e disse: “Me diga uma coisa, aqui tá chovendo de baixo pra cima, é? O poste tá mijando no cachorro, é?” Ele ficou sem entender. Os meninos disseram: “é porque tu respondeu ao professor”. Eu disse: “Vá pedir desculpa ao professor”. Ele pediu. Até a turma bateu palmas!

(JN, 2025.)

As mônadas “Cotidiano” e “Chovendo de baixo pra cima” retratam situações cotidianas de sala de aula que acabam sendo levadas à gestão. Retomo a reflexão da gestão democrática como um processo que requer participação e corresponsabilização. Apesar disso, percebo que há uma preocupação de cada segmento em realizar atribuições específicas, deixando a figura do gestor sobrecarregada de demandas e responsabilizações, conforme JN ao ter que intervir no conflito em sala de aula.

Também compreendo que as atividades docentes VS. condições de execução são complexas: professores precisam lidar com turmas cheias, currículo, mediação de conflitos, às vezes tudo ao mesmo tempo. O que não é resolvido pelo professor recai na gestão, é um ciclo que se retroalimenta, dificultando ações mais incisivas.

Vejamos as mônadas “Desafios”, “É uma delegacia” e “Café da manhã”, que dizem respeito a situações de conflitos e violências na escola:

Desafios

Cada dia é um novo desafio, porque todo dia parece que é algo diferente para nos surpreender. Principalmente nos últimos dias, eu estava até pensando... lei da atração existe, porque o tema sobre violência, essas questões que a gente está tratando aqui, é o que mais a gente está tendo que resolver lá ultimamente. Um deles foi motivado por rivalidade entre duas alunas que se diziam primas, mas na conversa a gente soube que não eram, só de consideração. Uma ameaçou a outra, já foram coleguinhas que aumentaram a história da ameaça. A família já quis entrar na situação, tentando até entrar na escola pra querer resolver com a outra parte. Já envolveu conselho tutelar, família...a gente falou também com a patrulha escolar pra dar um apoio na escola porque o padrasto de uma das alunas, se não fosse o porteiro lá na

hora, tinha invadido a escola pra tirar satisfação com a estudante, e são todas menores de idade. As famílias agora estão resolvendo, juntamente com o Conselho de Tutelar e com a polícia.

(Eulaine, 2025.)

É uma delegacia

Tudo demanda tempo da gente que deixa de cumprir com as funções que tem que ser da gestão para poder resolver isso. Daqui pra que a gente escute cada parte, contar como aconteceu, chegar até os pais... é uma delegacia. Tem hora que a gente se diz: “eita delegacia tá cheia hoje...”

(Eulaine, 2025.)

Café da manhã

Teve uma vez que eu cheguei e o conflito foi o meu café da manhã. Foi uma manhã de B.O. pra resolver. É um desafio! Nem sentei. Porque enquanto professora, eu não tinha essa preocupação. Eu resolvi o que era dentro da sala de aula, porém, essas outras coisas mais pesadas já estão aqui.

(Tatiana, 2025.)

Os projetores ferozes estão por toda parte: através das violências praticadas entre alunos, envolvendo as famílias, as exigências da GREE em contraponto a falta de condições de execução das demandas, a sobrecarga da gestão em lidar com problemas que podem ser resolvidos coletivamente. *Como resplandecer, com sua fraca luz na escuridão da noite?* Isto é, como resistir?

Há um pensamento que reduz a gestão da escola a aspectos administrativos, através de planejamento, organização das demandas e controle. Essa visão é traduzida através das exigências da Secretaria de Educação, por exemplo. Entretanto, defendo a concepção da gestão escolar sob o ponto de vista político, social e cultural. Nesse sentido, mais do que funções administrativas, a gestão escolar se encontra a lidar com desafios sociais que se referem a diversidade e dinamicidade do público ao qual ela atende.

Apesar da complexidade da função, entendo que resolver conflitos também é função da gestão escolar. Assim como afirma Cury (2002) a gestão implica no diálogo de interlocutores que buscam lidar com a educação e seu desenvolvimento de maneira justa; esse diálogo é percebido como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.

A mônada “Sem limites” se refere aos desafios da gestão ligados às exigências dos órgãos de controle, como a Secretaria de Educação, através da Gerência Regional de Educação:

Sem limites

O pessoal da regional não tem limite: não tem sábado, domingo, feriado nem hora. Às vezes é de madrugada e chega coisas para a gente administrar. No

recesso, sexta-feira, após o carnaval eu estava em Itamaracá, o meu telefone tocou e era o pessoal da GREE. Aí eu já atendia assim: “Oi, chefe, tudo bem? Estou na praia.” Eu já atendi dizendo a ele aonde eu estava. Ele disse: “mas me dê um minutinho do seu descanso”. Veio uma demanda, numa sexta-feira, que é um recesso. Não tenho que ir trabalhar. “Segunda-feira eu tento resolver isso.” Eu podia ter resolvido naquela sexta. Eu poderia ter resolvido naquele momento...quando você olha pro espelho ele tá embaçado, porque naquela tarde, naquela semana, não era uma semana da gente trabalhar.

(Vivi, 2025.)

“Sem limites” nos ajuda a compreender que apesar das determinações legais, do avanço democrático, a gestão da escola performa a democracia por meio de obrigações burocráticas, que muitas vezes não respeitam as particularidades da escola³⁷. (Dias, 2015). Ainda assim, as gestoras apresentam **resistência**, formas próprias de lidar com as exigências, sem, contudo, desrespeitar a obrigação institucional. Como Vivi ressalta: “*Segunda-feira eu tento resolver*”. Vai lidar dentro das condições locais.

Nessas ações corriqueiras vemos ao mesmo tempo as dificuldades imputadas as gestoras que precisam lidar com mil e uma atividades de uma vez só. Muitas delas ligadas ao cumprimento de demandas pela GREE, relacionadas ao cumprimento das políticas gerencialistas. Vivi exerce sua *sobrevivência*, ao fabricar *formas de lidar, maneiras de fazer* (Certeau 1998) diante dos condicionantes, indicando que vai fazer conforme sua realidade.

No segundo momento do encontro ressaltei que na leitura também encontramos a figura do pai de Ana Paz, em que, através do espelho, a personagem volta e rememora a última vez que o viu. No momento de sua partida, ele diz: “Ana, me promete uma coisa, me promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca.” A carranca foi o jeito que o pai achou pra passar todo dia valores a Ana Paz. Questionei as gestoras quais são as *carrancas* que elas têm carregado? Quais são os valores que têm aprendido com as pessoas ao redor? E quais as *Carrancas* podem passar como gestoras.

As *Carrancas* estão ligadas a **valores** como **respeito, ética, equidade, empatia**, elencadas nas mônadas a seguir:

É tudo igual

Respeito, atenção, fidelidade, ética é bem importante. Eu acho que a ética está dentro do respeito, quando a gente respeita um ao outro.

³⁷ Em trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvi uma pesquisa que abordou os dilemas entre a autonomia gestora e a Política gerencial do Estado de Pernambuco. Identifiquei que há uma autonomia relativa. Apesar das determinações burocráticas, a escola pode vir a desenvolver tomando por base suas construções, percepções locais, indicando o viés micropolítico da escola.

Independentemente de ser nesse espaço escolar, quando a gente assume uma... **quando a gente está diante desse espelho que é gestão, é buscar um ao outro. Quando a gente consegue separar essa função. Porque o nosso colega de trabalho, enquanto professor, a gente tem que colocá-lo enquanto tal:** Eu, estando gestora, você é professor. Mas, se na sexta-feira a gente largou e vai num barzinho, aí a gente é tudo igual. Não existe mais o professor e o gestor. Ali é um colega de trabalho e você tá ali pra conversar outras coisas, pra rir, pra... Enfim, surge a conversa do trabalho, surge, porque é impossível não surgir.

(Vivi, 2025.)

Pesos e Medidas

Nessa função que a gente exerce, a gente não pode ter pesos e medidas diferentes: ele é meu amigo, mas eu não posso beneficiá-lo por ser meu amigo. É pra ser justamente o contrário. Ele, por ser amigo, ele tem que fazer a coisa bem feita. A gente não pode usar pesos e medidas diferentes com ninguém. Isso faz parte da ética.

(JN, 2025.)

A função exige

Quando era professora agia de um jeito, mas agora, porque tá gestora.... mas a função exige, tem um papel diferente agora.

(Eulaine, 2025.)

Empatia

Diante desse espelho a gente sabe fazer essa diferença, não existe essa proteção. Às vezes até a gente vê certa injustiça por parte de um outro colega. Ultimamente estão implicando com um professor e às vezes ele tem umas fugas. Ele veio conversar comigo. Não tenho amizade, é apenas colega de trabalho... me faz pensar que amanhã eu posso estar no seu lugar e você no meu lugar. **A palavra é empatia: eu não vou fazer com você o que eu não quero que você faça comigo.**

(Vivi, 2025.)

No segundo encontro percebi camadas de violações sofridas por elas, ao passo que também vejo que há *modos de fazer*, que cada gestora criou como forma de resistir a esses determinantes violentos. Isso se deu, por exemplo, na forma como conduzem os demais atores da escola, na qual buscam uma relação de responsabilidade, participação e equidade. Em meio as experiências vividas pelas gestoras de violências sofridas, elas ressignificam o sofrido em ações empáticas.

Percebo nas mônadas que há valores comuns às gestoras, criando em conjunto princípios do que vem a considerar justo em suas ações, relacionando-os aos aspectos das relações interpessoais: a equidade no tratamento e responsabilização com os pares, a preocupação em não ser tendenciosa ou injusta nas decisões, a escuta empática, a busca de resolução de forma dialogada, coletiva. *Carrancas* que se referem à *justiça complexa*: os múltiplos princípios de justiça, contraditórios em si, convivem. (Estevão, 2002). Essa percepção se dá porque em dado momento, as gestoras compreendem como justiça práticas retributivas, com a

punição a quem cometeu o erro. Porém, ao se referirem a valores, trazem outras percepções de justiça.

Observo também que as gestoras rememoram seu tempo de professoras e isso lhes fornece elementos para se posicionarem na atual função, com outras atribuições, seja de mediação, de manutenção de certa ordem e disciplina na escola, de forma que isso permita aos professores “ensinarem”, ou seja, cumprirem suas atribuições. Os valores manifestos não necessariamente refletem as memórias vividas, entretanto dão alguns indícios de influências daqueles que acompanharam, compartilharam a trajetória das gestoras.

Vejo que a *carranca* espelha um conjunto de valores a ser seguido por Ana Paz em que a memória trazida por ela reflete uma relação afetiva saudável que tinha com o pai. Essa relação de afeto e de influência dos valores é percebida em como Tatiana traz a figura de sua mãe – professora e gestora- e de como as *carrancas* vividas por ela reverberam em sua vida. Em Vivi vejo que para construir as *carrancas*, enquanto gestora, passou por um emaranhado de situações desafiadoras, de modo que antes ela não queria ingressar na área da educação, que foi imposta pela sua família. Dessa imposição, ela assumiu a educação, mas adaptando as imposições ao seu modo, construindo uma *bricolagem* própria.

A educação para JN foi como uma *válvula de escape* diante de uma situação de vulnerabilidade. Ela via na pessoa que a criou um espelho a seguir, como um caminho de melhorar de vida e garantir sua dignidade. Em meio a perdas, traumas e esquecimentos, ela carregou consigo as *carrancas* passadas por sua “mãe adotiva”.

Eulaine viu, através dos conselhos de sua mãe e irmã, que o futuro para ela viria do emprego, sendo a educação o caminho de inserção dentro das condições de vida delas. Desde muito nova ela e sua irmã tiveram que se *virar* para ter as coisas. As *carrancas* passadas a ela refletiam os valores como dedicação, compromisso, esforço, que a acompanharam nas ações do agora.

A área educacional muitas vezes foi escolhida não por identificação, *vontade própria*, mas por influência da família e/ou dificuldade na garantia de trabalho; caso ingressasse em outras áreas, esse percurso, em diferentes caminhos, foi seguido por todas as gestoras da pesquisa.

Fiz o seguinte questionamento: se pudessem voltar no tempo, olhando para esse espelho, o que diriam para vocês enquanto gestoras hoje?

Vivi: Te prepara!

Tatiana: O que vem aí na frente não é fácil.

JN: Se fortalece que o negócio vai ser...

Tatiana: Tem certeza?

Eulaine: É isso mesmo que você quer no seu futuro?

JN: É fácil não!

Eulaine: Dormir e acordar com a escola na mente 24 horas...

Figura 16: Gestoras revisitando o espelho



(Fonte: imagem gerada por IA – Gemini – 29/06/2025)

Escolhi representar essa narrativa na imagem gerada. Nela coloquei as quatro gestoras em frente a esse espelho que não reflete apenas seus rostos, mas também suas ações, seus aprendizados, as dificuldades enfrentadas, aquilo que as une: a escola. Assim como Ana Paz viu suas marcas no espelho e disse: “**A minha história está toda na minha cara**”, a história de JN, Vivi, Tatiana e Eulaine estão na cara, no corpo e nas suas ações.

Como ressaltam Kramer e Souza (1996, p. 16): “a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História”. Nesse sentido esses fios representam não somente os aspectos referentes às particularidades das gestoras, mas também a conjuntura do que vem a ser gestor/a: **marcado por desafios, descontinuidades e responsabilidades**.

Diante disso, os desafios encontrados refletem as exigências da GREE que dificultam o planejamento e a execução de outras ações da gestão; os conflitos, violências e indisciplinas, que entram em ebulição e impedem a execução de forma

mais organizada, e os problemas não resolvidos que são levados à gestão, ou seja, as demandas que podem ser resolvidas pelos demais atores da escola que são centralizados na figura da gestão para resolver.

Muitas vezes, as gestoras não conseguem agir de forma mais incisiva porque precisam *apagar o fogo* o tempo todo, o que dificulta na preparação de uma intervenção pedagógica preventiva às violências, por exemplo. Entretanto, por mais que afirmem que há dificuldade em lidar com as violências porque as demandas da escola as engolem, buscam ir atrás dessas *carrancas*, dos valores que tem em si mesmas e de um movimento de *sobrevivência*.

O compartilhamento dessas experiências e da proposição de intervenções em relação aos conflitos será vislumbrado no próximo capítulo em conjunto com as impressões em relação aos fragmentos das memórias.

5. Falando com os *meus* botões: percepções em relação aos fragmentos de memória

[...] No meio de todo aquele pessoal que morava no costureiro, tinha uma turma que pra mim era mágica: a turma dos botões.

Às vezes, numa noite de insônia, num embalo de rede, numa viagem de trem, eu gosto de dar linha pra minha memória. Só pra eu ficar vendo até onde é que ela vai. Aqui e ali eu dou um puxão na linha, pra ver se a memória volteia bonito pra mais e mais longe. E uma vez, num desses puxões, a minha memória chegou mais longe que eu consegui fazer ela voar: eu me vi aos quatro anos, sentada no chão, a minha mãe do lado, o costureiro também; e me escutei dizendo:

- Tu ficas muito tempo sem falar.

E eu ouvi ela respondendo:

- Engano teu: eu estou falando.

- Falando com quem?

- **Com os *meus* botões.**

- Eu não ouvi.

- Quando a gente fala com botão, os outros não escutam.

Foi a primeira vez que eu lembro de ter sintonizado essa expressão que a minha mãe gostava muito: falar com os botões.

A resposta da minha mãe, quando eu disse que ela ficava muito tempo sem falar, me deixou meio perplexa. Não pelo fato dela falar com botão (ou com linha ou com tesoura): tipo da coisa natural. O que eu achei extraordinário foi a minha mãe ficar assim falando tanto tempo. Logo ela: uma mulher de tão pouca fala. A conclusão não demorou: se a minha mãe fica esse tempo todo batendo papo com os botões, é porque o papo é ótimo. (Conclusão que logo **emprestou aos botões uma qualidade mágica.**) E, se a minha mãe fala com eles, eu também vou falar, ué.

E falei.

E falei e falei.

Mas eu falava em voz alta: afinal de contas, falar era pra falar. E vivia à cata de novos interlocutores. No fundo, mais fundo de tudo que é costureiro, em qualquer pacotinho que eu encontrava no meio de linha e de lã, lá estava eu fuçando, atrás de novos botões pra conversar. De quê? Ora, do casamento do botão de madeira, do nascimento do botão de madrepérola, do noivado do botão de metal, da doença e morte de um botão sem furo. E, já imitando um mundo adulto, que parecia se achar muito natural, a **estranhíssima divisão adotada de alguns ricos para muitos pobres**, eu também, lá no meu mundinho, já tinha os Botões Ricos (trabalhados em metal) e uma porção de Botões Pobres (de pano e de osso) para conversar.

Acho que um dia minha mãe ficou intrigada de ver que eu não conversava com alfinete, nem com agulha, nem com linha, e então me perguntou:

- Por que tu só falas com botão?

- Tu também, ué?

E só aí ela me explicou que aquela expressão significava **falar com a gente mesma, pensar, meditar**. E outra vez, querendo imitar minha mãe, eu larguei a prática de conversar com os botões e me iniciei na prática de **falar com os *meus* botões**.

Até o fim da vida, minha mãe se demorou nesses falatórios com ela mesma. Quando ela já estava muito doente, uma vez eu entrei no quarto dela e vi ela de olho fechado, sem se mexer. (Essa é uma das únicas cenas que eu me lembro dela de mão parada.) O susto me pregou no chão. Mas lá pelas tantas, ela abriu o olho, estudou a minha cara e a mão se mexeu, fazendo um gesto negativo. A voz confirmou o gesto:

- Ainda não, minha filha. Eu só estava falando com os meus botões. [...]
(Bojunga, 2018^c, p. 49 – 52)

No trecho do capítulo “Falando com os botões”, do livro *Feito à Mão*, Lygia Bojunga problematiza o processo de construção de um livro do início ao fim: *fazer-pra-ver-como-é-que-é-fazer*.

Ela tem como premissa refletir sobre o eu-artesã, buscando envolver a construção do livro de forma artesanal, feito à mão. Bojunga (2018^c, p.8) sente a necessidade de escrever, lembrar a marca que outros artesãos deixaram: “reencontrar o pano bordado, a terra cavada, o barro moldado, [...] juntar eles numa pequeninha homenagem [...]”. Para isso, ela puxa os fios da memória, das suas experiências e de o quanto elas têm influenciado na sua construção como pessoa. Uma delas se refere a sua mãe.

Para Lygia, sua mãe era uma mulher de poucas palavras, mas de ação com as mãos: “Quando eu ligo a memória, é muito raro ver minha mãe parada, ela está sempre às voltas com agulha, linha e lã”. (Bojunga, 2018^c p. 47). Numa dessas lembranças, a autora relembra a expressão usada pela mãe *falar com os botões*. Criança, ela tira na sua literalidade e passa a tornar o utensílio parte da magia imaginativa, se põe pra conversar com os botões.

Interessante, assim como Benjamin (1985), Bojunga (2018^c) rememora os tempos de infância não apenas de forma saudosa, mas mostrando os condicionantes sociais, fazendo críticas à organização da sociedade na época, sem perder a graça, a curiosidade infantil: “[...] já imitando um mundo adulto, que parecia se achar muito natural, a estranhíssima divisão adotada de alguns ricos para muitos pobres, eu também, lá no meu mundinho, já tinha os Botões Ricos [...] e uma porção de Botões Pobres [...] para conversar”.

Assim, na condução de uma *metalegoria*³⁸, conduziu a fala de sua mãe, *falando com os meus botões*, para refletir sobre as minhas impressões quanto aos fragmentos

³⁸ Utilizo a expressão *metalegoria* para referenciar a relação que faço com a expressão *falando com os botões*. Na história foi entendido de modo literal e figurativo, sendo este compreendido como pensar,

de memória. Uso o pronome possessivo meu para me referenciar como pessoa que faz a interlocução com as experiências gestoras através das memórias. Contudo, ressalto que não é um trabalho feito por apenas uma mão, mas por várias: um trabalho coletivo na tessitura dos fios da memória.

Parto para a reflexão do *eu-pesquisadora* enquanto *eu-artesã*, associação alegórica em compreender que este trabalho vem se construindo sob a ótica do artesanal.

Artesanal porque tem como mote compreender as experiências gestoras através de suas narrativas, reverberadas em mônadas. A respeito das narrativas, Benjamin (1985, p. 197) faz um alerta diante das transformações sociais e culturais: “a experiência da arte de narrar está em vias de extinção”.

Essa pobreza de intercambiar experiências se deu num cenário de experiências *radicalmente desmoralizadas*³⁹: “a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e, a experiência ética pelos governantes” (op. Cit. P. 197).

Benjamin (1985, p. 199) evoca a experiência como aquela que passa de pessoa a pessoa, sendo esta fonte dos narradores. Cita dois personagens que carregam o espírito narrativo: o *marinheiro comerciante* e o *camponês sedentário*; sendo a narrativa aperfeiçoada por outro personagem: o *artesão*. Segundo o pensador, o aperfeiçoamento se deu por ebulir na narrativa a intercambiação de experiências entre o saber distante e o saber do passado: “[...] o mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. [...]”

Para pensarmos sobre a sabedoria artesã, trago a mônada “Caixa de costura”:

Já não conhecemos o fuso que feriu a Bela Adormecida e que a mergulhou num sono de cem anos. Porém, tal qual a mãe da Branca de Neve – a rainha – sentada à janela enquanto nevava, nossa mãe também se sentava à janela com a caixa de costura, e não caíram as três gotas de sangue, pois ela usava dedal para trabalhar [...] pois gostávamos de nos apoderar daquela pequena coroa que, às escondidas, podia nos cingir. Quando eu a enfiava no dedo, compreendida o modo pelo qual as criadas se referiam a minha mãe. Queriam dizer “minha senhora”, mas mutilavam a primeira palavra, de modo que, por muito tempo, me pareciam dizer “costureira”. Não poderiam ter

refletir. Aqui faço alusão a falar com os botões não somente para refletir, mas colocar minhas impressões sobre as experiências com as gestoras e suas memórias.

³⁹ No contexto atual, e da pesquisa, podemos dizer que as experiências radicalmente desmoralizadas são a experiência da informação em detrimento da narrativa, a experiência dos resultados em detrimento de uma experiência estética, a experiência punitiva em detrimento da experiência preventiva.

achado outro tratamento em que, a meu ver, se manifestasse de modo mais evidente a autoridade da minha mãe [...] **Apoderava-se de mim a dúvida de se aquela caixa se destinava de fato à costura [...]** Além da parte superior da caixa, onde ficavam os carretéis uns ao lado dos outros, onde brilhavam as cartelas pretas das agulhas e onde as tesouras ficavam confinadas às suas capas de couro, havia o fundo escuro, a desordem, onde reinava o entrançado desfeito e onde as sobras de elásticos, ganchos, colchetes, retalhos de seda se amontoavam. Nesse refúgio também havia botões; muitos de tal feitio como jamais se viu em roupa alguma. Botões semelhantes encontrei muito tempo depois nas rodas do carro do deus Thor, tal como as representara em algum compêndio escolar, um mestre-escola qualquer dos meados do século. Tantos anos me foram necessários para que, ao ver uma pequena gravura empalecida, tivesse confirmada a suspeita de que toda aquela caixa fora destinada a outro tipo de tarefa que não à costura. Quanto mais cedo escurecia, tanto mais frequente pedíamos as tesouras. Então ficávamos, nós também, horas seguindo com o olhar a agulha, da qual pendia indolente o grosso fio de lã. Pois sem dizê-lo, cada um de nós tomara de suas coisas que pudessem ser forradas – pratos de papel, limpa-penas, capas – e nelas alinhavávamos flores segundo o desenho. E à medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedia à tentação de me **apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto, com o qual no direito, me aproximava da meta.** (Benjamin, 1985, p. 127-129)

Benjamin (1985) retoma a memória de infância em que sua mãe costurava. Ele cita os apetrechos da caixa de costura e estabelece uma relação simbólica com eles. Os colchetes, o dedal, os carretéis para além de utensílios da costura eram aliados a sua imaginação. Assim como ele, Bojunga (2018^c) brinca com os utensílios da caixa de costura da sua mãe, cria um mundo para eles, articulando a arte à política.

A prática artesanal remete ao tempo em que o *fazer* se fazia presente no cotidiano: “A prática da costura estava associada à educação pelos sentidos. O saber produzido pela costura concatenava o entendimento intuitivo do artesanato com o processo criativo cotidiano no qual se entrelaçam a tradição e a história”. (Adverse e Teixeira, 2017, p. 83).

A partir de uma abordagem pelos sentidos, que trago as impressões no sentido de fiar e tecer enquanto ouço as experiências gestoras. Para que essas experiências narradas fossem apresentadas, recorri ao processo criativo em Walter Benjamin, no qual evoca a cristalização de tensões que produz uma reconfiguração até chegar a obra acabada:

O processo criativo consiste... numa activação inconsciente do arquétipo e numa... reconfiguração dele até chegar à obra acabada. A configuração que é dada à imagem primordial é de certo modo uma tradução para a linguagem do presente... É nisso que reside a importância social da arte: ela convoca aquelas figuras que mais faltavam ao espírito do tempo [...] (Benjamin, 2019, p. 999)

Nos fragmentos abaixo, há um pouco da vida e dos ensinamentos que pude aprender com as gestoras através de suas histórias. Sem elas não seria possível

concretizar este estudo e aprender sobre fazer pesquisa com e para a coletividade. A experiência foi única. Conviver com pessoas diversas, com diferentes percepções de mundo, as quais tenho aprendido sobre o que vem a ser gestor e como as **subjetividades** podem fazer interlocução com as práticas. Apresento as gestoras: **Eulaine, JN, Tatiana e Vivi.**

Figura 17: Gestora Vivi

"Estenda o tapete vermelho para outras pessoas passarem e espere que esse tapete seja estendido a você"



(Fonte: Martins, 2025.)

Apresento a gestora Vivi. Natural de Igarassu, sua vida sempre foi nessa cidade, na conhecida Rua Tiradentes⁴⁰. Vem de uma família bastante conhecida por ter líderes políticos, professores e advogados na região. Irmã mais velha dos três irmãos, Vivi diz ter tido uma infância perfeita, com muitas brincadeiras, aventuras na visita ao interior da Paraíba para ver sua avó. Estudou da 1ª a 8ª série na mesma escola em que é gestora atualmente; formou-se em Geografia pela FACHO –

⁴⁰ A rua Tiradentes fica dentro do sítio histórico de Igarassu. Espaço caracterizado por prédios históricos: Igreja Matriz de Santos Cosme e Damião, a mais antiga do Brasil em funcionamento, Museu Pinacoteca, Museu sítio Histórico, Convento e Igreja de Santo Antônio, casarões coloniais e ladeiras de pedra.

Faculdade de Ciência Humanas de Olinda -, tendo duas pós-graduações pela FUNESO - Fundação de Ensino Superior de Olinda. Atualmente ela está fazendo o curso de pedagogia por entender que ele oferecerá mais formas de lidar com os desafios da gestão escolar. Na rede particular lecionou por cerca de 23 anos e na rede pública Estadual de Igarassu está a 19 anos na mesma escola.

Durante os encontros Vivi sempre se mostrou aberta a participar. Ofereceu a escola como ponto de encontro, gostava de colaborar nos diálogos. De opinião forte, não titubeava para comentar sobre as leituras, músicas ou reportagens. Quando era contrária a um posicionamento falava, mas sempre mostrava humildade em suas ações como gestora, afirmando que ainda estava se reconhecendo como tal. É possível vislumbrar na mônada “Ainda não me sinto gestora”.

Quando questionada sobre o porquê de decidir ou escolher a gestão, vivi afirma:

[...] fui escolhida por alguns colegas, que me convenceram a enfrentar o desafio de mostrar a mim mesma minha capacidade de gerir. Confesso que a cada dia peço a Deus que ilumine sempre minha mente e abra todos os caminhos me dando discernimento e capacidade para enfrentar todas as barreiras e todos os obstáculos que aparecem em meu dia-a-dia. (Vivi, 2025).

Vivi fez parte da gestão da escola por 14 anos como secretária. Mesmo assumindo uma atividade técnica, colaborava com a gestora em outras demandas, o que a aproximou da gestão escolar. A confiança por parte dos colegas também se deu por essa experiência.

Na figura acima, há a ilustração de Vivi com uma fala que me tocou nessa jornada: *Estenda o tapete vermelho para as outras pessoas e espere que esse tapete seja estendido a você*. A partir dela, apresento a mônada “Tapete estendido”:

Tapete estendido

Enfrentar os desafios com respeito, sem precisar passar por cima de ninguém e nunca estender o tapete vermelho para você mesmo. **Estenda o tapete vermelho para outras pessoas passarem e espere que esse tapete seja estendido pra você.** Eu não queria ser professora, mas depois que eu caí na profissão, caí na graça, não tinha mais pra que sair. Eu vou sair pra quê? É isso que eu sei fazer. Eu admirava muito a forma das pessoas trabalharem. Nunca quis ser gestora, mas que lindo na época de Dona Janice mandando a gente entrar, passar no tapete, não podia pisar fora, não podia arrancar uma folhinha. Eu achava aquilo ali tão bonito, sabe? Aquele jeito, ela pequenininha assim, toda arrumadinha, de salto. Eu achava aquilo ali lindo. Já na escola J.P.G. era que tio Walter com aquela autoridade. Depois foi Dona Ceça que tinha uma postura mais tranquila, bem diferente das outras que eu tinha. A professora Luciana fez um projeto de história para falar de Dona Janice, sugeri irmos à casa dela. Fomos lá, ela recebeu a gente, conversou. Depois a gente conseguiu trazer ela aqui para os meninos conhecerem. E uma vez Dona Janice disse assim para mim: “quem deveria ser a diretora daquela escola é você. Não que a diretora atual não seja boa,

ela trabalha bem, eu vi a escola organizada, mas quem deveria ser a diretora da você! ” Eu disse: “Deus me livre! Eu nunca quero ser diretora, isso é uma bomba!” Aí, de repente, eu me torno, né? E aí, nem pude dizer mais a ela, porque ela morreu, mas eu acho que foi meio que uma... Premonição! Mesmo sem eu querer, depois que eu entrei no processo... na esperança de ser reprovada; esperando que alguém se inscrevesse pra concorrer comigo e eu não passar. Mas quando eu vi que as coisas foram acontecendo e que não tinha ninguém pra me tirar da frente, fui estudar, me preparar: fazer curso de como ser gestor, fazer curso de como atender um pai, de como receber as pessoas. Eu fui fazer isso porque eu não sabia.

(Vivi, 2025)

Coloquei o título desta mônada *Tapete estendido* porque percebo que Vivi viveu o ensinamento que aprendeu: estender o tapete sem esperar nada em troca, fazer o seu melhor porque lá na frente poderá ser reconhecido, da mesma forma a expressão estender o tapete remete a reconhecer a colaboração de outras pessoas na sua vida, trabalho e formação. Ela cita gestores/as que marcaram sua vivência como aluna e professora e de como cada um influenciou na construção de seu papel como gestora. Inicialmente não acredita em si, mas uma vez que percebe que a gestão da escola será uma realidade possível, agarra com forças e se prepara para tal.

Seu conselho de vida também se estendeu para práticas colaborativas com outras gestoras, como cita JN. Vejamos na mônada “Tapete vermelho”:

Tapete vermelho

Deixa eu agora jogar o tapete vermelho... Aconteceu uma coisa que ela nem sabe que me marcou. No processo seletivo para gestão, Vivi estava com a defesa marcada antes da minha. Eu estava preparando minha defesa: a experiência na escola eu já tinha, 12 anos na mesma escola como gestora. Estava querendo organizar para apresentar. Quando eu vi que ela tinha defendido, perguntei como foi, alguns detalhes... acreditam que ela mandou o arquivo da defesa dela pra mim? Aquilo foi uma responsabilidade comigo, que eu não passei pra ninguém. Dei uma olhada como foi a organização dela. Depois que eu defendi, uma colega que estava assistindo disse: “ficou boa que só!” “Menina, consegui porque Vivi me ajudou mostrando o projeto dela: a organização, a estrutura, cada ponto... **Veja, ela nunca tinha sido gestora, eu já estava há tanto tempo em gestão, mas eu estava perdida em como organizar as ideias.** Eu organizei as ideias do meu projeto através do projeto dela. Aí eu me senti assim... Ninguém manda assim pro outro. Se eu pegasse o projeto dela e tivesse jogado ele ali, poderia ter um choque e a gente até seria chamada.

(JN, 2025.)

Nela, JN diz que Vivi deixou uma marca ao entregar o projeto da defesa para ajudar em sua apresentação, e complementa com afirmação de que ela poderia ter dito apenas como foi a defesa. Reconhece que apesar de muitos anos de gestão na mesma escola teve dificuldades para organizar a apresentação e contou com a ajuda de Vivi que nunca tinha sido gestora.

Há também uma questão de caráter e empatia: caráter de JN não ter simplesmente copiado o projeto que a Vivi lhe confiou; empatia de Vivi que, mesmo

sem ter experiência, compartilhou o projeto com a colega para ajudar. Estes são, o *patrimônio intangível*, porque diz respeito a valores. (Adverse e Teixeira, 2017).

Essas trocas possibilitam perceber que a experiência não se refere a um período cronológico, mas algo que marca, gera um aprendizado. Puxando o fio, pregando um botão ali, desfazendo um ponto aqui... essas experiências vão orientando os modos de ser/fazer, deslocando-o à memória.

No diálogo, também foi observado através de Vivi e JN que o processo de seleção foi tendencioso, pois houve algumas irregularidades no resultado, bem como uma perseguição por parte do órgão de controle:

Não quero outra escola

Eu tinha um processo diferente das meninas. As meninas estavam confortáveis em fazer. Eu estava fazendo porque fui indicada pelos colegas professores, eles me apoiaram. Mas tinha um impasse com algumas pessoas da gerência, havia uma perseguição por trás disso, todo mundo via. Eu poderia participar, só que ele queria que tivesse alguém concorrendo comigo pra poder me derrubar, pra eu sair. Ele chegou ao ponto de pedir o meu projeto. “Você está fazendo um projeto, seu plano de ação, mande pra mim”. Ele ia me derrubar. Eu não tenho condições de fazer um plano numa escola que eu não conheço. Quando ele foi dispensar a outra gestora, eu pedi para assumir a escola, mas ele disse: “eu tenho uma escola pra você”. “Eu não quero outra escola, quero essa”. Foi a partir daí que aguçou... foi um desafio. Foi um processo muito longo, eu acho que nunca teve uma seleção tão longa feito essa, até chegar o dia de sair o resultado final e a gente assumir. Houve esse processo de perseguição e eu dei o meu o sangue: “agora eu vou provar que eu sou capaz... a gente foi provando. Não só no processo seletivo mas no resultado final de aprovação, a baixa reprovação, o resultado dos meninos no ENEM, a maior nota de redação do ENEM da região metropolitana, entre todas as escolas, públicas e particulares. Uma menina que passou em medicina... são situações que hoje... quando a gente recebeu o resultado, que eu liguei pra ele, ele disse assim: “professora, eu tenho que dar a minha mão à palmatória.”. Alma lavada!

(Vivi, 2025)

Percebo que há um processo de identificação e pertencimento em Vivi com a escola na qual foi aluna, professora, secretária e diretora. É também notada na mônada “Ainda não me sinto gestora”. Para assumir o cargo de gestor no Estado de Pernambuco há um processo de seletivo, previsto no Decreto Nº 55.509/2023, em que os/as candidatos/as precisam concorrer no processo sob duas etapas: a primeira, a avaliação do currículo e a segunda, apresentação do Plano de Trabalho e Gestão. Dentre os classificados, caso haja mais de um por escola, a escolha é feita pelo/a governador/a. O modo de acesso à gestão indica um objetivo técnico e meritocrático, sendo levados em conta os conhecimentos sobre a escola e a intervenção de modo que atenda aos preceitos da política educacional do estado.

Sabe-se que os moldes dessa política se baseiam num gerencialismo que se utiliza do viés democrático para legitimar suas práticas, a saber: bonificação por resultados, ranqueamento de escolas, responsabilização à gestão, foco na qualidade por resultados. Entretanto, para além do rendimento, defendo que a escola também é um espaço de partilha, de trocas e de experiências que vem sendo soterradas em prol desses macroprocessos.

A persistência numa abordagem estética se dá no intuito de ir a *contrapelo* das macropolíticas, indicando que o viés micropolítico é um campo de resistências. Vivi entende a responsabilidade de gerir uma escola, não pode intervir numa realidade que não conhece, indicando que o processo de resistência é local. Desse modo, em meio à grande *luce*, Vivi reverbera suas ações na intermitência da *lucciola*, compreendendo que gerir uma escola não se dá somente por determinantes de ranqueamento, rendimento ou bonificação, mas na proposição de modos de fazer via realidade já conhecida, indicando uma *política das sobrevivências*.

Seguindo com os meus botões, apresento a gestora JN:

Figura 18: Gestora JN



(Fonte: Martins, 2025.)

JN é natural de Igarassu. Passou sua vida na cidade e desde pequena enfrentou muitas adversidades. De uma família de 08 irmãos – 04 mulheres e 04 homens, quando nasceu, em pouco tempo seus pais se separaram e ela foi morar com seu pai e com duas irmãs. Aos 09 anos ficou órfã de pai e foi morar com uma família que a acolheu. Durante esse período ela aprendeu com aquela que considera como mãe, todo o processo formativo. Ela diz que é resultado hoje do que essa pessoa passou para ela. Vejamos na mônada “Estudar ou Estudar”:

Estudar ou Estudar

Não é minha mãe biológica, mas foi uma pessoa que me deu uma mão muito grande no período da vida que eu tenho uma consideração como mãe. “Aqui em casa você só tem duas opções, é estudar ou estudar.” E eu tinha que estudar. E como essa pessoa era professora de Biologia, e na época eu não conseguia entrar no curso que eu queria, que era Educação Física, fui fazer Biologia porque eu queria me assemelhar à ela, queria ser parecida com ela, eu queria ter aquela autoridade, eu queria dar uma aula como ela dava, eu queria estar naquele patamar. E foi o que me inspirou pra Biologia e me fez ficar na educação.

(JN, 2025)

Através dessas experiências e dos conselhos passados, ela se formou em Biologia na faculdade FUNESO, posteriormente fez pós-graduação em Gestão de ambientes costeiros tropicais e atualmente está cursando Educação Física, sua primeira opção de curso. Ingressar na educação foi o meio que ela viu e se **espelhou na figura de proteção diante daquele momento**. JN aprendeu a lidar com os desafios com sua figura materna que a acolheu quando perdera seu pai. Sinceridade, caráter, respeito, reciprocidade foram os valores passados. Em meio as dificuldades, ela seguiu o caminho da educação e nesse tem agido de forma sensível às problemáticas encontradas.

As mônadas relativas as memórias de JN trazem pontos relevantes: a sobrevivência desde muito nova, o agarrar das oportunidades quando encontrou uma figura de proteção, ao mesmo passo que um distanciamento quando a proteção foi velada. Da tentativa de *matar pessoas vivas*, com o tempo, JN se permitiu a *abrir portas* por conta da experiência traumática sobreviveu. “Narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer. ” (Seligmann-Silva, 2008, p. 66)

As injustiças sofridas, reverberaram em intervenções com a escuta e o olhar sensível a situações de violência e abuso vivenciadas pelas alunas da escola em que JN é gestora, indicando que *o tempo coloca as coisas no lugar*. Ou seja, o tempo do agora, na conflitualidade entre as memórias traumáticas e as ações gestoras.

De pouca fala, JN sempre usou expressões firmes e tocantes. Em um dos encontros, durante o processo de rememoração, a voz embargou, nossas lágrimas vieram à tona; foi uma explosão, assim como um relâmpago: ela aconteceu. É nesse sentido que trago a expressão que me tocou na figura que a ilustra: “quando abrimos as portas, fazemos também isso dentro de nós”. Essa fala está presente na mônada “Abrindo portas”. Foi através dessa abertura que JN refletiu sobre o processo de reconciliação com sua mãe adotiva após 22 anos de afastamento. Ela precisou *matar pessoas vivas*, esquecer aquela família por um **abuso sofrido por um dos integrantes**. Apesar de tentar esquecer, o trauma veio à tona; reminiscência e esquecimento estão entrelaçados, como a *urdina* e a *trama* no tecer da memória. A tentativa de silêncio em relação ao passado, *longe de conduzir ao esquecimento, é resistência*. (Pollak, 1989).

Esse afastamento não foi decidido apenas ter por perdido direito e dignidade, mas não ter sentido a proteção que o momento exigia. Na época em que ocorreu, ela tinha 18 anos. Foi uma amiga de trabalho que a acolheu e ajudou nesse momento. Como JN já trabalhava, conseguiu comprar um apartamento penhorado e morou sozinha até 24 anos, quando se casou.

No emaranhado dos fios de memória das gestoras, percebo um entrelaçamento entre a trajetória de JN e Tatiana. A mãe de Tatiana, Joana [nome fictício], foi gestora da escola em que JN foi aluna e posteriormente professora. Vejamos na mônada “Ver o que é bom pra tosse”:

Ver o que é bom pra tosse!

A mãe dela foi minha gestora, enquanto aluna, e depois foi minha gestora no início do meu próprio... estágio e contrato. Meu tempo de contrato foi aqui nessa escola. Eu lembro que eu não era uma aluna muito tranquila não, eu era...uma viradinha, pulava o muro, gazeava aula... lembro bem que quando eu cheguei na gerência, na época ela já tinha saído da escola E.P. e estava trabalhando na GREE. Eu cheguei lá com os documentos para assinar o contrato do estágio. Quando eu cheguei lá, que **Joana** me viu, falou: “vem pegar algum documento?”. “Não, eu vim trazer a documentação da faculdade pra estágio.” Ela pegou meu documento e olhou assim. “**Ah, você tá entrando na educação? Você agora vai ver o que é bom pra tosse!**” Trabalhei aqui três **anos de estágio nessa escola**, depois quatro anos de minicontrato. Foi quando eu fui efetivada e fui procurar escola. Quando eu cheguei na escola B. V. C, Joana estava como gestora. Quando eu cheguei com meus documentos lá de efetiva, Joana estava sentada lá no final da sala, naquele balcão de cimento. “Eu vim trazer o documento que a Arlete mandou. “É contrato?” Aí eu disse: “não, eu sou efetiva.” ela levantou alegre! Eu dei muito trabalho, aperreei naquela escola... Quando Joana saiu da gestão, fui eu que assumi. E foi a mãe dela que nos levou pra gerência pra nos apresentar.

(JN, 2025)

Rimos bastante dessa memória narrada: JN fez as expressões e gestos de Joana e Tatiana reconhecendo o comportamento de sua mãe na colega. Nesse recorte é interessante notar como a relação entre Joana e JN foi sendo construída; como aluna, JN não colaborava. Tempos depois, quando se reencontraram, Joana a reconheceu como profissional, sua confiança fez com que em sua aposentadoria a indicasse para assumir a gestão da escola. Nessa conversa surgiu uma curiosidade de todas, mas só Vivi que perguntou: “Tu consegues se identificar em algumas alunas? ”; JN respondeu: “Tem menino que chega e eu dou aquele sermão! Quando o menino sai... penso: eu era pior do que isso! ”.

Esse recorte me fez indagar: será que JN, ao ser ver naquele aluno, sente maior **empatia** em lidar com as relações conflituosas? O comportamento de JN enquanto aluna seria reflexo de uma realidade vulnerável? Não tenho respostas às perguntas, mas entendo que ela via na escola um espaço de proteção e de liberdade, o qual acompanhou a formação de sua identidade.

Tendo a escola como esse espaço, JN enveredou-se para os caminhos da educação, tendo 27 anos na docência; trabalhou por 07 anos na escola em que Vivi é gestora atualmente, posteriormente trabalho por 19 anos na escola atual, assumindo a gestão da escola a 13 anos.

Apresento a gestora Tatiana. Nascida em Paulista - PE, passou sua infância nessa cidade até os 09 anos, quando se mudou para Igarassu. Irmã caçula de três, filha de professora, sua família era matriarcal. Sua mãe sempre foi o pilar da família, mesmo tendo ela e seu pai emprego. Tatiana desde cedo emaranhou-se no mundo da educação. Seu lugar de proteção era a casinha de brincar, onde dava aula a seus brinquedos; era um ambiente de refúgio, como percebido na mônada “casinha de boneca”.

Figura 19: Gestora Tatiana

*"Se a gente se cortar o sangue é vermelho, não muda de cor:
não somos melhor/pior do que ninguém"*



(Fonte: Martins, 2025.)

A expressão que me tocou na fala de Tatiana foi: “Se a gente se cortar o sangue é vermelho, não muda de cor: não somos melhor/pior do que ninguém”. Tatiana é uma mulher decidida, tem a voz meiga, mas quando fala sabe se posicionar. Quando criança se escondia, aos poucos foi enfrentando os problemas de preconceito pelo fato de ser uma mulher preta. Na mônada “se cortar, o sangue é vermelho” observo essas tensões.

Tatiana vê em sua mãe, professora e depois gestora, um espelho para seguir. Tanto ela como seus irmãos se enveredaram para a educação, compreendendo que *o sangue falou mais alto*. Ela tentou enveredar para área da saúde, fez técnico em enfermagem, iniciou a graduação em Psicologia, mas não se identificou. Se formou em Letras pela FADIMAB - Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros -, e fez a Pós-graduação em Gestão Escolar na Faculdade de Educação São Luís. Tatiana tem 16 anos de experiência como docente, sendo 09 na escola na qual atua e tem 01 ano como gestora.

Na mônada “Aquele pequenininha” vemos a influência de sua mãe:

Aquela pequeninha...

A infância dela não foi muito fácil: ela passou muita necessidade. Às vezes ia pra escola sem tomar café da manhã, comia melhor na escola. E quando ela voltava pra casa, ainda voltava pra escola pra ver se tinha alguma coisa pra comer. Mas ela lutou. A mãe dela, minha avó, batalhou para que ela e as irmãs tivessem estudo. Quando eu escuto qualquer coisa para justificar que o menino não quer nada. “Ah, mas porque passa necessidade...” A primeira coisa eu digo: “não! Minha mãe passou necessidade na infância, mas ela procurou ser alguém na vida. Minha mãe se formou em história, pedagogia, tem especialização em Administração escolar, e ela tem mestrado em ciência da educação.” Era para ela ser o que então? Já que tem esse **pensamento de que a necessidade que a pessoa passa faz ela não conseguir as coisas**. Quando você passa por algo, você busca. Ela sempre incentivou os filhos a estudar. Ela sempre dizia a mim: “o seu estudo é o seu marido, seu casamento e seu trabalho também. Sempre disse isso pra nunca depender de homem. “Estude pra ter o seu!” Mesmo ela casada, ela sempre foi uma mulher muito independente. Fui crescendo e aprendendo com ela: é a pessoa que eu mais admiro na minha vida. Acho que eu tô nesse caminho por ela mesma.... vejo nela a liderança. Porque você precisa ter o espírito de liderança pra poder você estar à frente da gestão escolar. Acredito que seja a liderança que ela tem. Aquela pequeninha...

(Tatiana, 2025)

Percebo nesse recorte uma tensão entre a escola como espaço de proteção, para Joana, mãe de Tatiana, pois “[...] ia pra escola sem tomar café da manhã, comia melhor na escola [...]”, bem como a defesa por Tatiana da capacidade de desenvolvimento e crescimento mesmo com as adversidades: “[...] pensamento de que a necessidade que a pessoa passa faz ela não conseguir as coisas [...]”. Sob este último ponto entendo que o esforço individual pode vir a gerar uma mudança nas condições de vida.

Entretanto, os condicionantes sociais, as desigualdades, fazem com que crianças e jovens mais vulneráveis entrem numa corrida desigual. Nem todos começam do zero, alguns obtêm maiores condições, o que influencia no resultado educacional. Assim como aponta Dubet (2004), **para promoção de justiça na escola é preciso pensar em desigualdades justas, isto é, na equidade**.

Durante os encontros Tatiana também falou sobre como foi a participação no processo seletivo e de como foi o processo de construção de uma relação de amizade e parceria com Eulaine, a gestora adjunta, vejamos na mônada “Aprender com a experiência”:

Aprender com a experiência

Às vezes surge até rivalidade enquanto professor, vamos supor, nós duas somos de língua portuguesa. Eu entrei na escola como contrato em 2016, até então estava esperando o resultado para ser chamada no concurso. Ela, quando chegou em 2017, já tinha saído o resultado do concurso de língua portuguesa. Ela nunca tinha entrado na sala de aula, ela trabalhava em call center, não tinha aquela experiência na sala de aula. Uma pessoa chegou pra mim e fez assim: “Porque tu não vai dar umas aulas, assim, ajudar ela?”

Eu olhei pra pessoa e disse assim: “não vou, sabe porquê? Quando eu entrei na sala de aula, aprendi sozinha. Ela vai ter que aprender com a experiência. Não é comigo chegando e ensinando para ela como fazer ou deixar de fazer.” Ela foi fazendo, trabalhando e foi mostrando a segurança dela em sala. Agora me diga, se eu chego para ela, pra me meter no trabalho dela e a criar um atrito! Daí por diante a gente começou uma amizade. Não vou fazer uma coisa dessa de chegar pra uma colega de trabalho pra dizer o que eu acho ou não melhor na prática em sala de aula. Não vou me meter no trabalho dela de jeito nenhum. Cada um trabalha da sua forma e tem o tempo de se desenvolver. Eu até depois disse a ela: “as meninas chegaram pra falar pra mim no final, eu disse, não, ela aprende sozinha, que eu também aprendi sozinha. Eu não vou me meter no trabalho dos outros.” Provavelmente ela não seria a minha gestora adjunta porque ia criar aquele afastamento. O meu ato de não interferir no trabalho dela fez com que a gente se aproximasse. Quando surgiu a situação da seleção para gestão eu perguntei se ela queria ser minha adjunta. Ela fez: “é, vamos entrar nesse barco, seja o que Deus quiser.”

(Tatiana, 2025)

Tatiana teve o cuidado e sensibilidade em não interferir no processo de construção da prática de docência de Eulaine, respeitou seu tempo, espaço e estava aberta a conversas. Sua atitude fez gerar em Eulaine amizade e confiança, resultando na parceria em participar do processo seletivo e gerir a escola de forma conjunta. Sobre como se organizaram no processo seletivo, vejamos na mônada “Construindo junto”:

Construindo junto

Nós apresentamos no mesmo dia. Ela antes de mim, uma de frente pra outra. A gente construiu junto. Todo dia a gente ia para a casa da coordenadora pedagógica e ela dizia: “eu vou ajudar vocês.”. A gente nunca tinha feito uma defesa, um processo seletivo para gestor. A gente não entendia nada de gestão, e ela realmente ajudou. Estudávamos nos preparávamos todo dia. Saíamos da escola pra ler. Eu sei que nessa história toda... o bom era que a gente estava com o projeto de ação na mesma escola. Os dados eram os mesmos, mas a fala que seria diferente, porque também não podia... Ela apresentou e eu estava assistindo ela falando. Agora eu não olhava pra ela, não pra ela não rir.

(Tatiana, 2025)

Percebo que mesmo com a influência da mãe, para Tatiana a gestão é algo novo, que requer aprendizado e experienciar formas para lidar com as problemáticas escolares. Também é percebido em Eulaine pois, como falado por Tati, trabalhava em outra área diferente da educação. O aprendizado em ser gestora pode ser percebido na mônada *marinheiras de primeira viagem*. No movimento em que as memórias se colocam, percebo em Tatiana e Eulaine, que ao retratar sobre a família e os ensinamentos passados, elas refletiram como estes teceram o enredo das suas tramas. Persistência, esforço árduo, dedicação no estudo e profissão são alguns dos

valores apreendidos e, mesmo sendo uma experiência nova assumir a gestão, têm o compromisso e a responsabilidade em honrar o que fora aprendido no *outrora*.

Gostaria de apresentar a gestora Eulaine, vamos conhecê-la?

Figura 20: Gestora Eulaine



(Fonte: Martins, 2025.)

Nascida em Recife, passou parte no interior do estado, na cidade de Orobó. Cidade pequena, onde sua mãe nasceu e seus avós residiam lá. Eulaine narra que foi a melhor fase da sua infância, junto das suas duas irmãs e sua mãe – seus pais se separaram quando ela tinha 02 anos de idade. Em Orobó ela brincava bastante com suas irmãs e primos, iam ao sítio, corriam, subiam em árvores, uma infância livre e feliz, mas também com situações traumáticas, como foi a violência sofrida por ela, suas irmãs e sua mãe, retratada na mônada “Qual mãe que não iria defender suas filhas”.

Apesar das adversidades, sempre se inspirou em sua mãe para lidar com os desafios da vida. Sua irmã mais velha também lhe deu impulso para ingressar no campo da educação. Apresento a mônada “Seu marido é seu emprego” que aborda sobre essa influência:

Seu marido é seu emprego

Minha mãe é a minha inspiração, até porque meus pais são separados desde que eu tinha um ano e poucos meses. Aí a convivência com meu pai eu nunca tive. Tinha só na época de férias, um final de semana, mas a convivência do dia a dia sempre foi com a minha mãe. Minha mãe não teve a oportunidade

de ir fazer uma faculdade, mas nunca deixou de sempre dizer a gente, estude, se forme, seu marido é seu emprego. Seu emprego nunca ninguém vai lhe tirar, nem seus estudos. Cresci ela dizendo isso, só sossegue quando você passar no concurso. Minha irmã mais velha também sempre incentivou, foi ela que me puxou para a educação. “Me puxasse logo para uma profissão que tem bronca!”. Ela começou a fazer letras, gostou muito, foi incentivando. Também entrei no mundo das letras, mas sempre gostei em português, sempre fui nota 10!

(Eulaine, 2025)

Esse recorte me faz refletir sobre como Benjamin (1985, 114) retrata a relação experiência e pobreza: os ensinamentos eram passados através de histórias contadas, narradas; a narrativa não era direta, a dimensão da linguagem não era *arbitrária, construtiva*, mas *orgânica*. Conforme o pensador:

Tais experiências nos foram transmitidas de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “ele é meio jovem, em breve poderá compreender” [...] ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias [...]

Quantas de nós já ouvimos essa expressão: *seu marido é seu emprego*? Lembro que minha mãe também me dizia isso; ela fala que era um conselho da minha avó que foi passado para ela; ela seguiu, buscou primeiro sua independência e também falava a mim. Essa é uma experiência impactante as mulheres: quantas de nossas ancestrais tiveram que viver sob um ambiente violento e/ou exploratório porque não tinha a independência financeira? Quantas de nós não ouvimos que o futuro estava num bom marido ou bom partido? Quantas tiveram a coragem e ousadia de quebrar esse ciclo, buscando a independência como forma de existência sem se vincular a um casamento? Parece ser uma problemática pessoal, mas também é social. Os dados da violência de gênero e feminicídio são alarmantes.

Conforme o IPEA (2025), entre os anos de 2022 e 2023, a taxa de homicídios femininos permaneceu inalterada, enquanto a taxa geral de homicídios recuou 2,3%. Conforme o relatório, apesar da tendência geral de queda nos homicídios, a violência letal contra as mulheres não tem acompanhado o mesmo ritmo. Em se tratando do aspecto local, em Pernambuco é percebido um aumento de 26,7%, apontando para desafios persistentes ao combate à violência contra a mulher.

Apesar de ser mais comum a independência da mulher e a subsistência da casa por ela, ainda se tem um imaginário cultural dos papéis da mulher que a referem como um instrumento de posse, bem como a responsabiliza pelo cuidar e zelar pela casa, filhos e/ou companheiro/a, o que gera uma sobrecarga mental e física à mulher.

Eulaine seguiu os conselhos da sua mãe: trabalhou para se sustentar, num campo diferente da educação. Sua irmã fez faculdade de Letras e a convenceu em seguir esse caminho. Como sempre foi boa aluna em Português, graduou-se em Letras pela UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco, realizando posteriormente Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (UNINASSAU – Universidade Maurício de Nassau) e Gestão Escolar (UNISÃO MIGUEL – Centro Universitário São Miguel). A escola na qual é gestora adjunta é o primeiro espaço de atuação na educação: tem 08 anos de experiência na docência, sendo 01 ano na gestão.

Apesar da timidez, Eulaine sempre era colaborativa nos encontros, observando, escutando, atenta; percebo que também era um momento de aprendizagem para ela, para todas nós. Era de pouca fala, mas quando soltava a voz sabia se colocar e emitia seu posicionamento, alguns deles que comentarei nesse recorte. O primeiro deles, ao qual me tocou, foi a expressão representada na ilustração: **“Sem diálogo a gente não resolve nada”**.

Também título de uma das mônadas, nesse recorte compreendo que as violências sofridas pela mãe de Eulaine e por ela repercute nas ações dela hoje: a mãe dela foi violentada por um vizinho, tentou dialogar, mas como resposta foi agredida. Na infância ela tentou resolver uma situação de violência sofrida – era abusada por um coleguinha de sala – foi inicialmente pelo diálogo, não obtendo êxito, se defendeu de forma violenta para encerrar o ciclo, percebido na mônada **“lápis”**.

Essa tensão é percebida pois ao mesmo tempo em que Eulaine afirma que o diálogo é a base para resolver as situações conflitantes, quando este não funciona, ela defende uma tomada de ação punitiva, como cita a necessidade da polícia para alertar “[...] a questão da violência, a definição, as punições para quem comete um crime, para qual o lugar que vai após cometer um crime [...]”, percebido na mônada **“Eu apanho, então vou bater também.”** Essas contradições, cristalizações de ideias, fazem parte da construção de Eulaine como mulher, pessoa e gestora. Seguir por esse viés nos indica que as ações gestoras podem vir a ser uma construção das experiências de vida.

Ao longo do trabalho, realizei quatro encontros com as gestoras, três deles foram destrinchados no quarto capítulo desta tese. O último encontro foi marcado com o intuito de desenvolver ações coletivas de combate aos conflitos na escola. Nesse sentido, nosso quarto encontro foi marcado na escola em que Vivi é gestora, às 16h.

Entrei na sala da gestão da escola e Vivi estava sentada em sua mesa atendendo algumas demandas no computador. Ela pediu para eu entrar e me deixou a vontade para organizar a sala para nosso encontro. Montei nosso lanchinho, regado com café – separei os materiais para iniciarmos o encontro temático: painel, livro, poema, celular no modo avião para gravar... tudo pronto, aguardei as demais gestoras chegarem.

JN chegou um pouco depois e ficou conversando com Vivi sobre uma demanda da gerência. Após um tempo, Tatiana e Eulaine chegaram. Visivelmente cansadas, elas disseram que estava organizando o almoço de páscoa na escola e que vieram para não precisar remarcar o encontro. Agradei e consideração e ofereci o lanche para relaxar e aquecer o coração.

Inicialmente falei que era um encontro para “colocar a mão na massa”. Li o trecho do livro *Feito à mão*, de Lygia Bojunga, o qual retrata a expressão “falando com os botões”, esta apresentada no capítulo. Depois apresentei o poema “Sou feita de retalhos”, de Cris Pizzimenti:

“Sou feita de retalhos” - Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela
 minha e que vou costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me
 acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando
 maior...
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho,
 uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais
 completa.
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de
 pedaços de outras gentes que vão se tornando
 parte da gente também.
 E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
 finalizados...
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar à
 alma.
 Portanto, obrigada a cada um de vocês, que
 fazem parte da minha vida e que me permitem
 engrandecer minha história com os retalhos
 deixados em mim.
 Que eu também possa deixar pedacinhos de mim
 pelos caminhos e que eles possam ser parte das
 suas histórias.
 E que assim, de retalho em retalho, possamos nos
 tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

O poema fala que somos feitas de retalhos, *pedaços de cada vida que passa e que vão costurando na alma...* as experiências se inscrevem nos retalhos, nos resíduos, nos ensinamentos que articulam tradição e história; aceitando todas as *oferendas do passado* como forma de entendimento de outro saber.

Propus para as gestoras a construção coletiva de um mural com *retalhos de ações*. Neste indicaríamos as ações e desafios ao combate à violência, através da resolução de conflitos, bem como através das trocas realizadas durante os encontros. Apresento a vocês o mural *Feito por mãos*:

Figura 21: Mural Feito por mãos



(Fonte: elaboração coletiva – pesquisadora e gestoras, 2025)

Para confecção do mural, trouxe algumas imagens dos encontros vivenciados e também algumas figuras que tinha solicitado as gestoras no encontro anterior. Essas figuras refletiriam a construção da identidade gestora. JN enviou a imagem de uma escola, fazendo alusão de que a construção de sua identidade se dá na paixão pelo ambiente escolar; Vivi enviou a imagem da escola a qual é gestora na época de aluna, identificando esse espaço como aquele que vem construindo sua identidade, desde aluna, professora, secretária e atualmente gestora.

Tatiana e Eulaine coincidentemente enviaram a imagem de uma mulher olhando no espelho. Pedi que elas comentassem sobre a escolha da imagem e elas afirmaram que esta se deu como forma de olhar para si, ver na sua imagem a construção de quem você vem sendo como mulher, professora e gestora, entendendo essa construção como um processo. Ressalto que esse processo não é linear, é feito

de rupturas, incertezas, desencontros, olhar-se no espelho e ver que não é só você, mas todo um emaranhado de experiências.

Além das figuras enviadas pelas gestoras, trouxe algumas alusivas aos encontros: as portas coloridas de Maria, a ilustração dela na corda bamba, a carranca de Ana Paz, o encontro com ela no espelho, a obra Garota diante de um espelho— de Pablo Picasso -, os botões, as mãos fazendo um bordado, Penélope desfazendo os fios do tear – alusão à memória. Também escolhi figuras que remeteram as temáticas de intervenção sobre os conflitos, e as problemáticas das violências escolares: bullying, Cyberbullying, caixas de diálogos, conflitos familiares, celular e proibição do uso, criança gritando, criança sinalizando com a mão “basta”, criança indo para a escola com armadura.

Com essas figuras, entreguei as gestoras algumas canetas coloridas e notas autoadesivas para construção do mural. Inicialmente tiveram muitas dúvidas: como começar? Vamos dividir em grupos? O que colocar primeiro? Acrescentei que seria uma atividade em conjunto e que eu poderia colaborar, caso quisessem, retomei um pouco os encontros, falando das portas que Maria atravessou para lidar com o trauma, falei que o processo de intervenção também se dá em atravessar essas portas.... Elas então tiveram outra dúvida: o que colocar primeiro? A escola ou as portas? JN pensou em colocar a escola como lugar em que a intervenção acontece; Eulaine pegou a figura da criança com armadura na cabeça e disse: “porque a gente não coloca a figura da criança ao lado da escola? Seria bom a gente pensar em mudar essa imagem que alguns têm dela”. As demais concordaram, decidiram colocar a figura das portas como ponto central do mural.

Escreveram como ponto de partida: “Escola: caminho que abre portas para...”. A partir desse argumento, colocaram as intervenções e os desafios que a escola precisaria irromper. Elas colocaram a abertura das portas para três pontos centrais: **fomentar o estudo e a leitura, repensar a imagem da escola e combater os conflitos**. A partir destes elas indicaram algumas ações articuladas umas com as outras. Elas apresentaram o incentivo ao estudo e a leitura como propiciador de uma capacidade para o diálogo, incentivando nos alunos a voz ativa para lidar com as situações conflitantes, indicaram como problemática para essa ação o uso indiscriminado do celular e tecnologias, compreendendo como necessário incluir esse assunto no debate aos problemas relativos à escola.

Para repensar a imagem da escola, as gestoras colocaram como ação a aceitação das diferenças e o encontro de valores. Penso que essa é uma estratégia relevante quanto a compreensão e intervenção para o conflito, pois elas o compreenderam como a *não aceitação de...* sendo o trabalho com as diferenças um aporte para que diversas culturas, modos de viver, pessoas possam conviver e construir os critérios do que vem a ser considerado justo. O combate aos conflitos foi uma das ações incisivas, sendo este realizado com a indicação de intervenções para troca de vivências e respeito ao espaço, não somente escolar, mas também do outro.

Na figura abaixo, montei um mosaico para refletir a construção do mural *Feito por mãos*:

Figura 22: Mosaico da montagem do mural – Feito por Mãos



(Fonte: elaboração própria, 2025.)

Escolhi o mosaico para compor as imagens da oficina, fazendo alusão a composição do pensamento de Benjamin (2019, p. 980) sobre a realidade através das montagens. Os fragmentos de cada fala, sugestão, o posicionamento de cada figura no mural, carrega as experiências com as problemáticas da escola, os pequenos momentos singulares o *crystal do acontecer total*:

A primeira etapa desse caminho terá de ser a de trazer para a história o princípio da montagem. Ou seja, erguer as grandes construções a partir de módulos de construção ínfimos, confeccionados de forma rigorosa e clara. Ou mesmo descobrir na análise dos pequenos momentos singulares o cristal do acontecer total.

As montagens permitem vislumbrar o mosaico enquanto cada fragmento que compõe a obra como um todo, a entrega ao *existente singular* que reverbera no total. Penso que as ações locais também são fragmentos do mosaico chamado escola.

A partir das narrativas produzidas, reverberadas em mônadas, compreendo que as gestoras puderam construir outra percepção para intervenção contra os conflitos escolares. O intercambio das experiências fomentou formas outras a lidar com problemáticas comuns aos espaços escolares, conforme narrado pelas sujeitas.

Partimos da associação entre o trabalho manual e a narrativa, sendo esta uma forma artesanal de comunicação:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu no meio artesão [...], é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. **Ela não está interessada em transmitir o puro em si, da coisa narrada**, como informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1985, p. 205)

As marcas gestoras foram impressas: cada história, cada experiência gerou um aprendizado, não somente de intervenção à escola, mas de vida. Ouvir delas os conselhos, os ensinamentos da mãe, das pessoas queridas deixam marcas que influenciam a construção da sua identidade gestora. Na tessitura da trama, *tenho me apaixonado pelo reticulado do avesso*, que vai emaranhando-se a cada ponto e me aproximando da meta.

Nesse caminho rimos, choramos, nos emocionamos, ouvimos: aprendemos. A lente da memória nas experiências gestoras permitiu enxergar as ações tendo como intercâmbio as emoções. Concordo com Didi-Huberman (2016, p. 30) quando afirma que a emoção não é passiva, mas um movimento para fora de si, e ao mesmo tempo em mim:

[...] A emoção não diz *eu*. Primeiro porque *em mim* o inconsciente é bem maior, bem mais profundo e mais transversal do que meu pobre pequeno *eu*. Depois porque ao *meu redor* a sociedade e a comunidade dos homens também é muito maior, mais profundo e mais transversal do que cada pequeno *eu* individual. [...]. Quem se emociona também se expõe. Expõe-se, portanto, aos outros e todos os outros recolhem... por assim dizer, - bem ou o mal, conforme o caso - a emoção de cada um. [...]

As emoções são tão profundas que as vezes não compreendemos o que sentimos. Nesse sentido ela externaliza não a ordem do eu, mas a ordem do evento. São, portanto, *signo de expressões inteligíveis*, linguagem; passada e identificada na relação com o coletivo. As mônadas apresentadas expressam as emoções coletivas que atravessam suas histórias.

Despeço-me de você, caro/a leitor/a, com a imagem do nosso último encontro; não foi somente um encontro de pesquisadora e gestoras, mas de mulheres, de vidas e experiências em que a educação atravessa-nos: um encontro de almas. Possibilitar o outro olhar para os problemas dos conflitos e violências, para a gestão escolar fomenta enxergar a educação sob o viés estético. **Assim como o artesão que transporta o saber tradicional com as experiências do porvir, a experiência à educação enxerga que os saberes locais transmitem ensinamentos que podem ser intercambiados com outras experiências locais.** Não se trata de comprovações, constatações e empirismos, mas de *abrir portas* para essas trocas, pois como afirma Benjamin (1985, p. 115): “Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

Figura 23: Encontro de almas



(Fonte: Martins, 2025)

6. EPÍLOGO – “Pra você que me lê”

O modo como este trabalho foi sendo escrito: degrau a degrau, à medida que o acaso oferecia um estreito ponto de apoio ao pé, e sempre como na escalada de alturas perigosas, sem poder olhar nunca à volta para não sentir vertigens - mas também para deixar para o fim [...] [todo o] panorama que se lhe oferece -. [N 2, 4] (Benjamin, 2019 p. 979-980)

Deixa eu fazer sua tarefa

Domingo chuvoso, daqueles que decretam estado de emergência na cidade. Ainda bem que por aqui está tranquilo. A tese pode continuar... em meio as atividades de mãe, esposa e afazeres domésticos, espero uma calmaria e vou correndo ao escritório: bagunçado. Livros, anotações e cadernos por tudo quanto é lado. Olho ao redor: dá pra continuar a escrever nessa bagunça? Não pensa! Não vai dar tempo, só vai! No meio da escrita empolgada, aquele tamanho de gente vem empurrando a porta: “mamãe você vai voltar a estudar?” “vou filha, já se passaram 10 minutos que mamãe disse que ficaria com você” “Mas você queria tá fazendo isso, mamãe”... parei... o que responder? Se ao mesmo tempo o querer e o dever se entrelaçavam... “ Não, filha, eu queria estar com você”. “Tive uma ideia, mamãe: deixa eu fazer a sua tarefa? Eu sou rápida!” “Quem me dera, filha... quem me dera!”

(Guerol, 2025)

Por que tem mais branco?

Tive um pesadelo... sonhei que não daria tempo. Nem conseguiria dar conta das correções da banca. 4 anos pra quê? O que eu poderia ter feito ou deixar de ter feito nesse tempo? Não dá tempo de pensar. Ewertton e Sophia na sala, opâ, vou de mansinho pra ninguém me ver! Mas o range, range da cadeira denuncia – já sabem que tô aqui – já já um vem. Mas não me pergunte: falta muito? Quanto tempo mais? Vai ficar com a gente não? Parece uma faca enfiada no peito, nesse caso, na mente. A saúde mental não é das melhores, mas a terapia e os exercícios estão em dia, sofrer não vou tanto mais. Escreve... lê... formata... tá ficando legal, deixa eu salvar aqui... Ouço a voz infantil e aguda de Sophia aumentar o volume cada vez mais, ela tá vindo: “Mamãe, você tá fazendo o quê?” “ Tô estudando, filha. Pra o doutorado”. “Cadê, deixa eu ver”. Mostro a ela o arquivo com as análises, ela olha com atenção e pergunta: “ são umas dez tarefas pra terminar?” “Olho pra o computador, abro o outro arquivo com o as etapas da tese: “Acho que não, filha. Vamos contar?” 1,2,3...12,13,14,15. “São quinze tarefas, filha: as grifadas em verde foi o que eu já terminei, as grifadas em amarelo são as que estou fazendo e as em branco são as que faltam eu fazer”. Ela parou, analisou e disse: “Mas por que tem mais branco?” Não tive coragem de responder, nem pra ela, nem pra mim mesma.

(Guerol, 2025)

Escolhi nesse recorte o título *pra você que me lê* para fazer uma alusão ao modo como Lygia Bojunga vem concluindo cada obra. Com o mesmo título escolhido nessa seção, a autora usa esse espaço para uma aproximação com o leitor: “inventei este espaço, que é só nosso”. (Bojunga, 2018^a, p. 91).

Conforme Silva (2017, p. 153):

a voz *autoral* se refere ao leitor na segunda pessoa do discurso, o que nos faz imaginar que é um texto, de fato, feito para nós e endereçado a nós próprios. Segunda pessoa que ainda nos faz sentir íntimos da autora e de

sua obra, pois tratar assim o leitor tão amorosamente aproxima mais uma vez *autor-texto-leitor*.

Como uma carta endereçada ao leitor, Lygia não busca somente uma comunicação, a transmissão de um conteúdo, mas o deslocamento que “é fora do livro, é fora das certezas, é fora das fronteiras que *livro-autor-leitor* irão se encontrar [...] para apagarem-se, e para se fazerem de novo, eternamente, pois é como o mundo gira, gira, gira, nunca se acabando, e sempre se fazendo.” (Silva, 2017, p. 153)

Dessa forma, Lygia interliga sua vida com sua obra, nos contando um ou outro episódio. Ela inicia com a justificativa da escolha da foto da capa do livro – um sobrado em que a família Bojunga morou – e interliga a história deste com a rememoração através da experiência de *alisar diferente o azulejo*.

Assim como autora, escolhi como ponto de partida, fazer uma interlocução entre a minha vida – na verdade a minha experiência de escrita – e a obra: tese. Sem esse movimento movediço da escrita acredito que não conseguiria chegar tão longe, pois carrego anos e anos de uma formação tradicional, cerceada por determinismos e busca de soluções – informações, informações e informações. Essa forma acelerada das formações e da vida destroem suas estruturas de sentido e de tempo. Eliminam os processos narrativos que se furtam à aceleração. (Byun-Chul-Han, 2021, p. 12-13).

Precisei parar, *fechar os meus olhos, buscar outro tempo*. Parei o tempo do trabalho, parei o tempo de ser mãe, esposa, mulher; entrelacei o tempo-acadêmico como um tempo-contemplativo. Precisei sair do tempo acelerado, cronológico e ir ao *tempo-do-outro* para finalizar o ritual de conclusão. Nos fragmentos de memória *deixa eu fazer a sua tarefa e por que tem mais branco*, me coloco no emaranhando entre o *tempo-do-eu* e o *tempo-do-outro*. Ao mesmo passo que precisei afastar de mim – das minhas demais atribuições - mergulhei no tempo das outras gestoras, “[...] o tempo que eu *dou* ao outro. O tempo do outro como *dádiva* [que] não se deixa acelerar”. (Byun-Chul-Han, 2021, p. 41). Esse tempo também foi dado por elas a mim, pois deixaram os afazeres e obrigações da gestão da escola para a participação nos encontros, tarefa nada fácil.

Precisei me isolar, com um misto de tristeza e impaciência, dizer vários não a minha filha, me afastar da família. Enquanto riam, conversavam, celebravam, eu, meu computador e livros, estávamos numa escrita solitária, fisicamente, mas cheia de pessoas com as quais dialoguei nessa tese. Nos momentos em que saía da cadeira

e da frente do computador e ia conversar com minha família, ou brincar com Sophia, até mesmo tomar um banho ou preparar a comida, a escrita estava na minha cabeça. Às vezes me perguntavam se eu estava prestando atenção ao assunto; fazia que sim, mas no fundo pensava na tese. *Eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita.*

Concordo com Anzaldua (2000, p. 233) ao afirmar que “o perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras.” Os problemas e demandas que sufocam a rotina existem e afastam-me da escrita, mas ao passo que, mesmo cansada, decido escrever, eles se vão – ou melhor – empurro embaixo do meu tapete imaginário. “Depois resolvo! ”.

Engraçado que ao mesmo tempo em que falo de tempo-do-outro, da significância que tem buscarmos uma revolução do tempo, me deparo com a aceleração que me engole; penso em prazos, na volta ao trabalho, na organização de outras demandas, uma atravessando a outra. É contraditório, mas a vida é feita dessas contradições. Somos seres aptos à contemplação, mas imergimos em amontoados de informação.

Byung Chul Han (2021, p. 15) coloca em questão o quanto a aceleração e informação tem impactado a produção e compartilhamento de narrativas. Esta tem como movimento uma conclusão, a produção de sentido. A aceleração destrói as estruturas de sentido e tempo. O autor afirma que a subjetividade só é alcançada pelo *esforço do silêncio*, o fechar dos olhos, que demarca uma conclusão. Porém: “as imagens digitais de hoje em dia são sem silêncio e, por isso, sem música, sim, sem *aroma*. [...] as imagens inquietas não *falam* ou *contam*, mas sim fazem barulho. Frente a essas imagens ameaçadoras, não se pode fechar os olhos.”

Remeto à Benjamin (2019) que traz uma denúncia às transformações sociais à época. Através da influência do mercado e da indústria cultural, as formas de ver o mundo, de se comunicar e se relacionar com as coisas e pessoas, foram sofrendo outras finalidades. Dessa forma, a representação *coisificada* da realidade, as formas de vidas e *novas criações de base econômica e técnica* inserem-se numa *fantasmagoria*.

Nesse sentido, ressalta o autor: [...] “surgem apenas sob aspectos tipificados, [...] dominados pela tendência imperiosa do homem para deixar nos espaços que

habita a marca da sua existência individual privada. ” (Benjamin, 2019, p. 192). O afastamento do homem público, o alargamento da esfera privada e aproveitamento desta para os ditames mercadológicos têm exigido uma outra forma de comunicação: a informação.

Conforme Benjamin (2019), a informação tem exercido uma influência crescente que tem afastado outras formas de comunicação, como as narrativas épicas. Estas têm perdido sua força enquanto um saber. Este *saber que vem de longe*, tinha uma autoridade válida pela experiência. Entretanto, a informação se distancia da narrativa porque *aspira a uma verificação imediata*. Como a informação “precisa ser compreensível *em si e para si* [...] se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (Benjamin, 1985, p. 203)

Benjamin (2019, p. 204) ainda acrescenta: “a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se a ele inteiramente a ele e, sem perda de tempo, tem que se explicar a ele. ” É por isso que, ao afastar-se do *homem tradicional do passado* e dirigir-se ao *contemporâneo nu*, distancia-se a busca de livrar-se da experiência e consumir a cultura: o consumo é marcado ao mesmo tempo pela lascívia de mais e mais e o esgotamento nessa relação de busca.

A informação, enquanto principal meio de comunicação, tem gerado a *digitalização do mundo da vida*. Para Byung Chul Han (2022, p. 25) esta propicia uma *mudança radical* da percepção e relação com o mundo. “ [...]. Ficamos atordoados pela embriaguez de comunicação e informação. ” O conjunto de informações *desencadeiam forças destrutivas*, o que abrange “[...] âmbitos políticos e leva a fraturas e disrupções massivas no processo democrático. A democracia degenera em *infocracia*.”.

Para o autor, assim como Benjamin, a informação tem um curto espaço e tempo, o que fragmenta a percepção e a racionalidade:

A coação de aceleração inerente às informações recalca as práticas de tempo intensivo cognitivas, como *saber, experiência e compreensão*. Em virtude de seus lapsos estreitos de atualidade, as informações atomizam o tempo. O tempo decai em mera sucessão de presentes pontuais. É nisso que as distinguem das narrativas, que geram uma continuidade temporal. (Byung Chul Han, 2022, p. 35-36)

Nesse sentido, sobre o percurso narrativo, Byung Chul Han (2021, p. 29 - 30) afirma que ele é *estrito* e por isso não produz nenhuma massa de informação. Em oposição a memória enquanto reminiscência, as imagens ou memórias virtuais são

sem história e sem conclusão. Como um amontoado que se prolifera e tende à massificação e, por isso, rapidamente consumíveis, a “massa de informação que se acelera, sufoca, então, o pensamento. [...] [Ele] carece de um silêncio. É preciso poder fechar os olhos. ”

A aceleração rompe as *barragens* de informação, o que confere ao tempo uma *perda de ritmo*. [...] ele se lança sem parada e sem direção no aberto e no vazio, desaparece, também, *todo o tempo certo* ou *todo o tempo bom*”. (op.cit. p. 22). Configuro o tempo *bom* nesse autor como o *tempo do agora*, em Benjamin, um tempo dotado de sentido que tem se esfacelado na conjuntura do imperativo do desempenho.

Byung Chul Han (2021, p. 46) nos fala que “[...] tão abruptamente, sim, *em um tempo inoportuno* e, em última instância, catastrófico, também terminará o nosso mundo, que, por causa da forma faltante de conclusão, se acelera cada vez mais”. Entretanto, questiono: mas as *sobrevivências*? *Apesar de tudo* elas resistem, ressurgem em meio à noite escura, com sua luz fugidia, emitindo seus sinais.

Nesse sentido, indo a *contrapelo* dos determinantes catastróficos, evoquei as gestoras para compartilharem suas vidas, histórias e memórias, no sentido de provocar um diálogo entre elas e os modos como lidam com os conflitos e violências. Assim, destaquei alguns questionamentos para dar seguimento à pesquisa: Como as experiências contribuem em intervenções para a redução dos conflitos na escola? O que carregam como construção para tomar o conflito como ponto chave? Que fatores contribuem nas escolhas de intervenção de gestoras para lidar com os conflitos escolares?

Para isso, analisamos como as experiências vividas das gestoras contribuíram para as estratégias adotadas em conflitos na escola. Dessa forma, ao investigar as concepções de conflitos e violências das gestoras, e as formas como lidam na escola; desenvolver compreensões, intervenções e produções de sentido a partir das experiências de conflito e violência rememoradas pelas gestoras; e (des)construir as identidades gestoras, refletindo sobre seus papéis, desafios e (des)encontros, encontramos alguns apontamentos que intercalaram **memória, gestão e intervenção** nos conflitos escolares.

Como forma de fomentar este estudo comecei a *levantar a casa*. Através das sobras de cada contribuição acadêmica, mobilizei como bases para *erguê-la*, as produções sobre *memória e narrativas na escola* e *gestão escolar e justiça na escola*.

A partir do levantamento verifiquei que as produções sobre memória e gestão escolar ainda são tímidas, porém, as presentes produções ofereceram indícios teórico metodológicos para conduzir a pesquisa.

Como forma de aprofundar o debate sobre a memória, adentrei em seus *departamentos*. Inicialmente provocando um *encontro* entre Lygia Bojunga e Walter Benjamin, como forma de indicar os caminhos nos quais me enveredei para construir o argumento deste estudo. Me enveredei para a defesa desta pesquisa através das *políticas dos restos* ou *sobrevivências*, fazendo alusão a fala de Vivi, que me tocou e representou a ação diária gestora: “Sobrevivendo no que tem pra fazer; dormir hoje pensando no amanhã”; construindo uma relação entre a rememoração e intervenção política na escola.

Para articular a gestão e a justiça na escola, fiz alusão à *Carranca* do pai de Ana Paz, a qual era o objeto que ele utilizava para passar valores a sua filha, compreendendo que a justiça possui valores pluridimensionais os quais interferem no modo como os atores escolares se relacionam. Estas relações podem ser marcadas por desigualdades, conflitos e até violências, bem como por diálogo e compartilhamento de ações. O debate sobre a gestão democrática enquanto um dos caminhos da escola justa se fez presente na discussão entre os problemas reais das desigualdades educacionais e a ação da gestão escolar em como esta pode lidar com os problemas através dos princípios de justiça.

Assim, questionamos a possibilidade de uma escola justa, através das percepções sobre a justiça. A justiça sob o ponto de vista relacional, plural e comunitarista se aproxima da percepção de justiça nesse estudo ao corroborar que os princípios do que é justo são variados, portanto, necessários ao debate nas relações. A *justiça reflexiva* insere-se como aporte ao questionar o *como* e *por que da justiça* na interrelação entre distribuição e reconhecimento, e questionamento do que é considerado justo.

Essas concepções foram abordadas com o intuito de repensar a gestão da escola. Trabalhar com as percepções da justiça e na busca de ambiente justo é uma tarefa complexa, exige compartilhamento de responsabilidades e intervenção para compreender os episódios de injustiça escolar e a mobilização para lidar com os conflitos de forma preventiva e crítica, no combate e prevenção às violências.

Como aporte teórico metodológico, segui o caminho de Maria ao atravessar a *corda bamba*, decidi *abrir as portas*. Portas trancas, enferrujadas dentro de mim, pois

o percurso literário estava esquecido pelo peso do dia a dia e do arcabouço acadêmico. Revisitei as minhas memórias literárias e pude reencontrar Bojunga, imergir em seus escritos e articular algumas de suas produções a proposta deste estudo. A perspectiva da montagem literária permitiu entrelaçar Bojunga e Benjamin na compreensão das memórias enquanto imagens dialéticas que proporcionam um encontro de temporalidades e uma possível reflexão do porvir.

O recorte monadológico foi apresentado como a materialização desse processo, como *centelhas de sentido* entre o particular e o universal que traduziu/problematizou as experiências gestoras em relação aos conflitos e violências sofridas, às percepções de conflito e violência e às (des)construções da identidade gestora. Desses recortes, **levantamos alguns apontamentos das memórias gestoras**, elencados a seguir.

No **1º encontro decidi partir para o (des)conhecido, através da compreensão de conflitos e violências** entendidas pelas gestoras. Apesar de pesquisar gestão e violência escolar, o desconhecido se dá porque segui o viés sensível, através das memórias, na tentativa de fazer justiça possível nas rememorações como prospecção de intervenções ao conflito.

Percebi que as gestoras têm conhecimento sobre a concepção de conflito e violência dialogado pela literatura da temática (Michaud, 2007, Charlot 2002, Fernandes, 2021, Rodrigues, 2017 e Silva, 2016). Entretanto elas enfrentam algumas dificuldades em lidar com as violências, aplicando ações paliativas devido a dinâmica da gestão e determinantes das ações gestoras.

Sendo assim, **como ações paliativas** realizadas destaco a conversa com as partes e pais, as advertências, suspensões e transferências, bem como, as limitações no que concerne à resolução dos problemas por outras instâncias, como a polícia.

Essas ações refletem na limitação quanto a lidar com a violência. A violência é percebida como um resultado da violência social e da vulnerabilidade da família/comunidade, através das situações de rixas e tráfico. Como apontamento da motivação da violência ser percebida **fora escola**, há a dificuldade na percepção desta como prática institucional, isto é, a *violência da escola*.

As ações preventivas se referem a entender os pequenos conflitos, falar no tom ameno da voz, entender o espaço escolar e as relações de poder dentro e fora da escola, regramentos de conduta cotidiana aos estudantes para evitar o conflito. Isso denota uma atenção à temática do conflito que, para as gestoras, acontece por

situações corriqueiras, banais. Entretanto, por mais banal que seja, há uma sensibilidade por parte delas em entender que o *pouco* para as gestoras é *muito* para os alunos.

Além dessa sensibilização, percebi certa cooperação entre gestoras no compartilhamento de ações que tem como finalidade cativar os alunos, saber de qual escola vieram, suas dificuldades; em casos de não identificação com o espaço, a possibilidade de troca entre escolas. Também destaco as trocas entre as gestoras quanto às formas de lidar com os conflitos e com as problemáticas escolares, como o uso do celular, a forma de falar com os alunos pelo tom da voz, a percepção de se colocar em situação de igualdade com os estudantes.

Revisitar o outrora possibilitou colocar conceitos adjacentes a temática dos conflitos e violências em suspensão, isto é, no tensionamento entre o que entendiam do conceito de suas experiências como estudantes e o que entendem como gestoras, bem como no tensionamento entre os variados modos de compreensão que se complementam, entre o individual e o social há um encontro em que a parte representa o todo e o todo é representado pela parte, contemplando, portanto a abordagem da imagem dialética em Benjamin.

No 2º encontro andamos na *corda bamba*, rememorando as experiências de conflito e violências, para assim, compreender os vieses da (in)justiça. Como forma de articular as memórias ao literário, apresentei o trecho da travessia de Maria na corda bamba e na abertura das portas das lembranças como ressignificações da sua vida. Ao convidar as gestoras a *abrir as portas*, questionei quais delas remetem a situações de violência e conflitos vivenciados.

Antes de adentrarmos ao debate percebo como primeiro apontamento a conflitualidade no modo de lidar com as violências. Vivi questionou se a atitude tomada, no modo como interveio numa situação de violência, foi justa. Ocorreu uma briga anterior e a aluna mais violenta foi *convidada a se retirar da escola*. Entretanto, posteriormente, a outra aluna envolvida provocou uma situação de violência. A questão se deu em compreender se a ação dela foi correta ou se a punição deveria ser feita a outra aluna. Acrescento: será que se houvesse certo planejamento a fim de evitar esses extremos, as situações diminuiriam, ou a gestora da escola não estaria se questionando quanto ao grau de punição a ser imputado? O caminho é esse?

Ao rememorem as situações vividas, aponto que mudança na percepção da violência, pois elas afirmaram que **não se manifestava da forma como é**

manifestada atualmente. Nas memórias de Vivi percebi como violência o modo como a escola lidava, através de vigilância e ensino tradicional, que intimidava seu comportamento. Assim como ela, em Tatiana vejo que alguns tipos de agressão física, como empurrar, não era considerado como violência e o bullying era visto como brincadeira.

As reminiscências vividas transitaram entre as violências e injustiças sofridas e os modos como as resignificaram em ações enquanto gestoras. Tatiana sofreu violência e intimidação desde pequena por ser preta, mas resistiu ao isolar-se em sua *casinha de boneca* praticando o que vira sua mãe fazer tantas vezes: ensinar. Na docência sofrera preconceito pela sua cor, mas interveio. Ela teve a influência de sua mãe como gestora e pessoa que sempre batalhou, sendo sensível a causa da igualdade nas relações.

Vivi apontou a vigilância manifestada na violência institucional da escola, tinha bom comportamento porque vinha de uma família de professores e qualquer deslize seria punida. Essa vigilância a conduziu até a “escolha” da profissão. Entretanto, ela resignificou o que foi imputado quando viu *se tornar professora*, através da aprendizagem de seus alunos, porque *aquilo lhe fazia tanta vontade de voltar cada dia para a escola*. Mesmo tendo que seguir a área da educação ela foi de encontro a opção de curso imposta pela família.

Vivi conhece a escola em que é gestora desde os tempos de aluna. Enquanto gestora, conversa com os pais e tenta puxar de outras histórias ensinamentos, também resistindo de modo a sobreviver com o que tem que fazer, resolvendo suas guerras. O percurso de Vivi até ser gestora vem de resistências, e mesmo *ainda não se sentindo gestora*, tem ressurgido com uma intervenção que leva em consideração as particularidades da realidade.

Eulaine e JN trazem lembranças traumáticas de situações vividas em que elas foram vítimas, o que aguçou suas sensibilidades e fez com que agissem de forma incisiva: Eulaine sofreu agressão física junto com sua irmã e mãe; também agrediu um colega de sala por se sentir injustiçada, compreendendo o quanto a injustiça pode provocar violências. Com essas memórias ela entendeu a necessidade em se trabalhar em rede bem como na atenção ao diálogo, pois sem ele *não se resolve nada*.

JN passou por uma trajetória de adversidades e as transformou via caminho para crescimento profissional. Através do abuso sofrido, percebe, via comportamento, como a criança/adolescente fica diante de uma situação abusiva, escuta e vai agindo

para combater essa situação. Ela tentou *matar pessoas vivas*, esquecendo e fugindo de quem a cuidou por uma situação sofrida; mas através de uma *abertura de portas*, reencontrou-se com a figura materna que cuidou e influenciou seu envolvimento com a educação, na tentativa de superar o trauma, indicando que *o tempo devolve as coisas pra o lugar*, isto é, o entrecruzamento entre as temporalidades provoca um choque, explosão e reflexão/ação do vivido.

Portanto, ao rememorar as situações de violências vividas percebo as mudanças de percepções sobre o que é considerado violência; os variados tipos de violências e injustiças vividos por elas, bem como o modo como elas transformam o vivido em intervenções do agora, estas baseadas no modo como experienciaram as situações de violência e conflito vividas.

Estas forneceram modos de entendimento para a compreensão das injustiças e dos critérios de justiça. Nesse sentido, é percebido que os princípios de justiça se apresentam em sua pluridimensionalidade. As gestoras possuem variadas percepções do que vem a ser justiça, que partem de uma perspectiva formal e punitiva passando ao modo de percepção mais comunitária, por meio do diálogo e de formas sensíveis e coletivas de lidar com os conflitos.

No **3º encontro temático, intitulado *Fazendo-se gestora***, conduzi as gestoras ao exercício de olhar no espelho enquanto uma travessia, buscando proporcionar um movimento a outras temporalidades, e da construção de uma *muíteza*, como rompimento com o real hegemônico através de um movimento imaginativo. Nesse sentido questioneei: **que alternativas as gestoras criam a partir da imaginação construída via rememoração e imaginação?**

Para isso, conduzimos o exercício de olhar-se no espelho a fim de dialogarmos sobre os desafios, as situações que aproximam e/ou distanciam em cada realidade e os pontos em comum na função de ser gestora. Fizemos esse movimento no sentido de intercambiar as temporalidades das trajetórias vividas como forma de reflexão do agora.

Das aproximações sobressaíram as diferenças. Como ponto de diferenciação o que percebi é que enquanto Vivi e JN já fazem parte da gestão há mais de 10 anos, Tatiana e Eulaine ainda estão no primeiro ano como gestoras, sendo, portanto, *marinheiras de primeira viagem*. Porém, como ressaltou JN, as situações e os problemas adjacentes à escola *só mudam de endereço*. No conjunto dos encontros

também percebi que as gestoras apresentam pontos em comum quanto a percepção de sua função na escola.

Como **aproximações** das realidades percebemos a necessidade de a gestão conhecer a escola como um todo, a percepção da escola de forma diferente quando se é professora e tornar-se gestora, o que precisa de maior convívio com a família dos alunos e conhecimento das ações gestoras pela família e comunidade, através da postura, ação e imagem que é repassada à comunidade.

Olhar-se no espelho foi percebido como a capacidade de saber se colocar no outro. *O atravessamento das portas* foi trazido pelas gestoras como desafios que elas enfrentam e que precisam equilibrar-se na *corda bamba*, ou seja, equilibrar as dificuldades, a falta de condições, de planejamento, o cotidiano turbulento, as demandas sistemáticas e as situações de conflitos e violências.

Nesse sentido quando a gestora olha no espelho não está somente olhando para si mas para a escola como um todo: se coloca no atendimento e desenvolvimento – se vê enquanto aluno -; na garantia de desenvolvimento do ensino, participação e valorização – se vendo enquanto professor – na proposição de um ambiente favorável de trabalho - enquanto corpo administrativo e pessoal da limpeza. Reflete, portanto, na escola como um todo, indicando um senso de responsabilidade da função.

Por conta disso, há uma preocupação com sua imagem, na forma de agir de modo que atenda as demandas, sejam locais ou sistêmicas, o que reverbera numa profissionalidade que articula diferentes dimensões como a técnica, a política, a ética e a estética. Percebi, portanto, que as identidades gestoras seguem um movimento de aproximação e diferença, da incorporação daquilo que se assemelha e o distanciamento do que não cabe.

Para que consigam desempenhar sua função, as gestoras carregam consigo *carrancas*, ou seja, **valores como respeito, ética, equidade, empatia**. Os valores trazidos na discussão reverberam os ensinamentos, conselhos e experiências aprendidas pela família, pelos colegas de profissão, bem como pelas dificuldades tidas. As carrancas surgiram, como intermitências, sinais fracos dançando pela noite escura, ou seja, diante das dificuldades vividas por ela, diante de situações de vulnerabilidade e/ou violências sofridas, elas resistiram e beberam da experiência vivida como forma de intervir no presente.

Os valores citados dizem respeito a construção de uma noção de responsabilização justa de acordo com cada função desempenhada na escola. Isso

indica uma preocupação com a equidade das atribuições, mantendo também uma postura empática, sem favoritismo.

Como **desafios** as gestoras apresentaram as demandas da GREE, que não tem dia, hora ou feriado, dificultando o planejamento e o cumprimento de outras ações, os conflitos, as violências e indisciplinas, em que as gestoras acabam por agir de forma paliativa devido à falta de tempo qualitativo para organizar as ações. O apagar fogo também foi citado algumas vezes. As demandas, sob várias camadas, engolem ações mais incisivas. Entretanto, a partir do recorte vivenciado, percebi que para se sobressair, elas utilizam de suas *carrancas* como formas de conduzir a escola, criando um movimento de sobrevivência. O recurso das *carrancas* pôde ser percebido *pela* articulação entre *vestígios do passado* e *ações do agora*, em que cada particularidade representa um todo de resistência.

No capítulo 5, assim como Bojunga, decidi *falar com os meus botões*, intercalando as impressões dos fragmentos de memória das gestoras. Como percurso alegórico, segui Lygia e Benjamin na tessitura de uma narrativa artesanal como forma de me colocar enquanto artesã dessa pesquisa. Fui caminhando com as memórias narradas pelas gestoras, transformadas em mônadas, nessa seção no sentido de conhecer um pouco mais as trajetórias, bem como o entrecruzamento das memórias entre elas, reafirmando que o processo em questão é de troca.

Trouxe os fragmentos de memória, tanto em seu texto literal, como fazendo alusão a eles pelos seus títulos. Eles contam sobre a vida, as experiências e os ensinamentos que tive através dos encontros. Cada gestora deixou sua marca de relevância no debate sobre o que vem a ser gestor, levando em conta o olhar sensível.

Os fragmentos de memórias representaram as trocas de experiências e também a compreensão do que as aproxima enquanto gestoras, indicando que no cenário escolar ocorrem problemas comuns às escolas nas quais elas são gestoras. Reconhecer isso gerou nelas, sobretudo em Tatiana e Eulaine, novas na gestão, certo alívio pois elas vêm tentando lidar com as problemáticas dentro de suas condições e particularidades. Os problemas escolares atravessam outros espaços.

Nesse recorte também realizamos a confecção de um mural *feito por mãos*, com o intuito de construir retalhos de ações para a intervenção nos conflitos escolares. Neste desenvolveu-se como premissa: “Escola: caminho que abre portas para...”. Através dessa, desenvolveram como intervenções centrais: **fomentar o estudo e a leitura, repensar a imagem da escola e combater os conflitos**. A cada intervenção

foram acrescentadas ações, interligadas, para lidar com essa problemática, as ações foram: o incentivo ao estudo e a leitura como propiciador de uma capacidade para o diálogo, incentivando nos alunos a voz ativa para lidar com as situações conflitantes, indicaram como problemática para essa ação o uso indiscriminado do celular e tecnologias, compreendendo como necessário incluir esse assunto no debate aos problemas relativos à escola.

Também colocaram como forma de (re)pensar a escola, a necessidade de aceitação das diferenças e o encontro de valores; o que indica uma ação incisiva e relevante, tendo em vista a compreensão delas a respeito do conflito enquanto *não aceitação de....* Esse trabalho da equidade e diversidade em diálogo fomenta a convivência e a produção/debate de construir critérios do que vem a ser considerado justo, indicando também como uma *partilha do sensível*.

Ao longo da pesquisa, fomos estreitando as relações. Inicialmente tímida, as conversas e perguntas eram voltadas a temática da violência e conflitos, depois foram enveredando para as situações já vividas. Um fio puxando o outro, também entrelaçando a cada fio puxado. A cada encontro as gestoras mostraram-se solícitas e interessadas na discussão das oficinas. Mesmo com uma rotina atarefada, concordaram e dispuseram desse tempo em que pudemos contemplar suas experiências.

No momento da devolutiva dos fragmentos de memória, todas me receberam, realizaram as leituras das mônadas esboçadas e apresentaram suas colocações. Vivi acatou todos os extratos e concordou deixar da forma como coloquei na tese. As demais gestoras solicitaram substituições de palavras, mas não alteraram a significância dos fragmentos.

Sobre a participação na pesquisa, em conjunto, afirmaram da relevância da troca de experiências e da possibilidade de também ver, compreender e aprender, em outras realidades, sobre os problemas acometidos às escolas. Eulaine e Tati, por serem novas na gestão, pensavam que os problemas pelos quais elas passavam não eram iguais as demais escolas. Com esse encontro, perceberam que muitas das problemáticas se aproximam. Vivi e JN, ressaltaram sobre compreender como o outro lida com os problemas, dando também sugestões de como agiria, como vimos o exemplo do uso do celular em escola. Os momentos vivenciados foram destacados por Eulaine como importantes para a formação gestora, dando a sugestão de que os encontros entre gestores/as poderia ser uma política da Secretaria de Educação do

Estado, que ao invés de proporcionar reuniões com enxurradas de informações, pudesse contemplar momentos de troca.

Interessante essa fala ao perceber como a política educacional tem posicionado os/as gestores/as nesse cenário: são receptores e executores das demandas. Porém, estes momentos permitiram ir um pouco além, nas brechas, nas insurgências e intermitências, como vagalumes.

A pesquisa se fez de forma horizontalizada, em que pesquisadora e gestoras estavam em pé de igualdade nas falas, contribuições e explanação de suas experiências. Ao passo que elas falavam sobre algum ponto da temática, também eu trazia um pouco do que tinha vivido a respeito, como forma de me aproximar.

Ao questionar como as experiências de vida contribuem em intervenções para a redução dos conflitos na escola, bem como o que carregam como construção para tomar o conflito como ponto chave; e também quais fatores que contribuem nas escolhas de intervenção com os conflitos escolares, compreendi que a rememoração das situações de violências vividas, e os valores passados - respeito, ética, equidade, empatia – às gestoras, tenderam a construção de princípios de justiça, formas de lidar com as demandas.

Defende-se, portanto, **a rememoração como ato político materializado nas sobrevivências via ensinamentos e valores trocados, fazendo da memória uma justiça possível através de uma política dos restos como resistências.**

Ao supormos que as experiências gestoras as encaminham ora para práticas preventivas, ora paliativas sobre episódios de conflitos e violências nas escolas, verificamos que estas práticas foram reverberadas nas ações das gestoras que passaram a agir preventivamente com relação ao conflito, através do diálogo, de sua compreensão como não aceitação e da sensibilidade em entender a gravidade de um conflito nas relações, bem como, as ações paliativas estão relacionadas às situações de violência, *ao que já aconteceu*, através de advertências verbais e/ou escritas, suspensão, troca de turno, turma ou escola, reforço do Conselho Tutelar ou Patrulha escolar.

A presente tese proporcionou muitos desafios. Em meio a uma dinâmica de vida corrida, precisei parar e compreender outra *temporalidade*, bem como imergir pelos atravessamentos em Benjamin para compreender o movimento da memória. A abordagem literária coube a Lygia Bojunga, que em meio a um momento de rememoração da minha experiência literária, explodiu como um *relâmpago*.

Como contribuições sociais, penso que a tese desloca a gestão da escola com um outro olhar, que não foge do sentido político, mas articula-o às sensibilidades, refletindo sobre a relevância em lidar com a educação através dos sentidos, gestos e experiências.

Os encontros e convivências com as gestoras, a escuta de suas memórias gerou conforto, apreensão, questionamentos e mais choques. Não seria viável sem um trabalho colaborativo, que pouco a pouco se tornou um *encontro de almas*. Assim como as memórias narradas, considero esta tese também como uma narrativa da relação entre memória, gestão escolar e intervenção em conflitos. Ela não esgota em si, mas busca, pelo viés estético, compreender e defender que o processo educativo também se faz com e pelas *emoções*.

As emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também transformações daqueles e daquelas que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro. Continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura e simples passividade. Inclusive é por meio das emoções que podemos eventualmente transformar o nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações. (Didi-Huberman, 2016, p. 38)

REFERÊNCIAS

- ADVERSE, A. O; TEIXEIRA, M. B. S. A artesanaria como experiência mnemônica no design. **Revista Transverso**. v. 1, n.4: 1 (julho/2017).
- AGAMBEN, G. **O que é o Contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- _____. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, L. S. DE. **Criação e cruzamentos de histórias contadas:** performances emancipatórias dos sujeitos no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. UERJ, 2018.
- ALMEIDA, A. N. N. DE. **Práticas restaurativas nas escolas públicas:** o que a experiência do município de Natal/RN pode revelar. Dissertação de Mestrado, UFRN, 2016.
- ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José F.; XAVIER, Flavia P. Desigualdades educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.4, 2016. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181>.
- ANZALDUA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas** (on-line). 2000, vol. 8, n.1, p. 229-236. ISSN 1806-9584.
- ANTONIO, P. DE O. **Um Estudo Sobre Mediações de Conflitos, Relações de Poder e Justiça na Escola**. Dissertação de Mestrado, UNIFESP, 2019.
- AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AZEVEDO, A. P. DE L. A. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu “ser” docente a partir da narrativa de si**. Dissertação de mestrado. UFPE, 2020.
- BARBOSA, W. C. **Marcas do saber em narrativas autobiográficas de professoras em formação**. Dissertação de mestrado. UFAL, 2018.

BECATTINI, N. **Sobrevivência dos Vagalumes**. 2025. Ilustração. Disponível em: <https://natybecattini.com.br/sobrevivencia-dos-vagalumes-didi-huberman/>. Acessado em 29/07/2025.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Obras escolhidas II**. Rua de Mão única. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Para a Crítica da Violência. In. BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **As Passagens de Paris**, trad. João Barrento. Portugal: Porto Editora, 2019.

BOJUNGA, L. **Fazendo Ana Paz**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018a.

_____. **Fazendo Ana Paz**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018a. Ilus.

_____. **Feito à Mão**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018b.

_____. **Corda Bamba**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018c.

_____. **A Casa da Madrinha**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018d.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, Justiça e Solidariedade no Coração de Quem Ajuda**: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying. Dissertação de Mestrado, UNESP, 2019.

BOM GOURMET. **Café coado**. 2025. Ilustração. Disponível em: <https://bomgourmet.com/bomgourmet/receitas-pratos/10-dicas-para-fazer-cafe-coado-perfeito/>. Acessado em 27/06/2025.

BOTLER, A. M. H.; NASCIMENTO, J. A. do. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e81020, 2022.

BOTLER, A. M. H.; RIBEIRO, V. M. . Direito à educação, políticas educacionais e princípios de justiça. *Cadernos de pesquisa (FCC. Online)*, v. 50, p. 636-640, 2020.

BOTLER, A. M. H.; SILVA, V. A. DE L. Desigualdade de oportunidades: injustiças democráticas- em colégios de aplicação. **Revista Profissão Docente** (Online), v. 19, p. 1-17, 2019.

BOTLER, A. **Finalmente Alice consegue achar o seu tamanho!** Memorial de atuação profissional. UFPE, 2021.

_____. Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e238752, 2021.

_____. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista (IMPRESSO)**, v. 34, p. 89-105, 2018.

_____. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.716-732 jul./set. 2016.

BORTOLO, D. F. **Rompendo as amarras, quebrando silenciamentos**: narrativas de estudantes sobre violência de gênero. Dissertação de Mestrado, UNESPAR, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, **Lei Nº 15.100/2025**, de 13 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2015.100%2C%20DE%2013,de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 27/06/ 2025.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: 31/07/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 31/07/2023.

BRAZ, E. C. N. **Justiça Restaurativa e Violência na Escola**: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2020.

CAVALCANTI, A. C. D; BOTLER, A. M. H. Razão instrumental no contexto da reforma administrativa em Pernambuco: como fica a participação cidadã? In. SANTOS, A. L. F. dos; ANDRADE, E. F. de; MARQUES, L. R. (org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2019.

CANDIDO, V. B. **Aplicações dos Princípios da Justiça Restaurativa À Mediação Escolar**. Tese de Doutorado, UMESE, 2020.

CARA, D. **Relatório ao Governo de Transição**: O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo->

de-transicao-o-ultraconservadorismo-e- extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de- ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/ Acessado em: 05/09/2023.

CARNEIRO, A. R. **Justiça Restaurativa**: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário. Dissertação de mestrado, UESP, 2020.

CARROL, L. **Alice através do espelho e o que ela encontrou lá**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Alice através do espelho e o que ela encontrou lá**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Ilus.

CERQUEIRA, D. (et al.) **Atlas da Violência 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. São Paulo: Ed. Vozes, 1998.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, Ano. 4, nº 08; julho/dezembro, 2002.

CORSINO, P. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In. SOUZA, S. J. e.; KRAMER. S. **Política cidade educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2009

CORRÊA, C.S.; SOUZA, S. J. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine** Vol.12, nº2, p. 2-25, 2016.

COSTA, E. A. S.; LIMA. M. S. L.; LEITE, M. C. S. R. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **RBPAE** - v. 31, n. 1, p. 65 - 84 jan./abr. 2015.

CRUZ, R. C. **A gestão escolar**: entre a prática e a gramática. Tese de doutorado.: UNICAMP, 2012.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação. Exigências e desafios. **RBPAE** v. 18, n. 2, jul./dez.2002.

DAGNINO. E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In. MATO, D. (Org.) **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Faces, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DIAS, G. R. U. **Gestão Escolar e Práticas de Redução dos Conflitos**: a justiça restaurativa em questão. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2019.

_____. **Gestão escolar:** dilemas entre as políticas gerencialistas e a autonomia na prática gestora. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção! Que emoção?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

_____. **Sobrevivência dos Vagalumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIOGO, D. O. **Práticas de Comunicação de Gestores Escolares e Mediação de Conflitos:** contribuições para políticas de fortalecimento da cultura de paz nas escolas. Dissertação de Mestrado, UNICID, 2015.

DORES, F.G. Das. A memória como método de pesquisa. **Cadernos de campo.** n. 4, 1999.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./des. 2004.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.17, pp.5-18. ISSN 1413-2478.

ESTEVIÃO, C. A. V. **Justiça e educação.** Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** 64, dezembro 2002: 107-134.

FABIS, C. DA S. **Memórias e Histórias de Professores:** um percurso (auto) formativo pela Cultura da Paz'. Dissertação de mestrado. PUCRS, 2012.

FERNANDES, J. C. N. **Um dia a gente explode!** A perspectiva das juventudes sobre a violência escolar. Dissertação de mestrado. UFG, 2021.

FERREIRA, C. A. **A narrativa como caminho de formação:** um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na escola. Dissertação de mestrado. UFSC, 2017.

FRANÇA, C. S. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes:** dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional. Tese de doutorado.: UNICAMP, 2015.

FRASER, N. **Escalas de justicia.** Traducción: Antoni M. Riu. Barcelona, Espanha: Herder Editorial, 2008.

_____. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FRISCH, M. A história pública não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In.: MAUAD, A. M., ALMEIDA, J. R. de. SANTHIAGO,

R. (Orgs.). **História pública no Brasil** – sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GAGNEBIN, J-M. Documentos da cultura /documentos da barbárie. **Revista IDE - psicanálise e cultura**. São Paulo, 2008, 31(46), 80-82.

_____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed.34, 2006.

_____. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, J-M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GALZERANI, M. C. B. Memória, tempo e história: perspectivas teórico- metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM, Chapecó**, v. 21, n. 28, p. 15-31, 2008.

GEMINI. [Gere uma imagem de uma mulher num corredor, partindo para um caminho desconhecido]. Versão 2.5 Flash. 2025. Disponível em: <https://gemini.google.com/app?hl=pt-BR>. Acessado em: 04/07/2025.

_____. [Gere uma imagem com 04 mulheres na corda bamba, atravessando as portas, uma de cada cor] Versão 2.5 Flash. 2025. Disponível em: <https://gemini.google.com/app?hl=pt-BR>. Acessado em: 31/06/2025.

_____. [Gere uma imagem com 04 mulheres olhando para o espelho, revisitando suas memórias] Versão 2.5 Flash. 2025. Disponível em: <https://gemini.google.com/app?hl=pt-BR>. Acessado em: 20/07/2025.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, L. T. **Turista da palavra**: narrativas possíveis das sobras de experiência na escola. Tese de doutorado.: UNESP, 2019.

GONCALVES, N. L. R. **Narrativas sobre violência na escola**: um estudo de caso na escola de tempo integral Vinicius de Moraes – Palmas –TO. Dissertação de mestrado. UFT, 2018.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GRÜTZMANN, L. F.; SCHILLING, F. I. A desinformação e os discursos autoritários: a democracia ameaçada e o desafio à educação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - LES, v.27, n.54, 2023.

GUSMÃO, D. S; SOUZA, S. J. e. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**; 20, Edição Especial: 24-31, 2008.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Trad. Gabriel S. Philipson. Petrópolis: Vozes, 2022.

_____. **Por favor fechar os olhos**: em busca de um outro tempo. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2021.

HERBOMEL. **Mel em saquinho**. 2025. Ilustração. Disponível em: <https://cdn.awsli.com.br/2500x2500/908/908592/produto/35332868/120899fa18.jpg>. Acessado em: 25/06/2025.

JULIANI, V. F. **Gestão educacional e educação estética**: um estudo sobre o papel das narrativas como mediação no espaço escolar. Dissertação de mestrado. UNESP, 2017.

KRAMER, S; SOUZA, S. J. e. **Histórias de Professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LENSKIJ, T. **Direito à permanência na escola**: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. Dissertação de Mestrado, UFRS 2006.

LIMA, A. G. DE. **A Educação Interdimensional na mediação de conflitos em uma escola de referência em ensino médio**. Dissertação de Mestrado, UPE, 2019.

LISBOA, E. DE C. M. **Narrativas infantis mediadas por produções fílmicas**: a-própria-ção da memória de crianças sobre suas experiências como alunos na Educação Infantil. Dissertação de mestrado. PUC - CAMPINAS, 2016.

LOUZADA, M. C. **Os Conflitos Violentos de Bullying na Escola e seus Entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2013.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MAIO, S. R. Imagens em Walter Benjamin: universo ficcional e Literatura. **Fronteiras**. São Paulo, v.2, n.2., dezembro, 2008.

MAISENA. **Papa de Maisena**. 2025. Ilustração. Disponível em: <https://www.maizena.com.br/r/mingau.html/237400>. Acessado em 29/06/2025.

- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Volume 01 / n. 01 ago-dez. 2009. pp. 1-8.
- MARQUES, A. C. S. Três bases estéticas e comunicacionais da política: cenas de dissenso, criação do comum e modos de resistência. In: **Revista Contracampo**, v. 26, n. 1, ed. abril, ano 2013. Niterói: Contracampo, 2012. Págs: 126 – 145.
- MARTINS. L. V. Gestora JN. [Ilustração encomendada]. Maranhão, 2025.
- _____. **Gestora Vivi**. [Ilustração encomendada]. Maranhão, 2025.
- _____. **Gestora Tatiana**. [Ilustração encomendada]. Maranhão, 2025.
- _____. **Gestora Eulaine**. [Ilustração encomendada]. Maranhão, 2025.
- _____. **Encontro de Almas**. [Ilustração encomendada]. Maranhão, 2025.
- MARTINS, D. **Carranca**. 2021. Ilustração. Disponível em: <https://imaginariobrasileiro.com.br/>. Acessado em 03/08/2025.
- MARTINS, C. B. **Educação e Desigualdade**: implicações no contexto escolar. Monografia em educação, UFRS, 2016.
- MATOS, O. **O Iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MICHAUD, Yves-Alain. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.
- MORAIS, R. S. DE. **Retratos da Meritocracia Escolar**: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça. Tese de Doutorado, UFMTS, 2017.
- MORETTI, R. C. B. **Integração Curricular no Ensino Médio**: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2014.
- MUCIDA, A. **Escrita de uma memória que não se apaga**: Envelhecimento e velhice. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NAGATA, A. C. (Re) **visitando o papel do gestor escolar de escolas do ensino médio**: o sujeito em tempos de incertezas. Dissertação de mestrado. UNESP, 2015.
- NASCIMENTO, K. A. DE O. **Saberes/fazeres do coordenador pedagógico**: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI. Dissertação de mestrado. UFPI, 2021.
- OCDE. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem** - Talis -, (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acessado em: 06/09/2023.

- OLIVEIRA, C. O. R. de. **Das alegorias aos mosaicos**: experiências vividas pelas professoras na pandemia do COVID-19. Dissertação de Mestrado, UNESPAR, 2023.
- OLIVEIRA, R. A. P. DE. **Gestão Escolar e Desigualdades Sociais e Educacionais**: Um Olhar sobre a Práxis das Equipes Diretivas em Escolas Públicas Municipais. Tese de Doutorado, UNISINOS, 2022.
- OXFAM. **Relatório Percepções da desigualdade no Brasil**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades>. Acessado em 02/08/2022.
- PAIVA, N. P. **Itinerâncias de professoras e escrita de si**: tecendo a formação pelo fio da memória. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2012.
- PEREIRA, A. C. R. **História Oral de Vida de Professores**: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2018.
- PEREIRA, L.M.L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, 3, 2000, p. 117-27.
- PERNAMBUCO. **Portaria SEE Nº 1752**, de 10 de abril de 2024. Diário Oficial de Pernambuco, Nº 09. Disponível em: [http://www.upenet.com.br/concursos/23_SEE/Resultados/PoderExecutivoExtra\(20240413\).pdf](http://www.upenet.com.br/concursos/23_SEE/Resultados/PoderExecutivoExtra(20240413).pdf). Acessado em: 31/07/2025.
- PERNAMBUCO. Decreto Nº 55.509, de 11 de outubro de 2023. **Regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para a função de gestor escolar das unidades escolares estaduais**. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=55509&complemento=0&ano=2023&tipo=&url=>. Acessado em: 16/07/2025.
- PETRUCCI-ROSA, M. I Currículo como Narrativa: inspirações teóricas a partir de Walter Benjamin e Michel de Certeau. In. FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.
- PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS; T. A.; CORRÊA, B. R. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.
- PICASSO, P. **Garota diante de um espelho**. 1932. Ilustração. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/78311>. Acessado em: 25/07/2024.

- PIMENTEL, P. L. B. **A Psicologia das Emergências e dos Desastres Frente à Polidemia de COVID-19**: diálogos entre saúde mental, vulnerabilidades, envelhecimentos e sociabilidade online. Tese de Doutorado, UFPB, 2021.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15
- RAMOS, E. D. **Narrativas da educação no cinema e na literatura**: um olhar benjaminiano sobre as experiências da escola. Tese de doutorado.: UNESP, 2019.
- RAMOS, E. D. C. **A educação do século XXI no contexto da cultura de paz e violência escolar**. Dissertação de Mestrado, UPE, 2019.
- RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Trad. M. Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.
- _____. **Dissensus: on politics and aesthetics**. Edited and translated by Steven Corcoran. London, Continuum, 2010.
- _____. **A Partilha do Sensível**. Trad. M. Costa Neto. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- REIS, M. A. S. **Tecendo os fios do início da docência**: a constituição da professora iniciante. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2013.
- RIBAS, M. DE A. **Conflitos em Ambiente Escolar em Tempos de Pandemia COVID-19**: uma questão para gestão escolar no ano de 2020. Dissertação de Mestrado, UNEMAT, 2022.
- RODRIGUES, S. C. **Transcriar narrativas**: história oral, violências e resistências juvenis. Tese de doutorado.: UNICAMP, 2017.
- SANTOS, F. A. **Educação Básica e Justiça Restaurativa**: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa. Tese de Doutorado, UNEB, 2022.
- SANTOS FILHO, J. V. DOS. **Percepções Sobre a Justiça Restaurativa sob a Ótica dos Participantes Envolvidos**: estudo de uma escola da baixada santista. Dissertação de Mestrado, UMESP, 2019.
- SANTOS, A. L. F. dos; ANDRADE, E. F. de; MARQUES, L. R. (org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2019.
- SCHILLING, F. I. Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa? **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 20, p. 325-342, 2018.
- _____. **Educação e Direitos humanos**: Percepções sobre a escola justa. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

- SELIGMANN-SILVA, M. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **PSIC. CLIN.**, Rio de Janeiro, Vol.20, N.1, P.65 – 82, 2008.
- SELLANI, H. A. V. **A documentação narrativa como caminho para a construção de uma trajetória formativa docente**. Dissertação de mestrado, UNESP, 2017.
- SILVA, M. J. S. DA. **Gestão Escolar e Desigualdade Social na Escola Pública**. Tese de Doutorado, UNISINOS, 2021.
- SILVA, C. R. DA. **Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2019.
- SILVA, C. G. da; SANTOS, A. L. F. A política de bonificação por desempenho em Pernambuco: o olhar de gestores da GRE Mata Sul In. SANTOS, A. L. F. dos; ANDRADE, E. F. de; MARQUES, L. R. (org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2019.
- SILVA, T. M. **Colcha de retalhos e experiência estética no processo da narrativa escrita: um caminho para a formação do pesquisador**. Dissertação de mestrado. UNESP, 2018.
- SILVA, E. M. da. **“Lembrando dos Caminhos”**: a escrita da memória em Fazendo Ana Paz, de Lygia Bojunga. Dissertação de Mestrado. UFU, 2017.
- SILVA, J. M. DA. **Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes**. Dissertação de mestrado. UERJ, 2016.
- SILVA, C. P. DA. **Vulnerabilidade Social nos Territórios das Grandes Cidades, Educação e o Princípio de Justiça como Equidade na Escola**. Dissertação de mestrado, UNICID, 2016.
- SILVA, V. C. O. DA. **Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado. UFRN, 2016.
- SILVA, P. S. da. Memória e Educação dos Sentidos em Walter Benjamin. **Constelaciones**. Revista de Teoria Crítica. N06, Dez. 2014.
- SILVA, K. C. DA. **Gestão Escolar Democrática: relações de poder como mediação na prevenção e enfrentamento das violências na escola**. Dissertação de mestrado, UFPE, 2013.
- SIQUEIRA, J. N. C. DE. **Contribuições da Gestão Escolar Democrática nas Concepções de Democracia e Justiça de Estudantes**. Dissertação de mestrado, UFPE, 2017.

SOUZA, G. L. DE. **Práticas Restaurativas para Enfrentamento da Violência em Uma Escola Pública do Município De Aliança -PE**. Dissertação de mestrado, UPE, 2022.

SOUZA, S. J. e. Walter Benjamin e a Infância da Linguagem: uma teoria crítica do conhecimento. In. SOUZA, S. J. e.; KRAMER. S. **Política cidade educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2009

_____. Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar. In. KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **História de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: ática, 1996.

STEFANINI, J. R. **Pesquisa-ação e práticas restaurativas para a prevenção da violência escolar: percepções dos professores** Tese de Doutorado, USP, 2019.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. 2001, vol.27, n.1, pp.87-103.

TABOZA, V. C. DE. S. **A Relevância da Gestão Democrática na Mediação de Conflitos Escolares: estudo de caso na escola municipal Zaíra Monteiro Gondim**. Dissertação de Mestrado, UECE, 2017.

VALENTIM, B. DE F. B. **Análise da Noção de Justiça em Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: uma contribuição educacional**. Dissertação de mestrado, UNICENTRO, 2015.

VARGAS, F. J.; SANHUEZA, C. M. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230005 2018.

WALZER, M. **Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZIENTARSKI, C. A gestão democrática da escola pública sob a égide do capitalismo neoliberal. **Revista Dialectus**, ano 4 n. 10 janeiro - Julho 2017 p. 169-183.

YOUNG, I. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

APÊNDICES

ROTEIRO DAS OFICINAS TEMÁTICAS:

1. Oficina temática – Partindo para o (des)conhecido: concepções de conflitos e violências:

- Trazer Clipe da música “O Rappa - Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)
<https://www.youtube.com/watch?v=dixEvTzhlaY>

- Prezadas gestoras, peço que falem sobre o entendimento da música na relação como entendem os conflitos e violências sociais e na escola;

- Agora vamos em grupo analisar algumas reportagens:

Ocorreram 36 ataques a escolas no Brasil entre 2002 e 2023:

<https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/>

Violência escolar pode ser sanada com resolução de conflitos:

<https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2024/03/27/violencia-escolar-pode-ser-sanada-com-resolucao-de-conflitos.ghtml>

Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores:

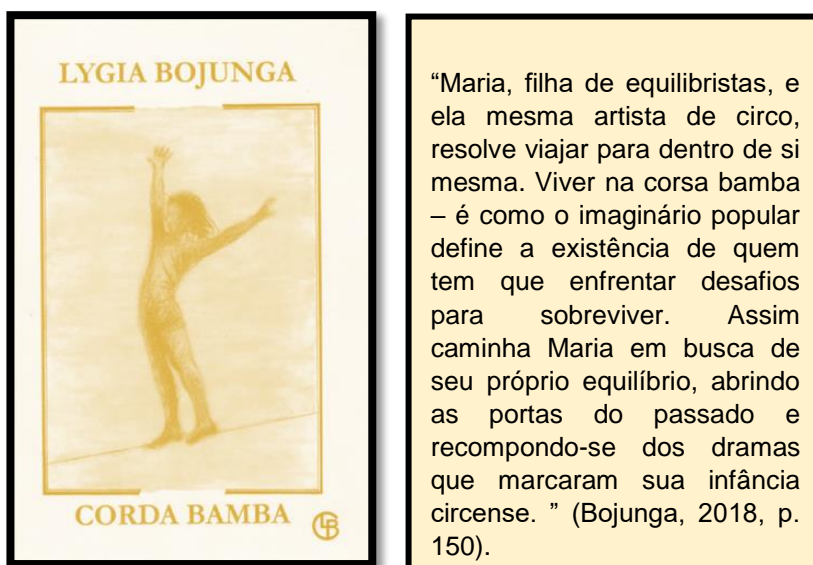
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>

- Como essas informações ajudam na percepção dos conflitos e violências presentes na escola e em como a gestão pode lidar com esses desafios?

- Trago para finalizar nosso encontro um trecho do livro “Fazendo a Ana Paz – Lygia Bojunga (2018); pg 101 a 109.:

<https://drive.google.com/file/d/1nD1q9w5iC2PdLuOqz1xxenyzlzLCIXiX/view?usp=sharing>

2. Oficina temática - “Na corda bamba”: rememorando experiências de conflitos e violências, compreendendo os vieses da (in)justiça;



- Vamos iniciar com a leitura do Trecho livro “Corda bamba”, de Lygia Bojunga (2018) págs. 82 – 95; 126 - 135; 141 – 146
- Maria é uma criança que passou recentemente por um trauma. Ela não consegue se lembrar ou falar sobre o assunto. Tempos depois, começa a se lembrar através daquilo que mais gostava de fazer: equilibrar-se na corda bamba. A experiência faz com que Maria encontre portas que a levem a lembranças. **Vamos abrir nossas portas? Quais portas remetem a situações de violência e conflito vivenciadas?** (O Trauma que a fez silenciar, a memória que fez lembrar, refletir, viver...)
- Solicito que apresentem o **objeto** que faz alusão às memórias, lembranças de conflitos e violências vivenciados. Depois que falarem sobre essas situações, vamos discutir o que pode ser entendido como (in)justiça/s.
- Querida sujeita, convido você a construir narrativas escritas sobre os episódios de conflito e violência vivenciados.

3. Oficina temática – “Fazendo- se gestora”:

“[o] espelho que carregamos de nós sustenta-se sob um engodo primordial, pois jamais reflete uma imagem uniforme e real de nós. À miopia do olhar cada um se acomoda como pode” (Mucida, 2009, p.41-43).

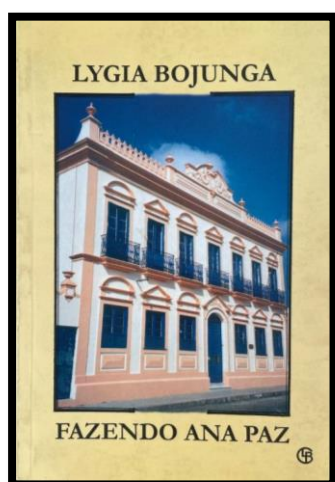
- Trago para analisarmos, a obra de arte Garota diante de um espelho, de Pablo Picasso, 1932:



Pablo Picasso – Garota diante de um espelho, 1932 – óleo sobre tela - 162.3 x 130.2 cm – Museum of Modern Art, New York

- Vamos agora fazer a leitura de trechos do livro “Fazendo a Ana Paz”, de Lygia Bojunga: o encontro com o espelho, não esquecer a carranca. Pg 46 – 56:

https://drive.google.com/file/d/1MlujpUxiKReem2E1FzQySn-5_tIX1n5K/view?usp=drive_link



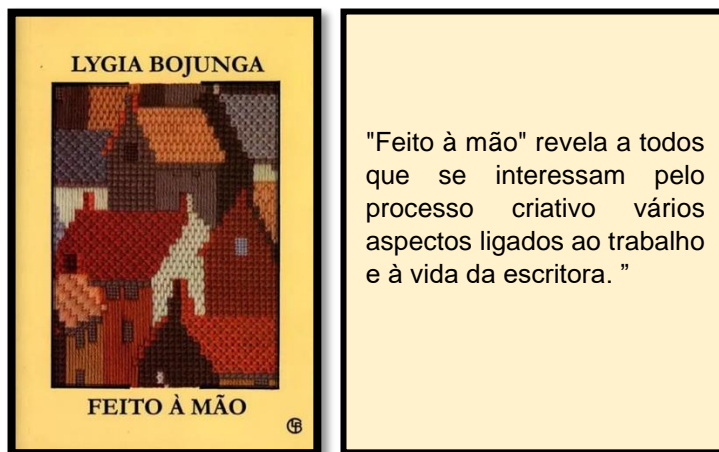
“ Em Fazendo Ana Paz a história surge através de fragmentos dispersos, como fotografias em álbuns antigos. Um autor à procura da personagem... ou será a personagem à procura do autor? [...] Ana Paz tem “um endereço certo” e um compromisso no passado que ela precisa resgatar” (Bojunga, 2018, p. 118)

- Fazendo Ana Paz é feito de desencontros e reencontros, em que a personagem e autora ao longo da história voltam para um lugar, na busca de quem são. Em nossas vivências, muitas vezes passamos por situações e rotinas que nos engolem, deixando aquém momentos de reflexão (contemplação). **Como, através do encontro com o espelho, vocês podem se reencontrar e desencontrar enquanto gestora? Quais os desafios, particularidades, o que as aproximam e distanciam do outro?**

- Nesse trecho também encontramos a figura do Pai de Ana Paz, em que a personagem volta e rememora a última vez que o viu. No momento de sua partida ele diz: “Ana Paz me promete uma coisa: [...] me promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca. [...] A carranca foi o jeito que o Pai achou pra todo dia passar um outro valor pra Ana Paz” (Bojunga, 2018 p. 51, 56) **E você quais *carrancas* tem aprendido e tem a ensinar com a experiência gestora?**

4. Oficina temática - “Feito *por* mãos”: combatendo os conflitos na escola

- Vamos iniciar com a leitura do trecho do livro “Feito à mão” de Lygia Bojunga: https://drive.google.com/file/d/1C8ILTfnM7MhBdxl0KKsr6ACdmbrLLM5C/view?usp=drive_link



- **Poema: “Sou feita de retalhos”** - Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Mural - Retalhos de ações: diante das vivências realizadas, vamos agora confeccionar um Mural com as ações e desafios ao combate à violência, através da resolução de conflitos.



TERMO DE CONSENTIMENTO E CESSÃO PARA UTILIZAÇÃO DE MATERIAL INTELLECTUAL

Eu, _____, portador(a) da Carteira de Identidade n.º _____, expedida pelo(a), _____, CPF n.º _____, declaro estar ciente dos objetivos e encaminhamentos metodológicos da pesquisa, adotando o incentivo à produção de narrativas verbais, verbo-visuais e visuais, como meio de expressão das relações entre experiências de vida e experiências literárias, realizadas entre os meses de setembro a novembro de 2024, que na data da assinatura deste documento, apresenta como proposta de título

“GESTÃO ESCOLAR E MEMÓRIAS NA REDUÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA”, da doutoranda Gueroliny Ruany Uchôa Dias, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a supervisão da professora, orientadora, Dra. Alice Miriam Happ Botler.

Declaro, ainda, que aceito e cedo, gratuitamente, por prazo indeterminado, todo o material por mim produzido, tais como as narrativas escritas, narrativas orais as quais foram gravadas nos encontros, com recursos audiovisuais, podendo ser transcrito de forma parcial ou total, e a biografia educativa, desde que seja sempre preservada a minha identidade, como sujeito da pesquisa, e autorizo a utilização de um pseudônimo por mim indicado no momento das oficinas literárias, o qual é fundamental para fazer referência à autoria das minhas falas.

Desta forma, concordo em contribuir com a pesquisa acadêmica e a sua divulgação, cedendo e consentindo que sejam utilizadas todas narrativas já mencionadas para compor o conjunto documental da pesquisa de doutorado, podendo ser citadas em parte ou na íntegra, em artigos científicos, textos, publicações de livros, entre outros.

Outrossim,

() Autorizo a divulgação do meu nome como participante da pesquisa nas páginas de agradecimento da tese;

() Não autorizo a divulgação do meu nome como participante da pesquisa nas páginas de agradecimento da tese;

() Ratifico que meu nome completo ou em partes, não será citado em capítulos sobre as empirias, isto é, na análise da documentação, onde para estes casos obrigatoriamente deverá ser utilizado meu pseudônimo.

Tenho conhecimento que as teses defendidas e aprovadas na Pós-graduação em Educação da UFPE, ficam disponíveis no banco de teses da Biblioteca Digital da UFPE e podem ser acessadas por qualquer leitor, via internet, no site: <https://repositorio.ufpe.br/>.

Igarassu, _____ de _____ de 2024.

Nome completo do pesquisado (a):

TERMO DE CONSENTIMENTO E CESSÃO DE DIREITOS PARA UTILIZAÇÃO DE MATERIAL INTELECTUAL – VERSÃO FINAL

Eu, _____, portador(a) da Carteira de Identidade n.º _____, expedida pelo(a), _____, CPF n.º _____, declaro estar ciente dos objetivos e encaminhamentos metodológicos da pesquisa, adotando o incentivo à produção de narrativas verbais, verbo-visuais e visuais, como meio de expressão das relações entre experiências de vida e experiências literárias, realizadas entre os meses de janeiro a abril de 2025, considerando que a assinatura deste documento não substitui o anteriormente assinado mas sim confirma as condições anteriormente mencionadas, declarando e manifestando a minha livre e espontânea vontade, conforme a opção que assinalo no parágrafo seguinte, diante do volume final a ser publicado com o título: “OLHAR-SE NO ESPELHO E PERCEBER QUE NÃO REFLETE SÓ VOCÊ, MAS A ESCOLA COMO UM TODO”: APONTAMENTOS SOBRE MEMÓRIAS GESTORAS NA REDUÇÃO DE CONFLITOS”, da doutoranda Gueroliny Ruany Uchôa Dias, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a supervisão da professora, orientadora, Dra. Alice Miriam Happ Botler.

Declaro, ainda, que aceito e cedo, gratuitamente, por prazo indeterminado, todo o material por mim produzido, tais como as narrativas escritas, narrativas orais as quais foram gravadas nos encontros, com recursos audiovisuais, podendo ser transcrito de forma parcial ou total, e a biografia educativa, desde que seja sempre preservada a minha identidade, como sujeito da pesquisa, e autorizo a utilização de um pseudônimo por mim indicado no momento das oficinas literárias, o qual é fundamental para fazer referência à autoria das minhas falas.

() Declaro que li e aceito a publicação final da tese de doutorado em questão, tal como se encontra, a qual foi revista por mim e pela pesquisadora, e neste momento confirmo e cedo definitivamente de forma gratuita, todo o material por mim produzido, tais como as narrativas orais as quais foram gravadas nos encontros, com recursos audiovisuais, a qual foi transcrita, desde que seja preservada minha identidade, como sujeito de pesquisa, tendo conhecimento que a tese irá se transformar em livro, artigos científicos, textos, entre outros, por prazo indeterminado, através da utilização de pseudônimo já definido anteriormente.

() Declaro que li e aceito a publicação final da tese de doutorado em questão, desde que se façam **alterações que se encontram de forma manuscrita no final deste parágrafo**, a qual foi revista por mim e pela pesquisadora, e após essas observações, confirmo e cedo definitivamente de forma gratuita, todo o material por mim produzido, tais como as narrativas orais as quais foram gravadas nos encontros, com recursos audiovisuais, a qual foi transcrita, desde que seja preservada minha identidade, como sujeito de pesquisa, tendo conhecimento que a tese irá se transformar em livro, artigos científicos, textos, entre outros, por prazo indeterminado, através da utilização de pseudônimo já definido anteriormente.

() Declaro que **li e não aceito que seja publicado o meu material na tese final**, solicitando nesse momento que todo o conteúdo seja retirado do presente trabalho.

Ratifico que meu nome completo ou em partes, não será citado em capítulos sobre as empirias, isto é, na análise da documentação, onde para estes casos obrigatoriamente deverá ser utilizado meu pseudônimo.

Tenho conhecimento que as teses defendidas e aprovadas na Pós-graduação em Educação da UFPE, ficam disponíveis no banco de teses da Biblioteca Digital da UFPE e podem ser acessadas por qualquer leitor, via internet, no site: <https://repositorio.ufpe.br/>.

Igarassu, _____ de _____ de 2025.

Nome completo do pesquisado (a):

FRAGMENTOS DE MEMÓRIA PARA DEVOLUTIVA

FRAGMENTOS DE MEMÓRIA – JN

Explodir dentro dos muros da escola.

A escola em que eu trabalho, os locais próximos a ela, vai achar maravilhoso, mas o público que atendemos é bem complicado e a gente recebe alunos de comunidades que tem essa questão da violência. **A violência que a gente tem dentro da escola é um reflexo da violência dentro da comunidade.** Quando você vai investigar qualquer situação de violência que acontece dentro da escola, iniciou na comunidade, veio de outras situações. No bairro próximo à escola têm áreas que os meninos não podem se juntar, há rixas entre eles. E se você colocar tudo junto vira uma bomba relógio, que vai explodir dentro dos muros da escola. Todo mundo que chega na escola acha que é tudo lindo, tranquilo e maravilhoso. Como é uma escola em que eu estou a 18 anos, conheço as mazelas do entorno que não são fáceis, reflete tudo dentro da escola.

(JN, 2025.)

Cadê seu celular?

A professora de português estava dando aula e a menina ficou mexendo no celular. Ela reclamou, a menina não atendeu, ela reclamou de novo, a menina não atendeu. Então ela pegou o celular, botou em cima do birô dela e continuou dando aula. Quando terminou a aula, ela pegou o celular e devolveu à menina. No dia seguinte, a menina chegou com a mãe, o pai e o celular com a tela rachada. Tivemos também outra situação, da professora de matemática, que pegou o celular do menino e botou dentro da bolsa dela para entregar no final da aula, porém ela esqueceu, foi pra casa. A professora ligou pra mim apereada, pois quando chegou em casa lembrou, mas o celular não estava na bolsa. “O celular não tava na bolsa!” “Se acalme, professora.” “Ele não pegou...eu não vi ninguém pegando, eu não permiti que ele pegasse. Será que uma outra pessoa pegou?” “Se acalme! Vou ligar pra mãe, vou pedir pra mãe vir aqui amanhã e a gente conversa com ela.” Eu liguei e ela estava tranquila, não sabia da história. “Amanhã a senhora pode acompanhar seu filho até a escola? A gente precisa conversar.” Quando a mãe chegou, chamei a professora, a gente foi pra direção com a mãe, o menino e a professora. Perguntei a ele assim: “Cadê seu celular?” “Não está aqui, deixei em casa hoje.” “Aí a professora já olhou pra mim.” “Como é que você deixou em casa se o seu celular estava dentro da bolsa da professora?” “E se o menino tivesse pegado outra coisa ali dentro, minha gente!

(JN, 2025.)

No tom da voz

Quando você fala no tom da voz, eu acho que é quando a gente chama pra uma conversa e faz com que ele reflita sobre aquele conflito, porque muitas vezes só na reflexão ali, você nem precisa chamar pai e mãe não. No ensino fundamental a gente tem conflitos bestas do tipo: passou ali e empurrou! Mas será que ele me empurrou? “Empurrei não, tia!” A gente tem corredores imprensados, e no horário de intervalo é muita gente. “Quando você bateu no seu coleguinha, você pediu desculpas?” “Aí vai começar a pensar.” “Eita, pedi não.” “Aí tem umas que são mais sabidas e dizem: ‘mas também ele nem deixou!’” Teve um conflito porque um aluno pisou no pé do outro. Eu disse: “pisar no pé é normal, é comum, o corredor tá cheio, vocês tão brincando, vocês ficam correndo. Tem umas palavrinhas mágicas, você pediu desculpa?” “Ao outro eu disse: ‘na hora de passar ali, você pediu licença para passar?’” Se tivesse pedido isso não teria acontecido. Então, às vezes você senta ali e consegue conciliar os conflitos dessa forma.

(JN, 2025.)

A violência é o que já aconteceu

Às vezes, quando chega a tragédia, a violência já aconteceu. Aí é mais difícil. Quando chega só no início, a gente ainda consegue. Agora, o pior é quando os pais se envolvem, sem ser chamados. Porque quando a gente chama pra ajudar, eles não conseguem. Hoje a gente se depara muito com os pais que ficam fora da escola esperando pra saber quem é o pai do meu filho.

(JN, 2025)

A escola é só o reflexo, o espelho

A principal dificuldade é justamente os **motivos por que a violência acontece**. Quando a violência estoura dentro da escola, ela vem da comunidade, ela vem da vivência cotidiana, ela vem da casa. Se você parar dez minutos para escutar um aluno violento, você diz assim, **não justifica, mas explica**. As atitudes dele não justificam a violência que ele causa, mas explica muito, porque é o ambiente que ele vê. Então, essa **violência dentro das escolas precisa ser tratada também nas comunidades, com as famílias, não é só na escola**. A escola é só o reflexo, o espelho. A escola serve como um espelho,

está ali só refletindo. É um ambiente onde existe o maior número de adolescentes no mesmo local, com situações conflitantes e, lógico, vai surgir a violência e sobra pra escola.

(JN, 2025.)

[...]. Quando abrimos as portas, fazemos também isso dentro de nós... não por morte, mas de lembranças passadas. Essa pessoa era professora na época e a orientação que ela me deu eu segui. É engraçado que ela disse que sabia de algumas coisas que aconteciam comigo porque procurava saber, perguntava a outras pessoas. Muita coisa que eu fiz na vida foi repetindo o que eu via ela fazer. É engraçado isso, né? Eu via ela fazer e eu repetia. Então, isso para mim foi um resgate muito grande.

(JN, 2025).

É como se você tivesse que matar pessoas vivas.

Fui aluna de escola pública, de pais separados. Fiquei órfã de pai aos 16 anos e fui adotada por uma pessoa que me deu toda orientação, mas com o tempo eu tive um problema muito sério na casa dessa pessoa que pra mim foi um **trauma**. Eu quis apagar aquele período, eu quis apagar aquela situação da minha vida. Nessa época, eu já estava na faculdade, eu já estava estagiando, eu já era adulta, eu não era mais uma adolescente. Uma adulta nova, mas uma adulta. Foi uma coisa assim... eu estava escutando a história e... meu Deus... foi um trauma vivido... visualizado... e que causou um esquecimento. Mas existem os traumas que... mesmo sem visualizar, mas que você causa em si esse esquecimento. **É como se você tivesse que... matar pessoas vivas.** Para evitar problemas maiores, você tem que matar pessoas vivas. Então, eu passei a me distanciar de uma pessoa que gostava muito e precisei me afastar por conta de um assédio causado com uma pessoa ligada a ela.

(JN, 2025).

Abrindo portas

Esse afastamento durou 22 anos. De repente, foi isso: **uma porta**. Foi no período da pandemia. Só que essas portas vieram em forma de sonhos: sonhava com momentos, eu imaginava a presença dela. Eu queria saber se ela ainda estava bem. E eram cidades tão próximas. Um afastamento de 22 anos. Comecei a sonhar com ela. Meu Deus, será que ela está com COVID? Será que faleceu? Será que está doente? Eu sabia de pessoas que tinham vínculo com ela, mas eu não queria chegar a ela, porque eu realmente apaguei... **Foram anos que eu passei uma borracha.** Preferi me afastar do que fazer ela sofrer. Depois foi tão fácil conseguir um telefone quando eu senti a necessidade de voltar: só com uma ligação eu consegui o telefone. Quando liguei para ela parecia que a gente nunca tinha se separado. Ela tinha se separado do marido, o qual causou a minha situação. Eu perguntei: “você tá bem?” 22 anos depois... Ela disse: “agora estou, venha me visitar.” Ela me deu o novo endereço, ela tinha acabado de passar por um processo de câncer de intestino. E a gente seguiu após esse encontro. Foi uma coisa assim... tão natural, que eu passei o dia com ela. E quando a gente se despediu, no final da tarde, parece que a gente nunca se separou. É uma relação de mãe e filha fora do comum. Como se você não... assim... Faz quatro anos que a pandemia foi... e acabou, a gente não teve mais essa separação, a gente não teve mais essa... Conte a história que aconteceu e o porquê de eu ter saído. E eu achava que ela sabia, mesmo de forma errada, mas eu achava que ela sabia e ela não sabia de nada. Foi uma pessoa que me encaminhou para a educação: você precisa estudar, trabalhar, precisa fazer sua vida, precisa viver. Tive a orientação dela a partir dos 16 anos. Com as orientações que eu tive eu defini a profissão. **Quando abrimos as portas, fazemos também isso dentro de nós... não por morte, mas de lembranças passadas.** Essa pessoa era professora na época e a orientação que ela me deu eu segui. É engraçado que ela disse que sabia de algumas coisas que aconteciam comigo porque procurava saber, perguntava a outras pessoas. Muita coisa que eu fiz na vida foi repetindo o que eu via ela fazer. É engraçado isso, né? Eu via ela fazer e eu repetia. Então, isso para mim foi um resgate muito grande.

(JN, 2025).

O tempo coloca as coisas no lugar

O tempo realmente bota as coisas no lugar. Às vezes a gente quer se precipitar, atropelar, a gente quer passar por cima... hoje quando eu paro para pensar acho que tomei a decisão certa, porque se naquela época eu tivesse exposto, poderia ter acabado com o casamento dela, poderia ser a culpada, ela poderia me culpar. É muito complexo, eu simplesmente me afastei, não mexi com nada. Pouco tempo depois, ele mostrou quem realmente era porque ninguém consegue manter uma máscara por muito tempo. A mensagem que eu trago disso tudo é que realmente, às vezes, **os conflitos pessoais da gente só precisam de tempo para serem solucionados.** No meu caso, foram mais de 20 anos, mas aconteceu, foi se acalmado sem causar discórdia. Às vezes a gente tem alunas que passam por essas situações, geralmente é com padrasto, parente próximo. Conseguimos dar um auxílio nessa situação.

Porque nunca é alguém de longe, nunca é. Sempre é ali bem próximo a você. Muitas vezes a gente tem situações de meninas que começam com problemas, com agressividade, com conflitos com os colegas, e quando a gente chega junto para conversar, temos sempre esse cuidado do conversar, percebemos que tem alguma coisa a mais, algo por trás. De certa forma, já tenho uma vivência que pode dar uma orientação melhor.

(JN, 2025).

Esse “bendito” aqui



Estou na gestão dessa escola a 13 anos e há uns 10 anos atrás o problema era bem grande. A gente fez uma reunião com os pais, combinamos o seguinte: quando fizer mau uso do aparelho será confiscado e devolvido após 15 dias. Só que tem aquela situação que um pai ou outro que não vem ou discorda. Um dia, guardamos o celular de uma aluna por mau uso. A mãe dela tinha alguma situação com o comissário da Delegacia de Cruz de Rebouças. Ele esteve aqui: parecia que ele estava lidando com bandido. A mãe chegou muito dona da verdade, porque a gente não tinha o direito de pegar o celular da filha. Ele não teve o mínimo de respeito, nem pela instituição, nem pelas profissionais. Ele disse: “Eu tenho uma filha de seis anos, minha filha leva o celular todo dia pra escola e eu falo com ela a hora que eu quiser.” Aí eu disse a ele: “é uma questão de educação doméstica: eu tenho uma filha da mesma idade da sua, a minha nem tem celular, nem vai ter agora. Se ela tivesse levado para a escola, eu teria respeito pela instituição e eu não iria falar com ela a hora que eu quisesse, porque ela está em sala de aula, ela precisava respeitar normas da escola.” “A senhora está me desafiando, isso é desacato à autoridade” “Eu não sei se o senhor sabe, eu sou funcionária pública e eu também estou trabalhando e o senhor está me desacatando.” Depois dessa situação, a gente decidiu não pegar mais celular de ninguém não. O celular causa muitos conflitos.

(JN, 2025).

Arrastar até o sangue descer...

Eu cheguei na escola aqui de manhã, e tinha um senhor na frente, montado num cavalo e uma peça de corda. Um aluno fez assim, “ele vai amarrar Lucas”. Vi que ele era pai de um aluno. Eu disse: “bom dia, como é que o senhor está?” “eu tô aqui esperando o Lucas. Eu disse: “quem é Lucas?” “É um aluno do oitavo ano que fez um Instagram falso.” “Entre pai, vamos conversar lá dentro da escola.” Ele entrou: “Lucas fez um Instagram falso e difamou minha filha. Eu vou pegá-lo, vou amarrar, e arrastar até o sangue descer... mas eu não vou não, professora! Só disse que era pra fazer medo. Agora eu vou amarrar ele aí na frente...” “Você vai não, pai. Primeiro, se o senhor começar a amarrar, o sangue vai esquentar e o senhor vai arrastar; segundo, eu já sabendo disso, eu não vou permitir que o aluno vá lá pra frente. Vamos fazer o seguinte: vamos tentar encontrar a família, os pais de Lucas, e aí o senhor vai poder conversar com o pai dele. O senhor pode até ir numa delegacia, porque esse é um crime cibernético. O senhor vai e presta uma queixa.” Fui pegar a pasta pra ver os dados de Lucas. Ele nem sabia quem era o Lucas, quando ele vê o nome do pai e o endereço, diz: “gente, é meu amigo da vaquejada. Obrigado, professora, eu vou lá agorinha, eu vou resolver com o pai desse safado!” Imagina o susto que a gente teve!

(JN, 2025).

Papa de Maisena



Na minha vida tem um cheiro: o cheiro da Papa de Maisena. Eu lembro que, quando eu comecei a ter cuidados de alguém, a comida que a pessoa mais fazia era a papa de maisena, que eu gostava muito. Eu passei muitos anos sem comer papa de maisena. Eu voltei a comer agora... agora eu tô comendo papa de maisena, mas eu passei muitos anos sem comer. A papa de maisena, eu digo que é o gosto da infância, o gosto da adolescência. Amo a papa de Maizena. Ela me traz boas lembranças. A papa de Maisena me traz lembranças de um prato de papa e uma conversa após a faculdade ou depois que chegava em casa cansada.

(JN, 2025).

Só muda de endereço

A gente também costuma dizer que elas só mudam de nome e de endereço, os problemas são sempre os mesmos. Se a gente conversar dez minutos, a gente vê que passa sempre pelas mesmas situações. O que diverge, é muito pouco.

JN, 2025.

Conhecer a água que entra e o lixo que sai.

É diferente de uma sala de aula que você terminou sua aula e você vai embora. Eu costumo dizer que na gestão de escola a gente tem que conhecer a água que entra e o lixo que sai. A gente tem que saber tudo o que tá ali. Porque se a gente se perder um pouquinho, aí tem uma bronca e essa bronca vai pra quem? Temos que ter esse conhecimento básico da escola toda, de tudo.

(JN, 2025.)

Chovendo de baixo pra cima

É engraçado, o que aconteceu comigo hoje: o professor mandou o menino sair da sala, foi no 7º Ano, e ele disse não. Aí o coleguinha disse pro professor: “deixa eu ir no banheiro.” Foi na secretaria dizer: “olha tia, fulaninho tá na sala perturbando, o professor de matemática mandou ele sair só que ele não saiu. Eu disse: pera aí que eu vou lá. Cheguei na sala e disse: “Me diga uma coisa, aqui tá chovendo de baixo pra cima, é? O poste tá mijando no cachorro, é? ” Ele ficou sem entender. Os meninos disseram: “é porque tu respondeu ao professor”. Eu disse: “Vá pedir desculpa ao professor”. Ele pediu. Até a turma bateu palmas!

(JN, 2025.)

Pesos e Medidas

Nessa função que a gente exerce, a gente não pode ter pesos e medidas diferentes: ele é meu amigo, mas eu não posso beneficiá-lo por ser meu amigo. É pra ser justamente o contrário. Ele, por ser amigo, ele tem que fazer a coisa bem feita. Agente não pode tá usando pesos e medidas diferentes com ninguém. Isso faz parte da ética.

(JN, 2025.)

Tapete vermelho

Deixa eu agora jogar o tapete vermelho... Aconteceu uma coisa que ela nem sabe que me marcou. No processo seletivo para gestão, Vivi estava com a defesa marcada antes da minha. Eu estava preparando minha defesa: a experiência na escola eu já tinha, 12 anos na mesma escola como gestora. Estava querendo organizar para apresentar. Quando eu vi que ela tinha defendido, perguntei como foi, alguns detalhes... acreditam que ela mandou o arquivo da defesa dela pra mim? Aquilo foi uma responsabilidade comigo, que eu não passei pra ninguém. Dei uma olhada como foi a organização dela. Depois que eu defendi, uma colega que estava assistindo disse: “ficou boa que só!” “Menina,

consegui porque Vivi me ajudou mostrando o projeto dela: a organização, a estrutura, cada ponto... **Veja, ela nunca tinha sido gestora, eu já estava há tanto tempo em gestão, mas eu estava perdida em como organizar as ideias.** Eu organizei as ideias do meu projeto através do projeto dela. Aí eu me senti assim... Ninguém manda assim pro outro. Se eu pegasse o projeto dela e tivesse jogado ele ali, poderia ter um choque e a gente até seria chamada.

(JN, 2025.)

Ver o que é bom pra tosse!

A mãe dela foi minha gestora, enquanto aluna, e depois foi minha gestora no início do meu próprio... estágio e contrato. Meu tempo de contrato foi aqui nessa escola. Eu lembro que eu não era uma aluna muito tranquila não, eu era...uma viradinha, pulava o muro, gazeava aula... lembro bem que quando eu cheguei na gerência, na época ela já tinha saído da escola E.P. e estava trabalhando na GREE. Eu cheguei lá com os documentos para assinar o contrato do estágio. Quando eu cheguei lá, que **Joana** me viu, falou: “vem pegar algum documento?”. “Não, eu vim trazer a documentação da faculdade pra estágio.” Ela pegou meu documento e olhou assim. “**Ah, você tá entrando na educação? Você agora vai ver o que é bom pra tosse!**” Trabalhei aqui três **anos de estágio nessa escola**, depois quatro anos de minicontrato. Foi quando eu fui efetivada e fui procurar escola. Quando eu cheguei na escola B. V. C, Joana estava como gestora. Quando eu cheguei com meus documentos lá de efetiva, Joana estava sentada lá no final da sala, naquele balcão de cimento. “Eu vim trazer o documento que a Arlete mandou. “É contrato?” Aí eu disse: “não, eu sou efetiva.” ela levantou alegre! Eu dei muito trabalho, aperiirei naquela escola... Quando Joana saiu da gestão, fui eu que assumi. E foi a mãe dela que nos levou pra gerência pra nos apresentar.

(JN, 2025)

FRAGMENTOS DE MEMÓRIA – VIVI

Quantas vezes também não acontece na escola?

O rapaz que foi, vamos usar uma palavra bem forte, sacrificado. Um dinheiro caiu, ele apanhou e foi entregar. Ele não estava comprando droga, ele não estava vendendo droga: ele estava sentado. O dinheiro caiu, ele apanhou e foi entregar. Mas o policial não viu esse ato. Quantas vezes também não acontece na escola? Segunda-feira eu saí daqui às 22h45 da noite: uma briga entre duas meninas aqui dentro. Acho que por conta dessa rivalidade de comunidade também, se a gente for investigar, a gente vai longe... a menina falou: “vou dar nessa nega, eu parto pra cima dela e dou nela.”. Simplesmente assim. Liguei pra mãe dela, a mãe mandou ela embora e fiquei com a outra que apanhou dentro da escola. Quando a menina saiu da escola, a outra aluna estava fora e pegou a menina de novo. Chamei a polícia...

(Vivi, 2025.)

Matar ou morrer

A gente não sabe a articulação deles. A briga aconteceu na segunda. Na terça-feira, a mãe da menina que bateu na outra ligou pra mim e disse: “eu estou ligando pra você pra lhe alertar, não estou em casa, estou trabalhando Kamila disse que ia pra frente da escola pegar a menina”. Eu disse: “eu quero agradecer a senhora que está ligando e eu quero dizer a senhora que eu vou chamar a polícia. A polícia vai estar na frente da escola, na hora que os meninos largarem. Ela disse: “não, se você ver Kamila aí na frente da escola, você liga pra mim que eu vou buscá-la. Eu disse: “eu não vou perder esse tempo não, eu vou chamar a polícia. Quando a patrulha escolar chegar, eu vou pedir a eles para ficarem por aqui. E assim eu fiz. Estava a polícia antes de ontem e ontem aqui na frente da escola. Essa menina tem envolvimento com o pessoal de torcida organizada – seu lema é matar ou morrer - Ela não tem nada a perder.

(Vivi, 2025.)

Trazer pra perto da gente

Quem recebe o ensino fundamental somos nós. Eles vêm com a rixa e dizem assim: “isso veio já da outra escola” Eu digo: “se não resolveu lá, a gente vai resolver aqui”. Aí eu fui numa turma, antes de ontem, porque foram espalhar fofoca dessas rixas. Perguntei: “Você veio de qual escola? “. “Do AJ”. “Prazer! Meu nome é Vivi, eu conheço Tatiana. Cada aluno de escolas diferentes eu saio dizendo o nome de todos os gestores: “**Só quero dizer a vocês que meu nome é Vivi e eu conheço todos os gestores. Vou procurar saber quem era você o ano passado na escola deles. Pra poder a gente construir uma nova pessoa aqui dentro**”. E aí eles ficaram meio que...pensativos no que eu vou

fazer. **Eu não vou fazer nada, porque nem eu tenho tempo de ligar, nem ela vai ter o tempo de estar atendendo para dizer, descrever o fulano. Só que ele já tem uma preocupação de que eu tenho onde buscar referências. Faço isso como uma ação pra trazer eles pra perto da gente, porque assim, eles tinham uma confiança lá. Eles chegam aqui, a gente tem que conquistá-los.** Quando eles vêm do município pra vocês, tem que conquistar, quando vem do município pra gente, a gente tem que conquistar. E a gente tem que criar formas pra eles confiarem, passar a confiar na gente. **Porque eles nos olham como se a gente fosse uma ameaça: “Lá vem a diretora”...**

(Vivi, 2025.)

Mais filtrados do que os que chegaram dois anos atrás.

Quando eu fiz a reunião da família e escola, tinha mais de 300 pais aqui dentro. E eu disse assim: “vocês estão colocando seus filhos aqui, esperando que eles tenham sucesso lá na frente. A gente espera isso, a gente aposta. A gente tem um resultado brilhante agora esse ano, é um feito. Uma aluna que passou numa federal para Medicina, onde todas as escolas do mundo querem aprovação em Medicina, porque Medicina é o melhor curso na visão de muitos. Se a gente teve uma, no ano que vem a gente pode ter dois. E no próximo ano os seus filhos são terceiros anos, e a gente pode ter três. Mas não depende só da escola, não depende do gestor, não depende do pai ou do professor: depende dele. Agora a gente precisa estar de mãos dadas para tentar conseguir.” O que a gente observa em uma semana de aula? Os alunos que chegaram hoje, estão mais filtrados do que os que chegaram dois anos atrás. Isso é um reflexo de quê? A gente teve uma pandemia e os meninos que estavam na pandemia, não são esses que estão no primeiro ano agora. Eles estão no primeiro ano agora e quando foi a pandemia, eles ainda eram bebezinhos. Eles estavam na pré-escola, como a gente pode dizer. Eles estavam nos anos iniciais e conseguiram superar. Os que a gente recebeu para o primeiro ano do Ensino Médio há dois anos atrás, que foi esse terceiro ano que terminou agora; eles tiveram do 6º ao 9º ano pandemia, não tiveram aula: eles saíram do 7º ano para o 1º. Porque eles não tiveram aula no 7º ano, não tiveram aula no 8º ano, eles não tiveram aula no 9º ano. Foram três anos de escassez de aula, eu posso dizer. Quando voltou, ainda com aquele uso de máscara, tudo se atrapalhava; teve um reflexo. Esse menino que a gente recebeu hoje, ele vai dar um caldo mais grosso do que esse do ano passado. Porque ele já teve uma base melhor. Isso não é só uma observação da escola de ensino médio, mas uma observação de todas as escolas. Até mudou a gente mesmo.

(Vivi, 2025.)

Conflito e violência

Conflito é quando não aceita algo. Pode gerar um conflito. A violência, eu acho que...existem diversos tipos de violência. A violência verbal, a violência física...foi dando nomes a isso: o bullying, o preconceito, o racismo, a homofobia. Foi se dando nomes a essas violências que elas partem de um conflito, da não aceitação...

(Vivi, 2025.)

Espaço pequeno

Sabe por que ele explode dentro da escola? Porque é um ambiente pequeno. É um ambiente que está fechado, diferente da sociedade. Por exemplo, um ato de violência dentro da sala de aula: A sala de aula tem quantos metros? Uns quarenta metros quadrados? É mais fácil dele acontecer aqui do que acontecer ali na rua, que não tem limite...

(Vivi, 2025.)

Se a gente não conseguir resolver o conflito

A gente começou dizendo que o conflito gera a violência, se a gente não conseguir resolver o conflito. A primeira coisa que a gente, aqui na escola faz, tanto eu, a vice, a coordenação, e até os professores, pois às vezes os professores nem traz pra gente, eles resolvem na sala mesmo. A primeira coisa que a gente tem que fazer é conversar com ambas as partes. Aqui a gente tem o cuidado de não conversar junto. Conversa com um, conversa com outro e depois junto. Outro cuidado que a gente tem é não chamar todos os pais num mesmo momento, porque a gente não pode expor o outro ao pai. Então chama um pai, conversa com o pai e depois chama um outro pai; se possível no mesmo dia, mas não no mesmo momento, porque aí pode gerar algo maior, porque envolve família, eu acho que em todo canto, em todas as escolas já aconteceu de: “se bateu no meu filho, eu vou bater, ela não é mãe do meu filho?! Então, eu vou ser mãe dela”. A gente faz a advertência e eles assinam. Primeiro eles são advertidos verbalmente, e depois eles têm três advertências escritas. Nessa advertência, já aconteceu de, na terceira advertência, a gente colocar pra fora da escola, quer dizer, chamar os pais e dizer, “esse ambiente não está pertencendo a ele”. Ele não está tendo o pertencimento, ele não está aproveitando o que esse espaço está dando. Pode ser que na outra escola ele se encontre. E a gente tem sucesso

com isso, muitas vezes. Eu tenho uma parceria com o gestor da escola JPG, o gestor às vezes manda alunos para mim e eu também mando para ele e às vezes a gente consegue salvar aqueles jovens, muitas vezes eles vêm tão atordoados de casa, da comunidade, e eles até vêm às vezes com medo do que eles vão encontrar aqui, e outros vêm para enfrentar mesmo.

(Vivi, 2025.)

Não achar a gente sabida demais.

Hoje eu vi um menino que tem um colar que tem mais ou menos um dedo de largura e no pingente é um saquinho de dinheiro. Aí eu falei: “Menino, que riqueza, um saquinho de dinheiro no pescoço!” Ele disse: “é tia, porque eu gosto de fazer dinheiro”. Eu posso pegar esse gosto de fazer dinheiro e transformar num conflito. O que é que eu poderia ter entendido aquele eu gosto de fazer dinheiro? Entendeu? Aí você vem com aquela questão do pré-conceito. De onde vem esse dinheiro para colocar naquele saco? É toda a questão e a gente acaba criando um conflito dentro da nossa mente para tentar resolver aquilo ali. Jamais eu vou chegar para ele e mandar ele tirar, porque aí eu vou gerar uma violência. Eu não vou dizer: “Eu não quero você com esse colar aqui!” Por que eu vou dizer a ele porque eu não quero? O colar tem uma simbologia. Às vezes eles acham que a gente não sabe. E a gente não pode dizer a ele que sabe. É um conflito isso, né? Porque a gente sabe, mas não pode dizer a ele que sabe. Pra ele não achar a gente sabida demais. E também ele não achar que a gente está sendo invasiva no poder que ele tem lá fora, porque aqui dentro a gente tem eles. A gente tem um controle sobre eles aqui dentro. Lá fora ele tem sobre a gente em relação à violência. **Se a gente entra em conflito com esse menino aqui, ele vai pegar a gente lá fora.** Eu tenho esse medo. Eu enfrento eles, chamo pra conversar, nunca sozinha, porque a gente não sabe o que é que ele tem. Pra gente evitar problemas e para nossa segurança. Sempre tem uma testemunha e sempre falo baixo com eles. **Porque aí eles se sentem agredidos com o tom de voz.** Se a gente falar alto, a gente tá falando igual pra ele, porque ele também tá falando alto. Quando a gente fala mais baixo ele diminui também porque ele quer falar igual com você. **Ele não quer ser superior, quer ser igual e também não quer ser inferior.** Quando você tá falando baixo e ele tá falando alto, ele tá sendo inferior a você. Porque ele não tá conseguindo me agredir. Aí esse autocontrole que a gente precisa ter.

(Vivi, 2025.)

Troca de ambientes

Muitas vezes trocar ele de ambiente não seria a opção mais adequada. **Porém, muitas vezes a gente faz isso.** Ela não concorda com essa troca de ambientes. Mas se a gente não tem um poder sobre esse jovem violento aqui dentro, ele vai violentar outros várias vezes, como por exemplo, Kamila. No ano passado, ela agrediu três alunos. A gente trocou ela de horário. O que a gente observou? Uma melhora. Ela não batia mais em ninguém. Ela agredia verbalmente, mas não batia. E segunda-feira, ela agrediu verbalmente e bateu numa menina dentro da escola. Quando eu achei que estava tudo resolvido, por ter falado com a mãe dela, e ela mandou Kamila ela ir embora. Ela saiu da escola, eu liguei pra mãe da outra menina, mas Kamila voltou e estava esperando, a aluna, Ilana aqui. Bateu na menina, ainda bateu no menino. Tem um vídeo do menino, o menino tá o tempo todo se defendendo, até que ele consegue pegar a perna dela e consegue derrubá-la. Não derrubou pra ela cair não, ele puxou e ela foi caindo e ele foi segurando pra que ela não machucasse. E eu não sabia quem era o menino, ele é novato, talvez tenha sido aluno de vocês, se chama Marcelo. Ontem o pai veio e disse: “era para você ter batido nela!” Então, em casa está instigando a violência. “Era para você ter batido, era para você ter feito e depois o pai resolvia.” Mas eu achei linda a fala do menino: **“Pai, eu sou menino, não posso bater em menina. Eu apenas me defendi.”** Eu achei linda a postura dele. A mídia faz isso, com a questão da Maria da Penha, a lei faz isso. Ele viu, mas quantos não viram? Ele estaria no meio desses 11% de ter sido violentado, mas ele não está no meio daqueles que violentaram. Ele apenas se defendeu. Aí eu achei uma coisa bem interessante, essa questão do mudar de espaço. Eu ter mudado Kamila, com aprovação da mãe, a escola deu todas as oportunidades. Foram vários fatos que eu contei para a mãe e ela sabia porque tudo a gente passava pra ela.

(Vivi, 2025.)

Dando nomes

Na reportagem que eu li sobre a Educação Transformadora defende a promoção de uma conversão absoluta do agito do bullying. O bullying foi algo que foi criado pela mídia, o nome que foi dado. Porque quando nós éramos crianças, a gente brincava tanto de chamar o outro.... Se deu nome, e esse nome criou poder, simples assim. Não era bullying, mas hoje é bullying. Teve uma situação aqui que a aluna Bianca se incomodou porque os colegas estavam chamando ela de gorda e feia. A mãe veio falar comigo. “Vou ver quem são esses colegas que estão chamando ela de gorda e de feia, vou chamar pra conversar, não se preocupe.” Passou uns dias, e chamei a menina, ela veio, a menina entrou, eu disse: “Bom dia, minha linda, como você está?” Ela, “eu estou bem.” “Sua mãe veio aqui conversar comigo. Quer dizer que os meninos estão te chamando de gorda?” Ela é mais gorda do que eu. “Você é gorda?

" Ela disse: "não". "Por que tá te incomodando te chamar de gorda se você não é gorda? Estão te chamando de feia: você é feia? Tem um espelhinho, olha aqui. Você é feia? " Ela disse: "Não". "Por que tá te incomodando chamarem de feia? Então você não é gorda e não é feia. " "Não se preocupe, eu vou chamar os coleguinhas. Dois dias depois eu chamei um. "Vem cá, o que está acontecendo entre você e Bianca? " "Nada, tia, nada. " "Porque a mãe dela veio falar comigo, viu? E eu também vou chamar a sua mãe..." "Não, foi porque a gente estava brincando... "Aí tu chamasse ela de feia? Então, você olhou no espelho? Olha aqui no espelho. Você é bonito? " Fiz a pergunta contrária. Aí ele, "não. " " Se você não é bonito, por que você tá dizendo que ela é feia? Porque se você não é bonito, você é feio. " Então eu fiz aquele... questionamento na cabeça deles: chamei um por um, coloquei a mesma situação e resolvi. Porque o feio ficou bonito e o bonito ficou feio.

(Vivi, 2025).

Desde pequenininha minha vida era aqui

Eu lembro que a gente, antes de entrar, fazia fila, rezava, cantava o Hino Nacional, o hino de Igarassu e entrava numa fila sobre um tapete vermelho. Em cada porta de sala tinha um jarro com palmeira. Em cada porta de sala tinha. Ninguém mexia ou quebrava nada, mas a escola era bem pequena. Não tinha mal comportamento porque a minha família todinha tava dentro da escola. A mãe era professora, a tia era professora, a outra tia era professora, a outra tia era professora, enfim. Então, eu tinha muito... medo de fazer alguma coisa errada.

(Vivi, 2025)

Só queria minha borracha! (É uma violência isso!)

Era terceira série, tia Linda foi ganhar neném, veio tia Marta dar aula, ninguém gostava da mulher. Meu colega de trás, Augusto, queria minha borracha. Eu dei a borracha. Eu tinha uma borracha redondinha, que tinha uma vassourinha. Todo mundo queria aquela borracha. Eu emprestei a Augusto. E aí eu virei pra pegar a borracha e ela puxou o meu braço, ela interpretou que eu estava conversando. Eu levantei, já joguei a bolsa assim. "Vá pra casa e só entra com o pai! " O meu pai mandou pedir desculpa na frente dos coleguinhas todinhos. Na terceira série eu tinha oito anos e pedir desculpa na frente dos colegas... Quando meu pai saiu, eu disse: "eu não pedi desculpa porque quis não, foi porque meu pai mandou". É uma violência isso!

(Vivi, 2025).

A Saga do magistério: odiava aquela escola

Eu odiava aquela escola. Primeiro porque eu não queria estudar lá, fui obrigada, segundo, porque eu tinha medo do tio Walter. Além de ser o diretor brabo da escola, ele era o meu tio, então ele poderia ser mais brabo ainda, mas ficou por pouco tempo, quem assumiu fui dona Ceça. A gente tinha a sala do magistério: era uma salinha que só quem fazia magistério usava. Lembro que a gente estava lá na maior algazarra. E eu estava sentada no birô e a dona Ceça abriu a porta. Quando ela abriu a porta, eu desci do birô, ele virou e rasgou a minha perna. Tirou o couro da parte de trás. Eu fiquei toda desconfiada sentindo pingar na sandália. Ela: "Tudo bem, meninas?" "Tudo bem!" Eu disse: "Desculpa". Quando eu vi, estava o couro descascado! Mas o **medo ali não foi o fato de ter machucado, não. Era o fato do que ela ia dizer por ter derrubado a mesa.** Fica aquela coisa assim, aquele constrangimento. Mas ela passou como se nada tivesse acontecido.

(Vivi, 2025).

A Saga do magistério: nem sei se queria fazer medicina

Eu não queria ser professora e eu tinha que fazer magistério porque eu não podia estudar à noite, meu pai não deixava. Eu lembro a primeira vez, no estágio, aqui nessa escola. Fizeram uma reunião com todos os professores. Minha mãe era professora da casa. Cada professoranda falou dos motivos de estar cursando o magistério. Era cada sonho que as meninas tinham de ser professoras, mas eu disse: "vou fazer magistério porque minha mãe quer. Eu não queria ser professora, eu queria fazer medicina; fazendo magistério, nunca vou fazer medicina". Era como se fosse uma frustração. Eu acho que eu nem queria fazer medicina. Eu acho que eu não queria fazer mesmo o magistério.

(Vivi, 2025).

A Saga do magistério: me tornando professora

Lembro de uma situação de uma greve, a secretaria de educação foi na escola pra chamar quem queria dar aula. Eu fui pra escola da usina. A diretora Bianca me buscava lá em casa. Aquilo ali foi que me tornou professora... tive alunos de que lembro muito. Minha primeira turma na escola Nuvem foi somente de sete alunos. Os pirralhinhos que iam pra escola de chupeta, eu lembro até o nome de uns: Daniel, Janaína, Ricardo, Beatriz, Arthur, César (o maior da turma), Heitor, Patrícia, Alice... Eu me lembro deles, eu tenho foto deles, três por quatro, lá em casa. Aquilo ali me fazia tanta...me dava tanta vontade de voltar cada dia para a escola: descobrir que eles estavam conhecendo o A, descobrir que

estava reconhecendo os nomes... Me lembro de uma situação que César, correndo, caiu e bateu com o balde e quebrou o dente... chama a mãe e acha o dente e leva o dente para o dentista para ver se botava no lugar. São coisas bem interessantes. Vai fortalecendo a gente, as ideias que a gente tem, até onde a gente vai. **O que me levou a estar aqui hoje.**

(Vivi, 2025).

Ainda não me sinto gestora

Fui galgando conquistas nessa escola, subindo os degrauzinhos: aluna, estagiária, contratada, efetiva, secretária e aí cheguei aqui. Ainda não me sinto gestora. São seis meses. Eu ainda não me achei na função. Eu acho que eu sou muito técnica e a gestão requer muita aquela área de pedagogia. Eu recebo os pais, a gente conversa, tenta resolver conflitos... **costumo contar uma história ou outra que aconteceu há anos atrás. Que é muito boa essa questão de memória, e a gente vai sobrevivendo no que a gente tem pra fazer: dormir hoje pensando no que vai fazer amanhã; tentar fazer o que não fez ontem. Vamos tentando fazer isso, resolvendo essas guerras.**

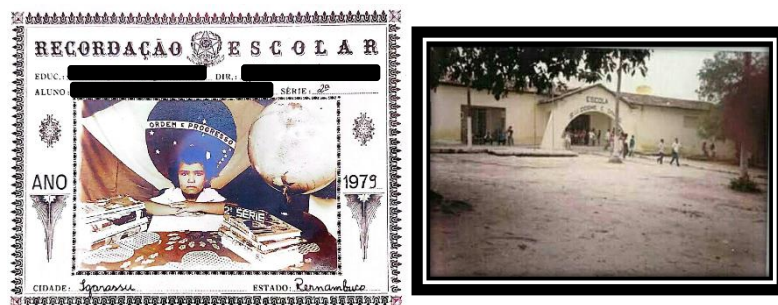
(Vivi, 2025)

Passei no vestibular e cortei meu cabelo

Depois que eu terminei o magistério, eu não tinha mais pra onde ir, decidi fazer vestibular. Quando eu fui fazer a inscrição, tinha 18 para 19 anos, a minha mãe foi comigo fazer. Eu fiz a inscrição tão escondida, eu coloquei geografia à noite. Ela achava que eu estava fazendo letras à tarde. E aí eu passei em sexto lugar. Cheguei morrendo de felicidade que até cortei o cabelo bem curtinho. Em casa perguntaram: “o que foi isso?” “Passei no vestibular e cortei meu cabelo”. Ficaram muito felizes! No dia de fazer a matrícula, minha mãe foi. Eu disse: “mãe a gente tem que ir de noite.” “Por que de noite?” “Porque tem que ser de noite. Eu vou trabalhar e de noite a gente vai.” Quando chegamos, ela viu que o curso era de Geografia, aí eu contei que tinha escolhido esse curso e era à noite. Ela disse: “Você é louca, o seu pai não vai deixar!” Eu fiz os quatro anos de faculdade, eu era o bebê da sala, porque meus colegas diziam assim, “a única que veio com a mãe para fazer a matrícula foi o bebê.” No período da faculdade, vim estagiar aqui, depois fiz o concurso, passo para Igarassu. Amélia me lotou na escola J.P. G. Eu disse que não ia porque tinha vaga nessa escola e eu acabei vindo para cá.

(Vivi, 2025).

Me senti injustiçada



Lembro o momento da foto, tinha uma fila para tirar e no cenário tinha esses detalhes, a ponteira, o globo, tudo mais e a minha cara nada simpática, porque era ordem alfabética, a turma era enorme, acho que tinha umas mil pessoas naquela turma para poder tirar foto. Quando chegou a minha vez, eu já estava com raiva.

(Vivi, 2025).

Mel



Meu pai tirava identidade e ele ia para Recife toda quarta-feira. Então, a gente ficava esperando para ele trazer alguma coisa para a gente. Ele trazia a tira desse Mel, sendo que ele era menorzinho, e trazia uma caixa de biscoito para cada um, de biscoito Wafer: um de abacaxi, um de amendoim. Cada um ganhava uma caixa de biscoito e aí a gente sentava e ia dividir pra todo mundo ficar por todos os sabores. **Aí ele trazia esse melzinho, ele trazia aquela chupetinha de açúcar. De vez em quando eu compro isso, é coisa de infância. Eu trouxe para os professores isso aqui. Eu fiz um painel de uma colmeia: “você faz parte dessa colmeia”:** você é inteligente, comprometido... o que retrata cada um.

(Vivi, 2025).

Olhar-se no espelho

Estando na gestão hoje, tenho uma visão bem diferente do que acredito que os gestores antigamente tinham. Estar gestora, para mim não é um status. A gente se colocar no lugar do professor, porque hoje eu estou gestora, amanhã eu estou lá de volta à sala dos professores e tem um outro professor ou uma outra professora que vai estar aqui. **Então, assim, quando a gente se olha no espelho, a gente tem que olhar essa situação também.** Maria, em Corda Bamba, está no corredor, cheio de portas e ela vai abrindo as portas e ela vai vendo situações. A gente também tem que se colocar nessa situação de olhar no espelho e não ver só a imagem do gestor: é olhar no espelho e ver a função do gestor. Muitas vezes a gente faz até coisas que não é da nossa função. É a função do professor, mas nós somos professores que estamos gestores. A função desse espelho é exatamente a gente ver qual o papel do gestor. Assim como Picasso, que no espelho não retrata a mesma coisa: **Eu olhar o espelho enquanto gestora, mas eu vejo o espelho enquanto aluno, enquanto professor, enquanto pessoal do administrativo, enquanto pessoal da limpeza. Olhar-se no espelho e perceber que nele não está só refletindo só você: reflete a escola como um todo... a merendeira, alunos, professores, tudo.** Todas as dificuldades, quando eu digo assim, cada aluno pra gente ele representa três, porque é o aluno, o pai e a mãe. Então ele representa três. O número de alunos que tem numa escola é multiplicado por três. Às vezes você se olhar no espelho e vê essa condição.

(Vivi, 2025.)

Reconhecimento

Eu postei no Instagram sobre o dia internacional da mulher e recebi o comentário de um aluno: “Parabéns pelo dia da mulher, a melhor gestora”. Ele é um aluno de primeiro ano e está me conhecendo agora, tem um mês só de aula. E um detalhe: esse menino foi chamado aqui para eu chamar a atenção dele, porque ele tinha aprontado algo. Eu achei que a forma como eu falei com ele... o tratar. Não sei... chamei a mãe, ela pediu para mudar o turno dele e eu fiz. Ela mandou mensagem agradecendo. **Eu acho que é esse olhar. São essas coisas que estão por trás do espelho, que a gente precisa enxergar. E se tiver meio embaçadinho... a gente limpa a parte do espelho para poder tentar ver algo... aqui a gente vive diante desse espelho, no meio da nossa comunidade escolar.**

(Vivi, 2025.)

O espaço da escola tem que abrir

Eu acho que existem muitas mudanças quando a gente troca de posição. A forma como falar com os pais, com o próprio aluno, com o professor, ou atender alguém que tá chegando na tua escola. Tudo isso a gente tem que ter muito cuidado. Teve uma reunião aqui na escola da GREE, o professor Guilherme pediu o auditório, eu disse que não dava pra gente usar, pois ele tá sem ar-condicionado, mas ele disse: “eu quero fazer na sua escola.” Quando eu voltei, eles não estavam no auditório, estavam na biblioteca porque o auditório estava muito quente. “mas eu avisei ao senhor”. Ele disse: “dia 27, eu quero fazer outra reunião aqui.” “O auditório ainda estará sem ar.” “Vou fazer aqui na biblioteca”. A gente não pode negar. Eu vim correndo pra cá, pra poder encontrar com ele ainda, porque ele chegou, eu não estava aqui pra poder recebe-lo. O espaço da escola tem que abrir. Ele fez questão de ser na biblioteca, a gente colocou os ventiladores... Vim correndo pra pedir desculpas por causa do calor, a gente tá tentando resolver o problema do auditório, mas ele disse que ia fazer novamente: “todo mundo aguenta o calor, porque a gente também tem calor em casa.” Eu achei isso muito legal e eu acho que é por causa dessa construção...tenho feito isso, ainda tô aprendendo a ser gestora. Ainda não me sinto não. A gente senta na cadeira, assina o documento, resolve um monte de problemas, apaga incêndio...

(Vivi, 2025)

Sem limites

O pessoal da regional não tem limite: não tem sábado, domingo, feriado nem hora. Às vezes é de madrugada e chega coisas para a gente administrar. No recesso, sexta-feira, após o carnaval eu estava em Itamaracá, o meu telefone tocou e era o pessoal da GREE. Aí eu já atendia assim: “Oi, chefe, tudo bem? Estou na praia.” Eu já atendi dizendo a ele aonde eu estava. Ele disse: “mas me dê um minutinho do seu descanso”. Veio uma demanda, numa sexta-feira, que é um recesso. Não tenho que ir trabalhar.

“ Segunda-feira eu tento resolver isso. ” Eu podia ter resolvido naquela sexta. Eu poderia ter resolvido naquele momento...quando você olha pro espelho ele tá embaçado, porque naquela tarde, naquela semana, não era uma semana da gente trabalhar.

(Vivi, 2025.)

É tudo igual

Respeito, atenção, fidelidade, ética é bem importante. Eu acho que a ética está dentro do respeito, quando a gente respeita um ao outro. Independentemente de ser nesse espaço escolar, quando a gente assume uma... quando a gente está diante desse espelho que é gestão, é buscar um ao outro. Quando a gente consegue separar essa função. Porque o nosso colega de trabalho, enquanto professor, a gente tem que colocá-lo enquanto tal: Eu, estando gestora, você é professor. Mas, se na sexta-feira a gente largou e vai num barzinho, aí a gente é tudo igual. Não existe mais o professor e o gestor. Ali é um colega de trabalho e você tá ali pra conversar outras coisas, pra rir, pra... Enfim, surge a conversa do trabalho, surge, porque é impossível não surgir.

(Vivi, 2025.)

Empatia

Diante desse espelho a gente sabe fazer essa diferença, não existe essa proteção. Às vezes até a gente vê certa injustiça por parte de um outro colega. Ultimamente estão implicando com um professor e às vezes ele tem umas fugas. Ele veio conversar comigo. Não tenho amizade, é apenas colega de trabalho... me faz pensar que amanhã eu posso estar no seu lugar e você no meu lugar. A palavra é empatia: eu não vou fazer com você o que eu não quero que você faça comigo.

(Vivi, 2025.)

Tapete estendido

Enfrentar os desafios com respeito, sem precisar passar por cima de ninguém e nunca estender o tapete vermelho para você mesmo. **Estenda o tapete vermelho para outras pessoas passarem e espere que esse tapete seja estendido pra você.** Eu não queria ser professora, mas depois que eu caí na profissão, caí na graça, não tinha mais pra que sair. Eu vou sair pra quê? É isso que eu sei fazer. Eu admirava muito a forma das pessoas trabalharem. Nunca quis ser gestora, mas que lindo na época de Dona Janice mandando a gente entrar, passar no tapete, não podia pisar fora, não podia arrancar uma folhinha. Eu achava aquilo ali tão bonito, sabe? Aquele jeito, ela pequenininha assim, toda arrumadinha, de salto. Eu achava aquilo ali lindo. Já na escola J.P.G. era que tio Walter com aquela autoridade. Depois foi Dona Ceça que tinha uma postura mais tranquila, bem diferente das outras que eu tinha. A professora Luciana fez um projeto de história para falar de Dona Janice, sugeri irmos à casa dela. Fomos lá, ela recebeu a gente, conversou. Depois a gente conseguiu trazer ela aqui para os meninos conhecerem. E uma vez Dona Janice disse assim para mim: “quem deveria ser a diretora daquela escola é você. Não que a diretora atual não seja boa, ela trabalha bem, eu vi a escola organizada, mas quem deveria ser a diretora da você!” Eu disse: “Deus me livre! Eu nunca quero ser diretora, isso é uma bomba!” Aí, de repente, eu me torno, né? E aí, nem pude dizer mais a ela, porque ela morreu, mas eu acho que foi meio que uma... Premonição! Mesmo sem eu querer, depois que eu entrei no processo... na esperança de ser reprovada; esperando que alguém se inscrevesse pra concorrer comigo e eu não passar. Mas quando eu vi que as coisas foram acontecendo e que não tinha ninguém pra me tirar da frente, fui estudar, me preparar: fazer curso de como ser gestor, fazer curso de como atender um pai, de como receber as pessoas. Eu fui fazer isso porque eu não sabia.

(Vivi, 2025)

Não quero outra escola

Eu tinha um processo diferente das meninas. As meninas estavam confortáveis em fazer. Eu estava fazendo porque fui indicada pelos colegas professores, eles me apoiaram. Mas tinha um impasse com algumas pessoas da gerência, havia uma perseguição por trás disso, todo mundo via. Eu poderia participar, só que ele queria que tivesse alguém concorrendo comigo pra poder me derrubar, pra eu sair. Ele chegou ao ponto de pedir o meu projeto. “Você está fazendo um projeto, seu plano de ação, mande pra mim”. Ele ia me derrubar. Eu não tenho condições de fazer um plano numa escola que eu não conheço. Quando ele foi dispensar a outra gestora, eu pedi para assumir a escola, mas ele disse: “eu tenho uma escola pra você”. “Eu não quero outra escola, quero essa”. Foi a partir daí que aguçou... foi um desafio. Foi um processo muito longo, eu acho que nunca teve uma seleção tão longa feito essa, até chegar o dia de sair o resultado final e a gente assumir. Houve esse processo de perseguição e eu dei o meu o sangue: “agora eu vou provar que eu sou capaz... a gente foi provando. Não só no processo seletivo mas no resultado final de aprovação, a baixa reprovação, o resultado dos meninos no ENEM, a maior nota de redação do ENEM da região metropolitana, entre todas as escolas, públicas e particulares. Uma menina que passou em medicina... são situações que hoje... quando a gente recebeu

o resultado, que eu liguei pra ele, ele disse assim: “professora, eu tenho que dar a minha mão à palmatória.”. Alma lavada!

(Vivi, 2025)

FRAGMENTOS DE MEMÓRIA – TATIANA

Extremos

Tudo começa através do Instagram: uma fazendo um story, falando da outra. Quando a gente vai perceber, já tá rolando desde fora. Chegou na escola, já chega ao extremo. Os meninos, ao invés de ajudarem, vão pra cima pra agitar. A gente sempre fica de olho quando acontece. Tem alguns alunos que avisam: “tia vai ter briga, viu”. Chamamos os envolvidos pra saber por que começou, o que é que aconteceu... é todo um processo que a gente intervém logo antes que vá para os extremos. **Porque se deixar ir nos extremos é para tirar sangue uma da outra.**

(Tatiana, 2025.)

Regras da escola

Em alguns casos o pai tá preso. Aí eles chegam e querem botar a banca. Falam até pra mim: “olha, o pai de fulaninho tá preso”. “Eu não quero saber, quem manda aqui sou eu. Ele é estudante, ele é aluno, ele é menor de idade, então ele vai ter que obedecer às regras da escola.

(Tatiana, 2025.)

Escutar todas as versões

Tem muitos que não aceitam que estão errados, né? Então fica naquele embate. E mesmo sabendo que a outra pessoa tá certa, mas tem gente que não aceita admitir que tá errada. É o que a gente vê muito também, eles... “Mas eu tô errada, tia?” Aí eu digo: “nenhum dos dois estão certos, já que partiram para discussão, pra violência verbal e física. Estão errados todos os dois.” “Vai chamar a mãe só de um?” “Não, vou chamar a mãe dos dois, do que bateu e do que apanhou, lá a gente se resolve”. Porque se deixar pra chamar só mãe de um, aí eles acham que podem continuar fazendo, né? E às vezes a gente sabe que a violência [física] vem por quê? O que sofreu a violência [física] provocou [violência verbal] o outro. Aí sempre eu chamo os dois; eu gosto de escutar todas as versões. E nem venha com me disseram, porque se tiver, eu pergunto: “quem disse?” Teve uma história que, não houve briga, mas houve o boato de que uma menina ia pegar a outra fora da escola. Eu disse: “quem foi que te disse isso?” “foi Fulaninha.” Vou chamar Fulana. Resumindo a história, as três alunas que foram chamadas, que a menina da briga disse que elas tinham falado, elas disseram que não falaram nada. Tiraram o corpo fora.

(Tatiana, 2025.)

Acontecendo ao mesmo tempo

São muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo: a gente tá fazendo o trabalho, atendendo as demandas da GREE, atendendo professor; às vezes a gente não tem conhecimento. Quando vem tomar conhecimento é porque o pai ou a mãe já chegou pra saber quem é. Aí, toda vez eu digo: “gente, qualquer coisa que acontecer, o professor tá na sala, comunique ao professor, ele resolve. A menos que seja de extremo que o professor não consiga resolver. Conte pra gente, porque quando os pais de vocês chegarem, a gente sabe do que se trata.” E muitas vezes eles não dizem já levam para casa.

(Tatiana, 2025.)

Vejo todos os meus defeitos pra não apontar o de ninguém

Aconteceu o mesmo caso lá na escola e eu fiz parecido, perguntei: “Você que tem espelho em casa. Eu vou colocar um espelhinho pra deixar lá. Tem que fazer isso aí. Mas não parece que você tem, não. Porque eu tenho um espelho bem grande, que antes de sair de casa eu me olho. Porque eu vejo todos os meus defeitos, pra não apontar o defeito de ninguém. Você tem um espelho grande em casa?” “Porque se você tiver um espelho em casa, tem que se olhar. Se você não encontrar defeito nenhum em você, você vai e aponta dos outros, porque quando você apontar assim o defeito de alguém, você tem três dedos apontando pra você. Eu sei que nunca mais disseram nada com a menina...”

(Tatiana, 2025.)

Não aconteceu isso comigo no início, mas no final da vida escolar.

Quando eu era pequenininha, estudava numa escola particular. Eu mal via minha mãe, porque ela trabalhava o dia todinho: de manhã à tarde em uma escola e à noite, em outra. A gente mal a via, era mais no final de semana. A gente a via no horário de manhã, quando a gente ia pra escola, e... eu ficava com a vizinha, porque quando eu era menor, meus irmãos não podiam ficar comigo. Na escola eu só me lembro que ela me levava e eu passava o dia todinho, depois ela ia me buscar à tarde. Aí ela

levava meu mingau... Na escola particular, fiz até a quarta série. Foi quando a gente se mudou, a gente foi para Igarassu, no bairro de Cruz de Rebouças. Quando nos mudamos, eu e meu irmão íamos até Jardim Paulista para estudar na escola que minha mãe era professora. Mas na época em que eu fui criança não tinha essa questão de agressão, violência, era mais a questão do “brincar”, chamar o colega disso ou daquilo, mas não tinha a violência física. A agressão física não era comum, como está hoje em dia. Os meninos já banalizaram, não falam mais, já vai bater mesmo e pronto.

(Tatiana, 2025).

Se cortar, o sangue é vermelho

Quando eu ainda estava estagiando na faculdade, fiquei um tempo numa escola em Cruz de Rebouças em que a minha mãe era gestora na época. E tinha um aluno... Dênis, era mais escuro que eu. Ele não gostava de mim porque eu era preta. Os outros colegas dele me disseram que ele não gostava de mim porque eu era preta. Olhei pra Dênis: “vamos fazer uma análise: eu sou preta e tu és mais preto que eu. Não te discrimino por isso. Qual é o problema de ser preta e estar dando aula? E você, também sendo preto, não gostar de mim por causa da minha cor?” A minha cor não vai interferir no meu profissionalismo. Quando a pessoa não se aceita, olhar pra aquela pessoa que também tem o mesmo tom de pele, ela vai agir de forma preconceituosa. Falei a Dênis: “se alguém chegou e lhe diminuiu, não se sinta menor do que ninguém não. Você tá aqui e é igual a todo mundo. Você tem a mesma classe social de todos aqui, o conhecimento que você está adquirindo é igual. Você tem os mesmos direitos de todo mundo. Independentemente da cor da sua pele você é igual. Se a gente se cortar, o sangue é vermelho, não muda de cor não.” Ele começou a ceder, mas provavelmente ele já sofria preconceito...

(Tatiana, 2025).

O “sangue” falou mais alto

Eu e meus dois irmãos mais velhos não queríamos ser professores de jeito nenhum. Nós viemos de família de professores. O mais velho é professor de matemática. Ele fez de técnico de contabilidade e depois faculdade de matemática, resultado: professor. O outro fez técnico em saneamento básico, e se formou em História e Direito. Eu fiz o Ensino Médio e me formei em Letras, mas não queria ser professora. Antes tinha feito vestibular para psicologia, mas só cursei o primeiro período. Depois fiz o curso técnico em enfermagem. Quando eu me formei em letras, comecei a trabalhar na escola particular. Só que eu não queria, mas eu sempre tive aquele jeito pra ensinar... Quando eu passei três anos de contrato tomei gosto pela profissão. Minha mãe hoje em dia faz assim: “não incentivei ninguém, não obriguei ninguém, mas todos os três são professores.” A gente sempre diz: “é mãe... o sangue falou mais alto”. De professora, passei para gestora, estou enfrentando...

(Tatiana, 2025).

Casinha de Boneca



Eu tinha uma casinha. Lá botava todos os meus bonecos: a Mônica, Fofão, Cascatinha... A minha mãe tinha comprado pra mim um quadro. Ela trazia pra mim o giz da escola que era professora. Eu brincava de ensinar eles lá na casinha. Meus irmãos me arretavam tanto porque o meu cabelo era bem liso. Eles diziam que eu não era filha da minha mãe, que era filha de uma índia e que a cegonha veio e me jogou lá. Falavam que minha mãe pegou e me criou. Eu chorava tanto porque eles faziam isso. Mainha reclamava com eles e eles ficavam rindo e eu ia para a minha casinha. Aí quando eu fechava a porta da casinha, já sabiam: ninguém mexa com ela! Porque quando mainha ia me olhar eu estava brincando dessa forma, com meus bonecos ao redor. Porque toda vez eu ia ensinar meus bonecos a ler...

(Tatiana, 2025)

Café Coado



Minha mãe chegava, eu sentava perto dela. Tinha uma canequinha verde, eu corria junto dela pra ela dar café pra mim também. Aí, ela tem uma amiga, que dizia: “lá vem a cobradora”. Quando o meu avô, o pai do meu pai, chegava lá eu também corria, pegava também o café pra sentar junto dele. Aquele cheiro de café coado já ficou lembrando da época de quando eu era pequena, de quando corria pra tomar café junto. Nunca deixei de tomar café, desde pequena.

(Tatiana, 2025.)

Marinheiras de primeira viagem

Na verdade, eu tinha uma noção só, porque minha mãe foi gestora, sempre estava acompanhando o trabalho dela por muitos anos. Algumas coisas eu tinha conhecimento, mas quando passei a colocar a mão na massa... viver a prática, tô me descobrindo... vai fazer oito meses que estamos na gestão...As meninas já estão lá há um tempinho, mas nós somos marinheiras de primeira viagem. Muitas coisas que, enquanto professora, nós não tínhamos tanta percepção, agora a gente tá começando a já ver pelo ângulo da gestão. E eu já estava começando a ver coisa diferente do que a gente via com outros olhos quando eu era professora.

(Tatiana, 2025.)

Cotidiano

Você tá sentado no computador fazendo alguma exigência da GREE... De repente chegam três meninos: “Tia, A senhora tá ocupada? e eu...” “O que é que vocês querem?” Já fico nervosa. Mas às vezes é bobagem, a maioria das vezes dá pra se resolver em sala de aula: “Vai lá pro professor resolver, se ele não resolver aí você vem. Ou então eles saem pra “tomar água” mas vão lá na secretaria pra fazer queixa. Alguma queixa de um colega: mexeu na caneta, pegou a caneta, consumiu – [consumiu/usou] a borracha e ela não apareceu.

(Tatiana, 2025.)

Café da manhã

Teve uma vez que eu cheguei e o conflito foi o meu café da manhã. Foi uma manhã de B.O. pra resolver. É um desafio! Nem sentei. Porque enquanto professora, eu não tinha essa preocupação. Eu resolvi o que era dentro da sala de aula, porém, essas outras coisas mais pesadas já estão aqui.

(Tatiana, 2025.)

Aquela pequeninha...

A infância dela não foi muito fácil: ela passou muita necessidade. Às vezes ia pra escola sem tomar café da manhã, comia melhor na escola. E quando ela voltava pra casa, ainda voltava pra escola pra ver se tinha alguma coisa pra comer. Mas ela lutou. A mãe dela, minha avó, batalhou para que ela e as irmãs tivessem estudo. Quando eu escuto qualquer coisa para justificar que o menino não quer nada. “Ah, mas porque passa necessidade...” A primeira coisa eu digo: “não! Minha mãe passou necessidade na infância, mas ela procurou ser alguém na vida. Minha mãe se formou em história, pedagogia, tem especialização em Administração escolar, e ela tem mestrado em ciência da educação.” Era para ela ser o que então? Já que tem esse **pensamento de que a necessidade que a pessoa passa faz ela não conseguir as coisas**. Quando você passa por algo, você busca. Ela sempre incentivou os filhos a estudar. Ela sempre dizia a mim: “o seu estudo é o seu marido, seu casamento e seu trabalho também. Sempre disse isso pra nunca depender de homem. “Estude pra ter o seu!” Mesmo ela casada, ela sempre foi uma mulher muito independente. Fui crescendo e aprendendo com ela: é a pessoa que eu mais admiro na minha vida. Acho que eu tô nesse caminho por ela mesma.... vejo nela

a liderança. Porque você precisa ter o espírito de liderança pra poder você estar à frente da gestão escolar. Acredito que seja a liderança que ela tem. Aquela pequenininha...

(Tatiana, 2025)

Aprender com a experiência

Às vezes surge até rivalidade enquanto professor, vamos supor, nós duas somos de língua portuguesa. Eu entrei na escola como contrato em 2016, até então estava esperando o resultado para ser chamada no concurso. Ela, quando chegou em 2017, já tinha saído o resultado do concurso de língua portuguesa. Ela nunca tinha entrado na sala de aula, ela trabalhava em call center, não tinha aquela experiência na sala de aula. Uma pessoa chegou pra mim e fez assim: "Porque tu não vai dar umas aulas, assim, ajudar ela? Eu olhei pra pessoa e disse assim: "não vou, sabe porquê? Quando eu entrei na sala de aula, aprendi sozinha. Ela vai ter que aprender com a experiência. Não é comigo chegando e ensinando para ela como fazer ou deixar de fazer." Ela foi fazendo, trabalhando e foi mostrando a segurança dela em sala. Agora me diga, se eu chego para ela, pra me meter no trabalho dela e a criar um atrito! Daí por diante a gente começou uma amizade. Não vou fazer uma coisa dessa de chegar pra uma colega de trabalho pra dizer o que eu acho ou não melhor na prática em sala de aula. Não vou me meter no trabalho dela de jeito nenhum. Cada um trabalha da sua forma e tem o tempo de se desenvolver. Eu até depois disse a ela: "as meninas chegaram pra falar pra mim no final, eu disse, não, ela aprende sozinha, que eu também aprendi sozinha. Eu não vou me meter no trabalho dos outros." Provavelmente ela não seria a minha gestora adjunta porque ia criar aquele afastamento. O meu ato de não interferir no trabalho dela fez com que a gente se aproximasse. Quando surgiu a situação da seleção para gestão eu perguntei se ela queria ser minha adjunta. Ela fez: "é, vamos entrar nesse barco, seja o que Deus quiser."

(Tatiana, 2025)

Construindo junto

Nós apresentamos no mesmo dia. Ela antes de mim, uma de frente pra outra. A gente construiu junto. Todo dia a gente ia para a casa da coordenadora pedagógica e ela dizia: "eu vou ajudar vocês.". A gente nunca tinha feito uma defesa, um processo seletivo para gestor. A gente não entendia nada de gestão, e ela realmente ajudou. Estudávamos nos preparávamos todo dia. Saíamos da escola pra ler. Eu sei que nessa história toda... o bom era que a gente estava com o projeto de ação na mesma escola. Os dados eram os mesmos, mas a fala que seria diferente, porque também não podia... Ela apresentou e eu estava assistindo ela falando. Agora eu não olhava pra ela, não pra ela não rir.

(Tatiana, 2025).

FRAGMENTOS DE MEMÓRIA – EULAINÉ

Violência - Versões

Os motivos são mais banais em relação à violência. Ou é um bullying porque xingou o cabelo da outra, porque tá xingando a aparência da colega, ou questão de ciúme de namorado. Antes na escola tinha mais briga entre os meninos. Geralmente os envolvidos eram adolescentes que vêm dessas comunidades onde ocorre muita violência. De vez em quando a gente recebe a notícia que mataram por conta de envolvimento com tráfico de drogas, como no ano passado que mataram lá perto de casa. Mas, acontece com quem já mora em comunidades e convive desde pequeno com o tráfico de drogas, com a violência...infelizmente alguns acabam se envolvendo.

(Eulaine, 2025.)

Opiniões divergentes

Principalmente na questão de opiniões divergentes. Quando um pensa de uma forma e outro de outra e começa aquele bate-boca, aquele conflito, que pode do conflito vir a gerar uma violência. Acho que tudo se inicia com esse conflito.

(Eulaine, 2025.)

Eu apanho, então vou bater também.

Às vezes até sofre essa violência desde criança e quer transmitir para os outros coleguinhas na escola também. Eu apanho, então vou bater também. Eu acho que falta muito apoio da família e da Secretaria de Educação, era para voltar a ter psicólogos em todas as escolas, como fala aqui no texto, que quando a escola é atacada, não é só a escola, não é só aqueles alunos que foram atacados, os professores também sofreram, a comunidade também sofreu. Então que pudesse ter esse apoio psicológico não

só para as crianças e sempre, era para ter durante todo o ano palestras, não só uma vez por ano, mas se fosse preciso todo mês, se fosse preciso de 15 em 15 dias. Dar esse apoio psicológico aos adolescentes, aos jovens, às crianças do ensino fundamental, aos professores, a gestão, porque a gestão tem que ser gestão, psicólogo, mãe, delegada, tudo. Então, se tivesse esse apoio maior na área da psicologia também nas escolas, ela ajudaria muito. E da polícia também, que não é só uma patrulha que vai resolver. **Se eles sempre estivessem lá também alertando sobre a questão da violência, a definição, as punições para quem comete um crime, para qual o lugar que vai após cometer um crime:** “você vai para o presídio, você vai sofrer isso, sua ficha vai ficar suja...” Toda essa explicação poderia ter para eles também, já serviria como um alerta. Porém é o professor que está na sala de aula, e também a escola como um todo que acaba fazendo sempre esses alertas a ele. Aí fica a escola realmente muito sobrecarregada de tudo.

(Eulaine, 2025.)

Qual mãe não vai tentar defender as suas filhas?!

Quando minha mãe separou, fomos morar no interior. A gente gostava muito de brincar na rua, com os colegas, os primos que moravam lá também. Tinha um rapaz da vizinhança que bebia muito, era muito violento com os pais, com a família. Nesse dia, ele começou a falar palavras de baixo calão comigo, com as minhas outras irmãs, porque nós estávamos brincando próximo a casa dele. Minha mãe foi conversar com ele, contestar porque ele estava fazendo aquilo. Ele pegou e agrediu minha mãe fisicamente, agrediu muito! Minhas irmãs, na hora de tentar defender minha mãe, pegaram cabo de vassoura, sandália, tentaram defender ela de todo jeito. Ainda me lembro da minha mãe muito machucada. Depois veio todo o passo a passo: ir à delegacia, à justiça, audiência... Eu fui uma das que sofri também a questão da ameaça e das palavras que ele falou, tive que prestar depoimento. Por bons anos isso ainda realmente doía se eu viesse a me lembrar, não é uma memória boa de se lembrar, até porque por parte da nossa família, minha mãe nunca sofreu isso, nem pelo meu pai, nem irmão, nem pai dela, nada. Esse episódio foi uma tentativa de defender as filhas: qual mãe não vai tentar defender as suas filhas? Ele ainda passou um bom tempo solto, não foi preso. E aí vem a questão da justiça: da gente ver que não teve uma justiça, ficou impune por um bom tempo, mas depois ele ainda chegou a ser preso, acabou cometendo outros crimes. Mas por conta dessa violência em relação à família da gente ele não tinha sido preso. **Não é uma porta muito boa de se abrir, faço o máximo pra nem abrir. Mas sempre que eu sei de um caso de violência contra a mulher, vem aquela indignação... a gente revisita a porta e lembra que alguém da minha família também já sofreu esse tipo de violência.**

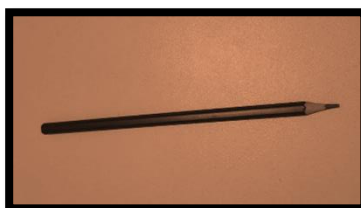
(Eulaine, 2025).

Sem diálogo a gente não resolve nada.

Trago como lição tentar ao máximo resolver os conflitos, as violências de outra forma. Buscando uma terceira, uma quarta ajuda e nunca tentar partir para as vias de fato com um agressor. Porque nenhum dos dois lados vai acabar ganhando, acabam se perdendo nessa tentativa de defesa ou de se proteger. Acredito que procurar incentivar as pessoas a terem um diálogo melhor e maior um com o outro, preservar a questão do diálogo para tentar resolver os conflitos e não logo partir para a briga, partir para a agressão, para o xingamento. **Precaver para não partir para coisa maior.** Sempre aconselhando eles também pra que não venha a acontecer. Sempre que tem uma aula vaga ou tem um tempinho vago, eu passo nas salas reforçando sobre a questão do bullying, da agressão verbal, tudo começa com uma pequena atitude que você tenha feito de forma errada e que pode se transformar numa briga. Aconselhar eles a prevenir que algo maior venha a acontecer. E sempre buscando o diálogo, porque **sem diálogo a gente não resolve nada.**

(Eulaine, 2025).

Um dia de fúria



Eu morei durante cinco anos no interior, que é a cidade natal da minha mãe, Orobó. Comecei a estudar, eu e minhas duas irmãs, nessa escola. (era primeira ou segunda série.) Tinha um menino na sala de aula que me perturbava. O fardamento era de saia, era aquela saia plissada azul e a blusinha. Esse menino sempre me perturbava tentando levantar a minha saia. Eu sempre ficava reclamando, falava

com a professora e ninguém resolvia nada. Até que certo dia, num dia de fúria, eu peguei o lápis e taquei no braço do menino, com certeza deve ter machucado. Eu não lembro de tantos detalhes: fomos pra secretaria, eu e ele, depois chamaram a minha mãe. Infelizmente foi uma violência, mas foi um santo remédio. Depois desse episódio nunca mais ele mexeu comigo, nem teve nenhuma perturbação. Aí foi quando você pediu pra lembrar do objeto. Lembrei do lápis. Realmente foi um episódio marcado na minha vida que até hoje eu não esqueço mais. Não dói mais quando eu lembro. Não lembro também se tive alguma sanção de suspensão ou algo do tipo. Acredito que eu tinha uns 7, 8 anos na época.

(Eulaine, 2025).

Todo mundo conhece a gente e a gente conhece todo mundo

Enquanto professora a gente não tinha essa visão, esse convívio de conhecer a família. A gente até falava antes da educadora de apoio que conhece a família de todo mundo, mas por quê? Como ela está na função há algum tempo, conhecia a todos e a gente era só em sala de aula, mas agora a gente conhece bastante. **Até porque essa imagem que a gente tá refletindo na escola que vai ser repassada lá na comunidade.** Quando a gente encontrar um aluno na rua... “minha gestora era assim...” Essa imagem que tá refletindo para os alunos que vai ser espalhada, digamos assim, para o resto da comunidade, para o filho dele, para o neto...

(Eulaine, 2025.)

Reflexões

Sempre que possível é importante fazer essa reflexão interna. Realmente é essa imagem que eu quero refletir para a comunidade, para meus alunos, para meus professores? Porque talvez quando eu estava em sala de aula não era assim. E agora como gestora, estou refletindo outra imagem ou estou refletindo a mesma imagem? Sempre bom fazer aquela reflexão interna.

(Eulaine, 2025.)

Desafios

Cada dia é um novo desafio, porque todo dia parece que é algo diferente para nos surpreender. Principalmente nos últimos dias, eu estava até pensando... lei da atração existe, porque o tema sobre violência, essas questões que a gente está tratando aqui, é o que mais a gente está tendo que resolver lá ultimamente. Um deles foi motivado por rivalidade entre duas alunas que se diziam primas, mas na conversa a gente soube não eram, só de consideração. Uma ameaçou a outra, já foram coleguinhas que aumentaram a história da ameaça. A família já quis entrar na situação, tentando até entrar na escola pra querer resolver com a outra parte. Já envolveu conselho tutelar, família...a gente falou também com a patrulha escolar pra dar um apoio na escola porque o padrasto de uma das alunas, se não fosse o porteiro lá na hora, tinha invadido a escola pra tirar satisfação com a estudante, e são todas menores de idade. As famílias agora estão resolvendo, juntamente com o Conselho de Tutelar e com a polícia.

(Eulaine, 2025.)

É uma delegacia

Tudo demanda tempo da gente que deixa de cumprir com as funções que tem que ser da gestão para poder resolver isso. Daqui pra que a gente escute cada parte, contar como aconteceu, chegar até os pais... é uma delegacia. Tem hora que a gente se diz: “eita delegacia tá cheia hoje...”

(Eulaine, 2025.)

A função exige

Quando era professora agia de um jeito, mas agora, porque tá gestora.... mas a função exige, tem um papel diferente agora.

(Eulaine, 2025.)

Seu marido é seu emprego

Minha mãe é a minha inspiração, até porque meus pais são separados desde que eu tinha um ano e poucos meses. Aí a convivência com meu pai eu nunca tive. Tinha só na época de férias, um final de semana, mas a convivência do dia a dia sempre foi com a minha mãe. Minha mãe não teve a oportunidade de ir fazer uma faculdade, mas nunca deixou de sempre dizer a gente, estude, se forme, seu marido é seu emprego. Seu emprego nunca ninguém vai lhe tirar, nem seus estudos. Cresci ela

dizendo isso, só sossegue quando você passar no concurso. Minha irmã mais velha também sempre incentivou, foi ela que me puxou para a educação. “Me puxasse logo para uma profissão que tem bronca! ”. Ela começou a fazer letras, gostou muito, foi incentivando. Também entrei no mundo das letras, mas sempre gostei em português, sempre fui nota 10.

(Eulaine, 2025)