



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA

**Nicolle Gromann Libbos**

**O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE  
ENSINO: UMA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO.**

São Paulo  
2021



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA

**Nicolle Gromann Libbos**

**O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE  
ENSINO: UMA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO.**

Projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso, formulado como atividade obrigatória para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I com vistas a realização do presente. Orientadora: Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro.

São Paulo  
2021

## RESUMO

A desigualdade social vem se estruturando e perpetuando no Brasil há mais de 500 anos desde o Período Colonial, sendo assim um fenômeno central na análise de nosso contexto histórico e, pois, de nossa realidade. Dessa forma, estudar os efeitos desse fenômeno se torna cada vez mais urgente e, dentre eles, é destacado nessa pesquisa a noção de sofrimento ético-político, conceito que pode ser definido de forma sucinta como o sofrimento advindo das desigualdades. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar a possível ocorrência do sofrimento ético-político na vivência escolar dos alunos adolescentes de uma escola pública, além de identificar as sustentações teóricas para o enfrentamento desse fenômeno, tendo em vista as escolas e a educação enquanto local potente de transformações sociais. Para tal, a será realizada uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas semi estruturadas, elaboradas e analisadas a partir do referencial metodológico dos núcleos de significação, uma vez que este permite a compreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade.

**Palavras-chave:** Educação, Desigualdade Social, Psicologia Social, Sofrimento Ético-Político.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. METODOLOGIA.....	13
3. RESULTADOS.....	15
4.1 - <i>Entrevista A</i> .....	15
4.2 - <i>Entrevista B</i> .....	19
4. DISCUSSÃO.....	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
6. REFERÊNCIAS.....	29
7. ANEXOS.....	32

## 1. INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o Brasil e seu contexto de desigualdade, temos que, através de seus 500 anos de história, desde o Período Colonial até os dias de hoje, passando por diversos regimes políticos, o país manteve grande estabilidade na forma excludente de repartição de renda, assim como afirma Pochmann no seguinte trecho:

A despeito de ter ultrapassado a condição de colônia portuguesa, o regime imperial e ter ingressado na fase republicana, com a substituição da dinâmica econômica fundada no ciclo primário-exportador pela urbanização e industrialização, o país permaneceu praticamente incólume a apropriação de cerca de 4/5 de toda a riqueza e renda nacional por apenas uma restrita elite branca e escolarizada formada por 10% da população brasileira. (POCHMANN, 2015, p.42)

Uma das possíveis explicações para o padrão excludente de concentração de renda e riqueza no nosso país é a de que, durante sua história, também houve estabilidade do conservadorismo que mantém o poder na mão das elites patrimonialistas (FAORO, 1975, *apud* POCHMANN, 2015, p. 34). Dessa forma, além da concentração monetária, ocorria concomitantemente a concentração de poder, que reforçava e era reforçada pela desigualdade social. Ademais, aponta-se que esse fator dificultava a ocorrência de experiências revolucionárias, uma vez que os levantes sempre acabavam por serem massacrados pelas forças do autoritarismo e, sem elas, as políticas públicas que poderiam auxiliar no combate às desigualdades eram deixadas de lado. Um último fator que auxilia a durabilidade desse padrão é a ausência de Democracia consolidada, visto que em toda sua história, o Brasil não acumulou ainda 50 anos de regime democrático.

Mesmo que diante de sua multidimensionalidade, a desigualdade associa-se a complexas interações derivadas das relações de poder, determinando situações assimétricas de vantagem e desvantagem entre indivíduos e populações. O papel da política, materializada pela atuação do Estado em torno de suas políticas públicas demonstra capacidades de contrarrestar ou promover a desigualdade econômica no capitalismo. (POCHMANN, 2015, p.43)

Dessa forma, temos ao longo de nossa história uma grande manutenção de poder nas mãos de poucos que usufruíram da opressão de outros sujeitos para

prosperar e reafirmar suas posições, acarretando na manutenção da desigualdade no país. Por outro lado, Jessé de Souza (2009) traz em seu livro *“A ralé brasileira: Quem é e como vive”*, a noção de que atualmente a sociedade brasileira não enxerga tais relações trazidas pela história e, por conta disso, naturaliza o fenômeno da desigualdade social. Segundo o autor, a comunidade percebe seus problemas sociais e políticos através de um viés economicista, que reduz a percepção da realidade social a um entendimento puramente quantitativo. A partir dessa visão, tem-se que a raiz das mazelas sociais pertence a questões meramente econômicas, de má gestão de recursos e que o conflito social tem sua trama desdobrada apenas na oposição entre o mercado e o Estado. Cria-se, então, a falsa ideia de que há apenas uma má gestão por parte do segundo, que é tido como o responsável pelos problemas juntamente com o indivíduo que é culpabilizado por, diante da lógica neoliberal ditada pelo mercado, não se adaptar e prosperar no modelo assim como outros supostamente conseguiram:

A crença fundamental do economicismo é a percepção da sociedade como sendo composta por um conjunto de homo economicus, ou seja, agentes racionais que calculam suas chances relativas na luta social por recursos escassos, com as mesmas disposições de comportamento e as mesmas capacidades de disciplina, autocontrole e autorresponsabilidade. Nessa visão distorcida do mundo, o marginalizado social é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades e disposições de comportamento do indivíduo da classe média. Por conta disso, o miserável e sua miséria são sempre percebidos como contingentes e fortuitos, um mero acaso do destino, sendo a sua situação de absoluta privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda passageira e tópica do Estado para que ele possa “andar com as próprias pernas”. (SOUZA, 2009, p.17)

Portanto, Jessé nos elucida que essa visão naturalizante do mundo é responsável por apagar a complexidade do fenômeno da desigualdade social, sendo importante ressaltar que essa alienação não ocorre por acaso e tem como finalidade a legitimação do mundo moderno como “ordem justa”, fundada no mito da meritocracia. Ou seja, ao se crer que já superamos as barreiras herdadas no sangue e no nascimento das sociedades pós modernas, podemos acreditar que a desigualdade é apenas um fruto da diferença de capacidade inata entre os seres humanos e não que ela faz parte de um projeto político que visa a manutenção do

*status quo* que permite a concentração de poder na mão de poucos em detrimento dos demais.

É a percepção economicista do mundo que permite a legitimação de toda espécie de privilégio porque nunca atenta para as condições sociais, familiares e emocionais que permitem tanto a gênese quanto a reprodução no tempo de todo privilégio de classe. (SOUZA, 2009, p. 20)

Para caminhar em direção a um ponto de vista que busca romper com essa manutenção trazida pelo modelo economicista, precisamos compreender que há uma multiplicidade de fatores que tornam as pessoas desiguais para além de seu esforço que é comumente medido por sua renda. Ao pensarmos na divisão por classes sociais superando esse viés, daremos conta que a divisão é muito maior do que apenas a valorada por renda, muito além disso, segrega acesso, afetos e direitos. Portanto, percebe-se que a visão de mundo imposta por esse modelo não apreende os “valores imateriais” que perpassam o fenômeno da desigualdade social:

Investigando o fenômeno da desigualdade social a partir do referencial sócio-histórico, partimos do pressuposto de que esse não é constituído apenas por uma dimensão objetiva, que corresponde à divisão de classes em nossa sociedade, mas que também é constituído por uma dimensão subjetiva – as significações produzidas por sujeitos que vivem essas relações divididas e que não são meras consequências desse fenômeno, e sim sua condição. (BOCK & MELSER, 2015, p. 775)

Podemos começar a pensar em tais valores uma vez que assumirmos que para compreender a realidade, precisamos levar em conta o plano objetivo e o subjetivo nos quais ela se dá, além da forma como esses se relacionam, sem exteriorizar um de outro, ou seja, sem pensar dicotomicamente, pois caso isso seja feito acabamos por individualizar e naturalizar as vivências do ser humano e da sociedade assim como no modelo economicista e, ao se fazer isso, não somos capazes de superar plenamente os problemas sociais vividos uma vez que não compreendemos suas diversas facetas. Entende-se aqui que a objetividade e subjetividade de um mesmo fenômeno são dois pólos contrários e unidos em um processo de construção mútua que não podem ser separados ao analisarmos a história dos fenômenos sociais.

A afetividade, por exemplo, como trazido por Bader Sawaia (2009) é muitas vezes desconsiderada ou até olhada negativamente como fonte de desordem para a

aprendizagem e observação dos fatores, tomando o conceito como desestabilizador da análise da exclusão. Porém, deve se negar tal perspectiva que dicotomiza a relação entre a subjetividade e objetividade - e que também tem raiz no economicismo - e afirmar a afetividade de forma positiva, uma vez que essa refuta a suposta neutralidade das produções científicas. A produção de conhecimento, por também estar inserida no contexto social é embebida de posicionamentos e de pontos de vista, inviabilizando que qualquer ciência seja tida como neutra. Assim, a aproximação das afetividades contidas na realidade social precisam ser reconhecidas, dado que não há situação que se isente delas.

Tendo todos esses elementos como ponto de partida, podemos ver como a produção de Jessé, ao trazer luz para os valores imateriais que pertencem a dimensão subjetiva do fenômeno da desigualdade social, foi capaz de fazer uma leitura crítica e contextualizada na realidade social sem perder seu rigor teórico-metodológico. Um grande exemplo dos efeitos subjetivos causados pela realidade material da pobreza e da desigualdade está na percepção de que não seriam apenas a falta de recursos e bens materiais que causam sofrimentos ao indivíduo, como por exemplo a fome; mas que a falta de recursos de repertório subjetivo também acarreta em sofrimento, porém um de ordem diferente, como exemplificado no seguinte trecho:

As desfavoráveis condições econômicas restringem o acesso aos recursos materiais, mas também destitui a valoração da existência. A população que está na condição da pobreza passa despercebida. A condição da miséria coloca sobre os sujeitos estigmas depreciativos, como vagabundos e acomodados, como sujeitos que permanecem na inércia. E por vezes são classificados como aproveitadores dos recursos ofertados pelo Estado. (ACCORSSI et al, 2015, *apud* BORGES, 2017, p.28)

Para aprofundar o estudo sobre as mazelas que compõem o âmbito subjetivo, é destacado nesta pesquisa o conceito de sofrimento ético-político, formulado por Bader Sawaia, que muito dialoga com a compreensão da realidade trazida por Jessé Souza. Esse sofrimento é classificado pela autora como aquele qualificado “pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social”, é a dor interposta pelas injustiças sociais determinadas por cada época histórica. Dessa forma, apesar de ser o indivíduo que sofre, a gênese desse

sofrimento está determinada unicamente pela situação social da pessoa. O sofrimento ético-político advém da massificação causada pela divisão de classes, que negligência a subjetividade e a partir das mediações sociais, acarreta no sentimento de desvalor e de deslegitimidade social, uma vez que não reconhece o sujeito enquanto indivíduo estimado para a comunidade. Retira-se a possibilidade de desenvolver potencial humano tanto pela pobreza quanto pela restritividade de afetos e acessos que é trazida por essa realidade social em que vive e, diante dessas circunstâncias a sociedade trata-o como inferior, uma vez que a lógica hegemônica é naturalizante e não percebe o contexto histórico por detrás da desigualdade, assim como tratado anteriormente, acarretando nesse tipo de sofrimento tão específico e massacrante.

A legitimação e importância desse conceito para a compreensão da realidade em que vivemos pode ser vista através da possibilidade que ele traz em si de dar luz a esse sofrimento que muitas vezes passa despercebido, inviabilizando que se tome ações para combatê-lo, pois “sem o questionamento do sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política, inclusive a revolucionária, torna-se mera abstração e instrumentalização” (SAWAIA, 2001). Esse enfrentamento é permitido também pelo resgate do indivíduo esquecido na massificação das análises economicistas, como esclarecido no seguinte trecho:

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. (SAWAIA, 2001, p.98)

Elaborada a complexidade do fenômeno da desigualdade, cabe pensar mais especificamente o lugar da Psicologia na possibilidade de enfrentamento de tais questões. Segundo Borges (2017, p. 31), cabe ao psicólogo analisar em conjunto com a população suas percepções sobre si e sobre o mundo para que então possa-se repensar padrões, ações e princípios, possibilitando a visualização de novas formas de enfrentamento de modo a negar a “aceitação de seus destinos” que tentam ser delimitados pela lógica hegemônica. Dessa forma, a elucidação sobre o sofrimento ético-político entra como possibilidade de romper com o *status quo*, uma vez que permite a transformação social.

O texto “Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?”, de Bader Sawaia (2015), tem como ponto principal a perspectiva da psicologia social que trata a subjetividade (e o engajamento nela) como essencial para a transformação social, sendo ela umas das dimensões na qual o processo revolucionário se dá e se faz. Além disso, ela também afirma a importância de considerarmos a materialidade dos sujeitos que compõem o cenário político, dado que essas condições são as que nos moldam e determinam a forma como direcionamos nossos afetos dentro dessa cena. Assim, ambas, subjetividade e materialidade, são configuradas e configuram, a partir da mediação da atividade, a história.

Outro ponto importante da obra de Sawaia é a apresentação dos conceitos de Espinosa de *comum* e *multidão*, ideias que regulam a ação política ativa. O comum seria a única potência na qual se pode existir resistência contra a dominação, uma vez que, ao ir contra o individualismo e a favor do útil comum ao grupo, é que os homens conseguem ter força para agir e existir. O comum apresenta uma base de resistência ativa, dado que nos lança ao outro e integra desejos, nos tirando da solidão. A multidão seria essa união de pessoas, o conjunto de cidadãos que dividem os mesmos desejos (comum), formando assim, um conjunto poderoso capaz de combater a desmesura do poder, orientando a transformação social.

Se duas pessoas concordam entre si e unem as suas forças , terão mais poder conjuntamente e, conseqüentemente um poder superior sobre a Natureza que cada uma delas não possui sozinha, e, quanto mais numerosos forem os homens que tenham postos suas forças em comum, mais direito todos terão. (Tratado político, cap. II, §13, *apud* SAWAIA, 2014, p. 11)

Com base nessas questões e levando em consideração a subjetividade e os afetos envolvidos no cenário político e o poder de transformação social que se encontra na união desses, podemos pensar que o papel da Psicologia entraria numa intervenção cotidiana em processos de confronto entre o individual e o universal ou entre emocional e racional, mediando afetos e questões materiais a partir do momento histórico vivido que permitam a superação das dicotomias citadas anteriormente. Essa intervenção, comumente chamada como conscientização, é trazida por Sawaia (2001) como o conceito de "potência de ação":

Potencializar, como citado anteriormente, significa atuar, ao mesmo tempo, na configuração da ação, significado e emoção, coletivas e individuais. Ele

realça o papel positivo das emoções na educação e na conscientização, que deixa de ser fonte de desordem e passa a ser vista como fator constitutivo do pensar e agir racionais. (SAWAIA, 2001, p.113)

Nessa mesma perspectiva, é possível pensar no espaço da escola como um aliado na luta contra desigualdades, uma vez que tais instituições podem ser consideradas como despertadoras da transformação social. Mitsuko Antunes (2008) traz em sua produção que a educação é entendida como uma prática social humanizadora intencional que possui como finalidade a transmissão da cultura construída pela sociedade historicamente, visto que o homem não nasce humanizado e apenas se torna humano a partir de sua incorporação e seu pertencimento ao mundo histórico-social, processo auxiliado pela educação que, por sua vez, determina e é determinada pela historicidade e sociabilidade. Ademais, César e Duarte (2010) adicionam que a filósofa e teórica política Hannah Arendt elabora em suas produções a ideia de que a educação cumpre o papel de, além de desenvolver as capacidades potentes das crianças, ser responsável pela continuidade e conservação do mundo, uma vez que a apresentação aos jovens das estruturas racionais, políticas, econômicas, linguísticas, sociais e históricas permitem a compreensão da complexidade do mundo em que vivem e, por sua vez, esse conhecimento (adquirido pela educação) poderá lhes conceder a capacidade de mudar o mundo por meio da ação política quando se tornarem adultos, caso lhes couber.

Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação. (CÉSAR e DUARTE 2010, p.826)

Por outro lado, cabe pensar que essas estruturas que são repassadas aos jovens são, como trazidos em outros fenômenos abordados nesta pesquisa, envoltos de posicionamentos e perspectivas sobre o mundo, visto que não há ciência neutra, como elucida Mitsuko:

A escola pode ser considerada como uma instituição gerada pelas necessidades produzidas por sociedades que, por sua complexidade crescente, demandavam formação específica de seus membros. A escola adotou ao longo da história diversas formas, em função das necessidades a que teria que responder, tendo sido, em geral, destinada a uma parcela privilegiada da população, a quem caberia desempenhar funções

específicas, articuladas aos interesses dominantes de uma dada sociedade.  
(ANTUNES, 2008, p. 469)

Dessa forma, é necessário avaliar a possibilidade das estruturas desenvolvidas no ambiente escolar serem reprodutoras das estruturas históricas que insistem em oprimir e acarretam no sofrimento ético político. Portanto é necessário considerar na ação de se fazer educação, além dessas estruturas, os afetos que, como desenvolvido anteriormente, resultam na capacidade de potencializar e, por sua vez, transformar. Unindo-se às ideias de Sawaia e Espinosa, a escola deve ser, juntamente à Psicologia, o local de valorização dos afetos, visto que a realidade é também é composta por eles e, além disso, de direcionamento desses ao desejo do comum, contra o individualismo, podendo gerar a potência da multidão.

Assim, a escola tem sua finalidade definida no campo da filosofia e educação - que concebe o ser humano em suas dimensões individuais e sociais - e no campo da sociologia - que situa no espaço e tempo sociais. É a partir destes pressupostos basilares que a escola delinea suas metas de construção de um educando autônomo e livre e, a partir daí, organiza seu cotidiano. Neste sentido, qualquer plano de transformação da sociedade guarda íntima relação com o paradigma de pensamento vigente e passa, de alguma forma, pelo cenário educativo. (FICAGNA, 2009, p. 16)

Assim sendo, temos que a escola pode ter tanto o papel de preparar para a transformação quanto o de reproduzir os padrões economicistas. Levando isso em consideração, essa pesquisa se propõe a pensar as formas pelas quais a Psicologia, unida às instituições de ensino, podem influir na educação para a transformação social que poderá ser, em última instância, uma forma de enfrentamento das desigualdades e do sofrimento ético-político causado por essas.

Portanto, a partir dessa pesquisa, pretende-se compreender o sofrimento ético-político no contexto das escolas públicas, relacionando-o com a ética, democracia e o sofrimento, a partir do viés da Psicologia Sócio-Histórica. Para além disso, tem-se como objetivo também identificar e analisar a possível ocorrência do sofrimento ético-político na vivência escolar dos alunos adolescentes da escola pública, além de identificar as sustentações teóricas para o enfrentamento desse fenômeno.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. ENTREVISTAS

Para atender os objetivos da pesquisa, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa utilizando a metodologia de uma entrevista semi estruturada que contemplará as vivências escolares dos alunos. O roteiro elaborado para tal está anexado ao final deste documento. As perguntas colocadas no roteiro serviram como disparadores da conversa sobre o tema a ser estudado, porém nem todas foram feitas, a depender do participante e do discurso elaborado por ele que pode as ter englobado sem a necessidade de perguntar diretamente. As principais perguntas que norteiam a entrevista são as numeradas, sendo que as demais servem como guia para a conversa.

Segundo Aguiar e Ozella (2013) as entrevistas são entendidas como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados. Por conta disso, são uma forma conveniente de entrar em contato com as vivências dos alunos e, com isso, alcançar os objetivos da pesquisa. Segundo Bock *et. al* (2016) a pesquisa que busca pelos significados e sentidos dos jovens sobre suas vivências nas instituições de ensino se mostra uma estratégia potente no estudo da desigualdade social, pois expõem as relações sociais que os adolescentes estabelecem entre si, com pais e a escola como um todo, evidenciando a partir dos processos de escolarização questões subjetivas importantes que auxiliam no entendimento desse fenômeno social.

Dessa forma, a elaboração da entrevista e sua análise tiveram como base metodológica os núcleos de significação de Aguiar e Ozella, uma vez que essa proposta foi elaborada com intuito de instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 58).

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do

aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310)

### **3.2 - OS SUJEITOS ENTREVISTADOS**

Os entrevistados são 2 alunos do ensino fundamental II de uma escola pública de São Paulo e que residem em bairros considerados de exclusão social segundo o Mapa da Exclusão/Inclusão Social (MEIS, 2010) elaborado por Sposati e Monteiro (2017). Considerou-se importante selecionar entrevistados destes bairros, já que se entende que zonas de maior exclusão social podem favorecer o aparecimento do fenômeno estudado. Optou-se pela realização da entrevista com adolescentes do sexo feminino e masculino, pois sabe-se que as determinações sociais colocadas sobre cada gênero influencia a forma como cada indivíduo vivência suas experiências. Essa faixa etária foi escolhida dado que, por já terem vivido mais da metade da educação básica, acredita-se que os sujeitos são os que estão imersos na lógica escolar e possuem um grande acúmulo de experiências para relatar, além da capacidade de expressá-los de forma clara. A escola pública foi escolhida como local para estudar o fenômeno do sofrimento ético-político na educação, já que se entende que os efeitos da desigualdade social atingem mais diretamente a população que a frequenta.

Para facilitar o contato com alunos desse perfil, foi decidido realizar uma parceria com uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Região de Pirituba, pois, além de se enquadrarem nos parâmetros explicitados acima, já existia um contato prévio entre pesquisadora e instituição.

Antes de se iniciarem as entrevistas os responsáveis legais concordaram com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e os adolescentes foram informados, tendo a possibilidade de aceitar ou não participar da pesquisa. Além disso, a diretora e coordenadora da escola escolhida assinaram um termo que consentiu com a participação dos alunos na pesquisa e do uso do espaço físico da escola para realizá-lo. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas presencialmente, em uma sala da escola reservada para tal finalidade.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ENTREVISTA A

A entrevista foi realizada com A., um adolescente de 13 anos do sexo masculino que se identifica como pardo. Ele reside no bairro Parada de Taipas, localizado na região noroeste de São Paulo, sendo um sub-distrito de Pirituba. O sujeito está cursando o 7º ano do ensino fundamental e frequentou a mesma EMEF desde o 1º ano. A partir do método escolhido e da entrevista realizada, foi possível constituir 3 Núcleos de Significações, sendo eles: 1) Como me sinto na escola: pertencer e não pertencer; 2) O que cabe à escola ensinar; e 3) Quem educa e como educa.

#### **1) Como me sinto na escola: pertencer e não pertencer - *“Olha eu acho que aqui é um lugar bastante acolhedor pra qualquer tipo de pessoa. Só que o problema mesmo seriam os alunos”***

Esse núcleo de significação é composto por seis indicadores: Amizades; Acolhimento; Desrespeito e Respeito; Pertencimento e exclusão; Relação com os professores e demais funcionários; Mediação e Ordem. Os discursos elaborados nesse núcleo dizem respeito às relações que se dão na escola, seja entre alunos ou com professores, e as formas que esses relacionamentos desencadeiam sentimentos de acolhimento ou exclusão no sujeito.

A escola é trazida por A. como um lugar que dita os moldes do que é certo e errado, entre esses valores está o de acolher e respeitar a todos, independente de suas diferenças: “Sempre falam (na escola) que tem que acolher todo mundo, acolher pessoas com deficiência, por mais diferente que ela seja tem que acolher. Acolher essa pessoa e fazer com que ela seja bem vinda”. Mas quando questionado se a escola consegue desempenhar essa postura de acolhimento, A. responde que depende do aluno e da importância que ele dá a isso, retirando a responsabilidade da escola: “porque tem aluno que não liga muito pra isso e sai zutando a pessoa. Aí que acontece o bullying, às vezes acontece e às vezes não”.

Além disso, mesmo o entrevistado ressaltando a importância do acolhimento e respeito na escola, em diversos momentos A. relata cenas de desrespeito e até de violência entre os alunos, como ilustrado em: “Uma coisa que é chata é que as

peças não se respeitam, ficam se xingando, reclamando com os outros, trocando ofensas”. O aluno ressalta que esses desentendimentos ocorrem principalmente quando os envolvidos possuem opiniões diferentes e não conseguem dialogar. A. também aponta que o desrespeito acontece com os professores e outros funcionários da instituição: “O ideal era que os alunos prestassem realmente atenção nas aulas, não ficassem conversando e se respeitassem, porque durante as aulas tem gente que fica jogando bolinha de papel um no outro, se xingando, arrumando briga” e “O pessoal da limpeza tenta manter a escola limpa mesmo que alguns alunos insistem em sujar, o que é triste”. Esse sentimento de tristeza que aparece nessa última fala se apresenta mais vezes no discurso do participante e na maioria das vezes está relacionado ao distúrbio que ocorre entre as pessoas que frequentam a escola: “Eu fico magoado, porque o professor tá lá pra fazer o trabalho dele e o pessoal não tá nem aí pro que o professor tá falando. Daí eu acho isso aí decepcionante das pessoas”.

O medo de se sentir excluído também parece como algo mobilizador para A.: “Quando um amigo se distancia de você isso é chato então eu tento fazer isso que não aconteça. Eu acho que eu tenho medo de ser rejeitado, não sei. Daí eu tento fazer bastante amigos pra não acontecer isso”. Para se sentir protegido desse sentimento, A. apresenta a figura do professor como aquela que o auxilia: “Gosto de ser participativo, mas porque eu acho que aumenta a confiança dos professores em mim. Não sei por que, mas eu acho que tem vezes que as pessoas falam de mim pelas costas, então eu tento ajudar o máximo possível o professor pra prevenir que isso não aconteça [...] Pra me sentir mais à vontade, pra não correr tanto risco”. A partir dessa frase é interessante notar que o aluno não se sente inerentemente seguro por estar na escola, como deveria idealmente ser, na verdade aparece a noção de que deve haver uma troca com o adulto para que ele o proteja e cuide. Ademais desse papel protetor, A. também atribui aos professores o papel de amigo “Eu to com ela (professora) desde o primeiro ano, então a gente já virou bem amigo, a gente conversa bastante”, mas contraditoriamente, aponta que por vezes os professores podem ter atitudes punitivas e ameaçadoras: “A professora avisa bastante, ameaça falando: “se você não quer prestar atenção na aula então pode sair da sala””. Ainda, as relações conflituosas na escola aparecem para o sujeito como algo que pode marcar negativamente a vida dos alunos: “Eu acho que ela pode te moldar de um jeito

negativo talvez, não por conta da escola em si... mas com os alunos, principalmente, com bullying ou traumas”.

Nesse núcleo também apresentam-se falas a respeito das amizades e sobre como a partir dessas relações se constrói um espaço em que o sujeito se sente acolhido e mais a vontade para ser quem é: “Quando eu to com os meus amigos, principalmente, eu me solto. Na sala eu sou meio reservado, eu não converso muito na sala”. A presença de pessoas consideradas amigas inclusive é apontada como a característica da escola que o sujeito mais aprecia: “eu gosto bastante de vir pra escola, principalmente quando minhas melhores amigas vem aqui pra escola, então eu sei que na hora do recreio vai ter coisa boa”.

## **2) O que cabe à escola ensinar - *“Eu pelo menos aprendi bastante coisa na escola, que mudou minha vida de um jeito muito bom, porque eu aprendi coisas novas.”***

Esse núcleo de significação foi formado a partir dos seguintes indicadores: Função da escola, Mercado de trabalho e Olhar individualizado. Ele diz respeito à forma que o sujeito compreende os objetivos da escola e os temas que devem ser abordados para atingi-los.

O sujeito coloca a escola como um lugar que propicia o aprendizado e que, a partir desses aprendizados, pode mudar sua vida. Uma das funções atribuídas ao que é ensinado na escola seria o de “mudar até o ponto de vista da pessoa, do aluno... Uma coisa que ela podia achar estranha ou esquisita antes, depois que o professor mostrou um outro ponto de vista a pessoa conseguiu perceber que isso não era tão estranho assim”, apresentando a escola como um local que propicia a reflexão sobre o mundo e o que é vivido nele.

Os conteúdos apontados por A. como cabíveis e/ou importantes de a escola ensinar variam bastante. Como dito no núcleo anterior, uma das coisas que o sujeito compreende que deve ser ensinado aos alunos é o respeito e a igualdade: “(A escola) também ensina sobre igualdade social, tenta deixar o mais igualitário possível”. Outro ponto que deve ser de preocupação da escola segundo o sujeito seria “preparar as crianças e os adolescentes pro futuro, pra tentar conseguir entrar numa faculdade boa e conseguir um emprego que ele goste”. Ao ser questionado sobre seu futuro, A. diz

que espera ter “uma boa carreira e que eu consiga sustentar minha família. [...] Eu acredito que a escola pode me ajudar com esse futuro”. Dessa forma a escola aparece como alicerce para a entrada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o resto de sua vida.

Por último, o entrevistado traz em seu discurso o gosto pelas eletivas oferecidas pela escola e pelas trocas que tem nesses ambientes que não dizem respeito às aulas tradicionais. “Quarta feira quando tem eletiva eu me solto, porque eu faço carta Soni também. Aí, acabo me soltando mais, faço coisa que eu gosto”. Dessa forma, para o sujeito, a escola aparece como lugar de acolhimento, preparação para o futuro (visando a entrada no mercado de trabalho) e também de expressão de sua individualidade.

**3) Quem educa e como educa - *“Porque eles (escola) falam o que é certo e, igual minha mãe sempre falava: o certo é certo [...]. Então quando alguém começa a fazer uma coisa errada eles (a coordenação) vem e falam com os alunos e tudo mais”***

Esse núcleo de significação é composto pelos indicadores: Papel da família; Mediação e ordem; Relação com os professores e demais funcionários. As formulações que compõem esse núcleo dizem respeito a quem o sujeito atribui a execução do ato de educar e a forma que ele ocorre.

Durante seu discurso, A. aponta como principais atores a família e os funcionários da escola (professores, coordenadores e inspetores): “Porque eles (escola) falam o que é certo, igual minha mãe sempre falava: o certo é certo mesmo que ninguém esteja fazendo e o errado é errado mesmo que todo mundo esteja fazendo”. Porém, apesar de apontar a escola também como lugar que ensina e orienta, a família acaba aparecendo com maior destaque, sendo apontada como a instituição que de fato passa os valores e o repertório para lidar com as situações através do exemplo: “em casa mesmo que acontece de pessoa machista ou grosso muito rude e daí a criança ou o adolescente pode acabar levando isso como normal dai ela acaba fazendo isso”. Além disso, quando questionado sobre o que deve ser feito nos casos de desrespeito e violência vividos na escola, A. responde que os pais devem ser chamados para conversar com a coordenação e o aluno em questão.

A forma em que os adolescentes são tratados pelos adultos ora é colocada de forma mais acolhedora, ora mais punitiva, porém em ambos os casos as dificuldades que necessitam de mediação são sempre vistas e enfrentadas de forma individual, sem se pensar uma resolução que leve em conta o território, a comunidade e a rede em que o aluno está inserido.

## **4.2. ENTREVISTA B**

Essa entrevista foi realizada com W., uma aluna do sexo feminino que cursa o 7º ano do ensino fundamental e tem 13 anos de idade. Ela mora no bairro Jardim Líbano, também situado em Pirituba. Durante sua passagem pelo Ensino Fundamental, frequentou duas escolas públicas diferentes, sendo que estuda na atual há cerca de dois anos. Os Núcleos de Significação formulados a partir de sua entrevista foram três: 1) O encontro com o outro; 2) Quem educa e como educa; 3) Quando a escola faz sentido.

**1) O encontro com o outro - *“Eu até estranhei aqui quando cheguei: “ué, ninguém vai me bater, ninguém vai falar de mim?” Porque não era assim, desde o primeiro ano tinha esses negócios da antiga escola, mas não aqui. São muito legais”***

Esse núcleo de significações foi elaborado a partir dos seguintes indicadores: Amizades, Desrespeito e violência, Relação com os professores e A função da escola. O núcleo foi formulado a partir de discursos que demonstram a escola enquanto lugar de encontro com a alteridade, seja ela a figura de um professor ou aluno e podendo essa experiência ser percebida tanto como positiva quanto negativa.

A partir das formulações feitas durante a entrevista, W. apresenta ter uma boa relação com seus amigos e professores, tanto na escola antiga quanto na atual. Porém algo que se diferencia em sua vivências nessas duas instituições é o desrespeito e violência que ocorrem nos colégios, sendo que no anterior essas situações eram mais intensas e na escola nova as implicâncias ocorrem mais como forma de brincadeira: “Em resumo, aqui é melhor do que a minha antiga escola pra mim. Se você perguntar pra alguém vão falar bem dessa escola, mas na minha experiência não foi a melhor de todas por conta do bullying”.

Por outro lado, apesar de apresentar inicialmente essa escola como um lugar em que não ocorre desrespeito, ao decorrer da conversa o sujeito aponta com certa naturalidade momentos em que ocorrem brigas e trocas de ofensa entre os colegas: “No máximo às vezes começa uma rodinha em volta da briga e começa: “briga! briga! briga!”. Vale ressaltar que experiências desse tipo são consideradas pela entrevistada como um fator decisivo para a decisão de frequentar ou não determinada escola: “Foi um empurrão de leve, mas se aumentar pra alguma coisa aí eu vou sair dessa escola sem mais nem menos, não vou passar por aquilo de novo”. W. também afirma que a escola deve ensinar aos alunos a se enturmar e ter, pelo menos, uma boa convivência para poderem trabalhar em grupo.

**2) Quem educa e como educa - “*Quem tem que cuidar das crianças são os pais, os coordenadores, todo mundo. Porque fora da escola são os pais, mas dentro da escola os coordenadores, os professores, a diretora*”**

Assim como no núcleo de A. de mesmo nome, esse é constituído pelas formulações que apontam a quem o sujeito atribui a execução do ato de educar e a forma em que ele ocorre. Porém esse núcleo de significação é composto por apenas 3 indicadores, sendo que dois deles apresentam a mesma nomeação aos dados para a entrevista anterior devido a proximidade das temáticas abordadas, apesar de se reconhecer a singularidade da fala de cada entrevistado. São indicadores: Mediação e Ordem; O Papel da Família; e Família x Escola.

É importante ressaltar que o discurso de W. apresenta o dever de educar como uma ação que deve ser feita de forma complementar entre escola e família: “Ao mesmo tempo que eles (funcionários da escola) tem que chamar atenção dos alunos, os pais tem que falar que não pode, tem que educar a criança, não é papel só da escola”. Por outro lado, ao decorrer da conversa, W. ao mesmo tempo que aproxima o cuidado da escola e da família acaba polarizando as responsabilidades de cada uma, sendo que, para ela, a escola e a família só devem agir diante de questões que ocorram dentro de sua própria esfera. Dessa forma, o sujeito apresenta a ideia de que tanto a escola quanto a família tem a obrigação de cuidar e educar as crianças, porém cada em uma instância diferente: “Porque fora da escola são os pais, mas dentro da escola são os coordenadores, os professores, a diretora”.

Ao mesmo tempo, por mais que seu discurso seja permeado por essa visão que desintegra os cuidados performados por essas duas instituições, a entrevistada sempre retoma a responsabilidade dos pais, mesmo em contextos que segundo sua própria lógica descrita no parágrafo anterior seria incumbência da escola: “Mas se tão machucando a criança ou implicando com a criança tem que falar com a coordenação, porque isso ai ta dentro da escola, é responsabilidade da escola e dos pais” ou “Os pais também podem resolver uma coisa que ta dentro da escola tipo: o aluno tá muito terrível, tão mexendo com ele, ai eles tem que se envolver junto com a escola”. No entanto, se é no contexto da família que o adolescente está enfrentando problemas, W. acredita que a escola só deve interferir se o aluno pedir ou caso o funcionário tenha algum vínculo familiar: “Aí, se a escola tiver liberdade e quiser mesmo eles se envolvem lá fora com o pessoal dependendo. Tipo tem caso que se o professor tiver na família, for seu pai, sua mãe ou seu tio não tem problema nenhum ele se envolver que ele já é da família”. Essa fala evidencia a visão da entrevistada de que dentro da escola cabe a interferência da família, mas o contrário não é válido.

Em alguns momentos a própria entrevistada se mostra confusa em relação ao grau de responsabilidade dos educadores sobre dos alunos, se apresentando incerta em relação ao papel de cuidador dos professores: “Acho que não é obrigação dele (professor) tá cuidando dessas crianças. Mas ao mesmo tempo é porque ele tá recebendo pra isso”. Esse discurso acaba colocando o cuidado, que deveria ser um direito das crianças e adolescentes, como uma atividade que deve ser paga para ser realizada.

Diferentemente de A., o sujeito não apresenta modos acolhedores como prática comum na educação, apontando que as mediações proporcionadas por escola e família são na maioria das vezes realizadas de forma a buscar a punição e controle dos alunos. Porém, indo de encontro com o discurso do primeiro entrevistado, aqui as práticas de intervenção apontadas também são individualizantes como por exemplo chamar na diretoria ou chamar os pais, não sendo tratadas como questões a serem olhadas em rede.

**3) Quando a escola faz sentido - “(A escola) tem vários interesses pra várias pessoas diferentes. É tipo um jornal, o jornal tem muitas matérias que chamam atenção de várias pessoas de uma vez, esse tem que ser o plano da escola”**

Esse núcleo é formado por 3 indicadores: Olhar individual, A função da escola e O sentido e a utilidade de estudar. A partir desse núcleo foi possível mapear as percepções do sujeito em relação ao propósito de frequentar a escola e de aprender os conteúdos apresentados e, conseqüentemente, diz respeito também às motivações existentes para realizar essas tarefas.

Muitas das falas da entrevistada que compõem esse núcleo destacam a importância de um olhar individualizado para o aluno, e como o espaço dado a expressão dessa individualidade são positivos para o mesmo: “O que eu mais gosto é dos meus amigos, da eletiva e de algumas aulas. Acho importante ter as eletivas, pra não ficar sempre na mesma rotina, porque tem uma hora que fica chato”. Em suas formulações, W. realça que é papel da escola se atentar aos diferentes interesses dos alunos: “O papel da escola é chamar pelo menos um pouquinho da atenção do aluno. Porque tem aluno que vai pra escola só por causa de educação física, mas tem aluno que vai por causa das aulas mesmo e outros que vão pra ver os amigos e as amigas ou só pra comer também. Tem que ter vários interesses pra várias pessoas diferentes.” O olhar para a individualidade do aluno e um maior nível de pessoalidade na relação com os professores também são apontados como um fator importante na condução das aulas e na captação da atenção dos alunos para os conteúdos tratados, sendo conseqüentemente um agente propiciador de aprendizado nas escolas.

Por outro lado, apesar de apresentar momentos em que aprecia estar na escola, W. diz preferir ficar em sua casa: “Entre a escola e ficar em casa jogando com os meus amiguinhos eu prefiro ficar em casa. Em casa eu escolho mais o que eu vou fazer, mas se minha mãe fala pra eu vir aqui eu venho”. Aqui o fator de possibilidade de escolha sobre como utilizar seu tempo aparece como um ponto de influência, a entrevistada diz inclusive que estar na escola pode ser, por vezes, perda de tempo. Juntamente, aparece a noção de que a ida à escola é feita por decisão dos pais: “Ela (mãe) queria que eu deixasse de fazer tudo pra ficar só na escola, ela não quer que eu faça nada sem estudar, estudar e estudar! Eu sou ser humano, eu não posso ficar só estudando, eu não sou robô, uma máquina. Ou seja, novamente aparece a valorização de vivências e/ou saberes que comumente não são tratados no colégio.

Além disso, mesmo relatando gostar das atividades optativas e de estar na presença de seus amigos, ao ser questionada sobre o que teria aprendido de mais

importante na escola W. responde que: “Catapimbas. Acho que nada muito importante, acho que não foi nada demais, nada que eu vou levar pra minha vida”, reforçando as observações apontadas acima. Podemos relacionar essa última fala também com o fato de que W. gostaria de seguir uma carreira militar , mas não vê maneiras pelas quais a escola possa lhe ajudar com esse plano: “ Pra militar eu não vi nada demais até agora, sem ser educação física que a gente faz mais exercícios, mas nada demais que vai no ramo que eu quero crescer”. Dessa forma, dado que os conteúdos apresentados no seu dia a dia não se relacionam com o futuro que ela almeja para si, o sentido de frequentar a escola parece esmaecer.

## 5. DISCUSSÃO

A partir dos núcleos de significação formulados nesta pesquisa, podemos perceber que em ambas as entrevistas houve destaque para a escola enquanto lugar de encontro com o outro e para a forma como essas relações se dão e fazem o sujeito se sentir, seja com os adultos, seja com os jovens de grupo de idade similar. Tanto A. quanto W. trazem a ideia de que é papel da escola ensinar os alunos a conviver em grupo, porém os dois indicam que apesar disso os alunos ainda apresentam dificuldades em se relacionar, sendo que seus relatos estão repletos de cenas com a temática do desrespeito e da violência. Essas vivências são trazidas pelos sujeitos como situações que são mobilizadoras de sentimentos como medo e rejeição, sendo que para W. podem até acarretar na decisão de saída da escola.

Em contrapartida, apesar de a escola ser vista como um local que pode gerar experiências que tenham um impacto negativo em seus estudantes, ambos os entrevistados apresentam de forma muito positiva a possibilidade de encontro com amigos e professores queridos, mencionando que geram a sensação de bem-estar e acolhimento. Podemos pensar a partir disso a escola como um lugar que possibilita o desenvolvimento do aluno no sentido de entender-se enquanto indivíduo, uma vez que permite que ele se enxergue diante do mundo e das diferenças que existem nele, podendo se nomear a partir de identificações ou disparidades com o outro.

Na adolescência, abrem-se novos espaços de experimentação e de interação em múltiplos contextos de vida, os quais contribuem para que cada sujeito possa se consciencializar da sua singularidade, desenvolver uma ideia de si próprio e antecipar o futuro. (CARVALHO *et al.* 2017, p. 380)

Portanto, por mais que tenham sido relatadas experiências conflituosas e de distrato, a escola ainda é colocada como um lugar que possibilita o sujeito ser visto por um coletivo e como parte desse, por quem se é e quer ser e que além disso, é quisto, cuidado e acolhido pelo grupo. Dessa forma, afasta-se a possibilidade de não ser visto pela sociedade e, conseqüentemente, a possibilidade de vivenciar situações que promovam a aparição do sofrimento ético-político visto que esse pode ser definido como:

O sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver,

mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive), é um dos sofrimentos mais verbalizados. (SAWAIA, 1999, p. 109)

Ou seja, por conta de a escola ser colocada como um ambiente propiciador da troca de afetos ela acaba por fortalecer o potencial humano, pois, como apresentado anteriormente, além de essa categoria de sofrimento ocorrer em camadas populacionais pobres materialmente ela se dá também através da restrição de afetos que é trazida por essa realidade social em que vive.

Além disso, podemos pensar que outra forma em que escola ajuda a dar destaque ao aluno e seu pertencimento em nossa sociedade é que, apesar das vivências de desigualdade social que o sujeito possa enfrentar no dia a dia em seu território, a instituição tem como uma de suas finalidades, inclusive destacada pelos entrevistados, de preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Dessa forma o projeto de futuro da maioria dos jovens que integram a escola já os coloca como sujeitos que um dia irão contribuir para o andamento da sociedade.

Por outro lado, é preciso destacar aqui que, embora exista a possibilidade de se ver como membro útil da sociedade a partir de sua inserção na lógica dominante, a escola que só tiver como preocupação e finalidade a preparação para o mundo do trabalho acabará sendo apenas mais uma instituição que reproduz o status quo e, por conseguinte, será um ambiente reprodutor das desigualdades e do sofrimento causado por elas. Além disso, para que se possa submeter a essa lógica é necessário desconsiderar as individualidades que aparecem no processo de aprendizagem para que se possa padronizá-la:

É preciso desaprender o desejo intensivo imediato para poder inscrever nele uma intencionalidade que possa legitimá-lo – soldá-lo à norma para formar o sujeito moralmente responsável. É preciso desqualificar os movimentos intensos próprios do corpo, produtores de lugares inéditos, para quantificar movimentos segmentados tornados extensos e úteis, distribuí-los num espaço homogêneo e esquadrinhado – organizar o corpo para torná-lo eficientemente útil e atribuir-lhe seu devido lugar! (FUGANTI, 2009, p. 17)

Segundo Fuganti (2009) esse processo de padronização e docilização dos corpos e desejos dos estudantes torna o processo de aprendizado em uma experiência frustrante, visto que o ensino dominante em nossas formações não

pretende um aprendizado potencializador das forças ativas e formas criativas de vida. Uma educação focada apenas na normatização do indivíduo dentro da ideologia dominante enxerga o sujeito como uma folha em branco, descaracterizada de sua história e desejos:

Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária. (BRIGHENTE & MESQUIDA, 2016, p. 161)

Por mais que os discursos elaborados pelos entrevistados demonstram momentos em que são capazes de desfrutar da expressão de seus desejos através de um currículo que apresenta disciplinas eletivas, a presença de um olhar focado no ensino que prepare para o vestibular e, por sua vez, para a entrada no mercado competitivo de trabalho fica explícito nas falas de W. quando a mesma diz não acreditar que a escola possa contribuir para o futuro que almeja, dado que sua escolha de carreira seria militar.

Dessa forma, se torna necessária a aparição de uma escola que dê voz aos desejos dos alunos sobre seu próprio aprendizado e desenvolvimento, dado que ao não fazer isso, o sujeito também acaba sendo invisibilizado. Ademais Perrenoud (2001) contribuí para essa discussão ao refletir sobre o porquê buscamos aprender, destacando que o saber que advém unicamente da busca pelo sucesso financeiro não basta para o indivíduo, que também tentamos aprender por conta dos afetos traçados e almejados na relação com o outro:

Quando é que os adultos cessarão de ter memória curta, quando é que eles reconhecerão que aprenderam o que sabem não para "vencer na vida", nem mesmo para obter bons resultados escolares, mas porque o professor parecia-lhes simpático e justo, porque tinham vontade de ser amados, porque animavam-se com o jogo, porque cuidavam bem dos seus trocados, porque tinham medo de ser repreendidos, porque seu melhor amigo interessava-se por tal disciplina, ou porque queriam brilhar, seduzir, impressionar os adultos ou os colegas? (PERRENOUD, 2001, p. 204)

Ao se reconhecer a importância dos afetos na educação, seja por propiciar um aprendizado que é visto como útil em determinado contexto social, seja por permitir a

expressão dos sujeitos que a compõem, teremos uma escola mais comprometida com valores éticos que valorizam a vida e vão contra o sofrimento ético político. Uma escola que favorecer a expressão dos desejos dos alunos e as trocas desses entre eles, será uma escola que caminhará em direção a transformação social, pois irá de encontro com os valores economicistas que ditam o mundo e acabam por apagar os sujeitos que não se adequam ao seu funcionamento esperado. Portanto, a educação poderá ser uma ferramenta eficaz contra o sofrimento ético-político, mesmo que a escola em questão não apresente expressões diretas do fenômeno, pois uma escola que se compromete em transformar a sociedade em um conjunto menos desigual será conseqüentemente uma escola que evitará os sofrimentos subjetivos e materiais que advém da desigualdade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da coleta e análise de dados realizados não foi possível verificar a ocorrência de sofrimento ético-político dentro da escola pública analisada, porém também não se descarta a possibilidade de ocorrência do fenômeno para a população investigada, dado que foram constatados aspectos que propiciam o aparecimento do fenômeno estudado, como por exemplo o fato de que os alunos entrevistados se encontram em uma região de exclusão social e de terem vivenciado situações em que suas individualidades foram desconsideradas. Por outro lado, levanta-se como fator de influência para a não constatação de sofrimento ético-político na escola a vivência desse espaço enquanto local de encontro com a alteridade e, portanto, como um local em que ele se sente visto diante de suas relações e do grupo social que compõe.

Para averiguar mais a fundo a ocorrência ou não ocorrência do fenômeno será necessária a replicação do estudo, sendo recomendado que haja uma maior amostra de sujeitos, permitindo a percepção do fenômeno de forma mais ampla. Ademais, sugere-se que outras regiões de exclusão social sejam analisadas, já que se sabe que cada território possui suas particularidades e, pois, formas em que irá interferir nos fenômenos sociais, revelando diferentes vivências que podem ou não confirmar a ocorrência do sofrimento ético-político para a classe de sujeitos analisada.

Apesar de não ter se constatado a ocorrência de sofrimento ético político nessa escola, ainda pode se pensar formas em que as instituições de ensino podem se colocar para enfrentar as desigualdades, sendo essas o olhar para a afetividade (potente motor social) e para um currículo que permita em mais momento a expressão do indivíduo e seus afetos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2013, v. 94, n. 236, pp. 299-322. Epub 28 Jun 2013. ISSN 2176-6681.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro e MACHADO; Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2015, v. 45, n. 155 [Acessado 24 Agosto 2021] , pp. 56-75.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2008, v. 12, n. 2 [Acessado 27 Junho 2021] , pp. 469-475. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>>. Epub 25 Out 2010. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.

BOCK, Ana M. B.; KULNIG, Rita de Cássia M.; SANTOS, Luane N.; RECHTMAN, Raizel; CAMPOS, Brisa B. e TOLEDO, Rodrigo. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In: AGUIAR, Wanda M. J. e BOCK, Ana M. B., (Orgs). **A dimensão subjetiva da desigualdade social do processo educacional: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2016

BORGES, Izabela Espirito Santo. **O sofrimento ético-político: Discussões sobre as experiências de psicólogos escolar, hospitalar e social**. 2017. 69 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Bacharelado em Psicologia) - Instituição de Ensino Superior Sant'Ana, [S. l.], 2017.

BRIGHENTE, Miriam F. e Mesquida, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pro-Posições [online]. 2016, v.27, n.1, p.155-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>>. [Acessado 18 Novembro 2022]

CÉSAR, Maria Rita de Assis e DUARTE, André. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Educação e Pesquisa 2010, v. 36, n. 3

FICAGNA, Roselene Casagrande. **O Projeto Político Pedagógico e sua importância em uma gestão democrática**. Tese (Especialização em Gestão Educacional) - Curso de Pós Graduação a distância, Especialização *lato-sensu* em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. Constantina, p.49, 2009.

Melsert, Ana Luísa de Marsillac e Bock, Ana Mercedes Bahia. **Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres**. Educação e Pesquisa [online]. 2015, v. 41, n. 3 [Acessado 27 Junho 2021] , pp. 773-789. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>.

PERRENOUD, Phelippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. São Paulo: Vozes, 1999, p. 97-11

Sawaia, Bader Burihan. **Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?**. Psicologia & Sociedade [online]. 2014, v. 26, n. spe2 [Acessado 25 Junho 2021], pp. 4-17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600002>>. Epub 27 Jan 2015. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600002>.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOSATI, A; MONTEIRO, M (orgs.). Desigualdades nos territórios da cidade - métricas sociais intraurbanas em São Paulo. São Paulo: EDUC, 2017.

CARVALHO, Renato Gomes et al. **Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar**. Estudos de Psicologia (Campinas) [online]. 2017, v. 34, n. 03, pp. 379-388. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>>. Epub Jul-Sep 2017. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>. [Acessado 18 Novembro 2022]

## ANEXO

### I. Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CONVITE

Na condição de [ ]Pai [ ]Mãe [ ]Responsável Legal por [*Nome do Participante*], que é adolescente, impedido(a) legalmente de consentir nos termos da lei, **você está sendo convidado(a) a autorizar a participação** dessa referida pessoa como voluntária de uma pesquisa autorizada pela PUC-SP. Agradecemos por sua disposição em contribuir para a construção de novos conhecimentos. A identificação da pesquisa, do(a) Pesquisador(a) e de seu(sua) Orientador(a) estão descritos abaixo.

Leia atentamente o **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**, a seguir. Se você estiver de acordo, inteiramente esclarecido(a), e se dispuser voluntariamente a autorizar essa participação, agradeceremos por sua importante colaboração.

Embora a autorização seja sua, é indispensável, por razões éticas, que [*Nome do Participante*] tenha concordado em participar, na medida de sua capacidade de compreensão e respeitadas as suas singularidades, depois de ter sido esclarecido(a) sobre a pesquisa, suas justificativas, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, que estão descritos abaixo.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL PELO MENOR

##### IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa: O SOFRIMENTO ÉTICO POLÍTICO E AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO: UMA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO.

Os objetivos desta pesquisa são: Compreender o sofrimento ético-político no contexto das escolas públicas, relacionando-o com a ética, democracia e o sofrimento, a partir do viés da Psicologia Sócio-Histórica. Ademais, pretende-se identificar e analisar a possível ocorrência do sofrimento ético-político na vivência escolar dos alunos adolescentes da escola pública, além de identificar as sustentações teóricas para o enfrentamento desse fenômeno.

Esta pesquisa está relacionada ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

Pesquisador(a) responsável: Profa Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

Curso de vínculo do Pesquisador: Graduação em Psicologia

Orientador(a) da Pesquisa: Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

## **FORMA DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Estou ciente de que a participação de [*Nome do Participante*] nessa pesquisa será na forma de *responder a uma série de perguntas na forma de Entrevista*.

## **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui esclarecido(a) que esta pesquisa espera alcançar, com seus resultados, importantes benefícios para os seres humanos, a comunidade e a sociedade. Estou ciente de que é possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos para o Participante, como estar diante de questões que não saiba responder, ou acerca das quais não tenha conhecimento suficiente ou aprofundado. Estou ciente de que o(a) Pesquisador(a) tudo fará para a redução desses desconfortos, principalmente mediante a disponibilização prévia de todos os esclarecimentos necessários. Sobretudo, o(a) Participante não será privado(a) nem limitado(a) em qualquer dos seus direitos, nem intimidado(a) a qualquer tipo de participação com a qual não concorde e que eu não autorize.

## **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que a privacidade do(a) Participante será respeitada, ou seja, que seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo pelo(a) Pesquisador(a), que se responsabilizará pela guarda dos dados, bem como pela não exposição das fontes dos dados da pesquisa. As informações e dados resultantes desta pesquisa serão divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, sem identificação dos participantes.

## **AUTONOMIA**

Estou ciente de que é assegurada toda a assistência necessária durante toda a pesquisa ao(à) Participante, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências e tudo mais que eu ou ele(ela) queiramos saber, antes, durante e depois da participação. Também fui informado(a) de que o(a) Participante pode se recusar a participar da pesquisa, e que eu posso retirar meu assentimento, a qualquer momento, sem precisar me justificar, e que, se isso acontecer, nem eu nem ele(ela) sofreremos qualquer prejuízo na assistência a que temos direito.

## **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

Estou ciente de que, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da minha participação ou do(a) Participante, tal como transporte, alimentação, ou outra, haverá ressarcimento dos valores gastos. E caso ocorra algum dano decorrente da participação de [*Nome do Participante*] na pesquisa, não serei prejudicado(a), nem responsabilizado(a).

## **CONTATO**

Estou ciente de que a Pesquisador) responsável por este projeto é a Professora Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, e com ela poderei manter contato a qualquer momento pelo telefone 11 3670 8320, ou pelo E-mail mporibeiro@pucsp.br.

Estou ciente, enfim, de que o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP é composto por profissionais qualificados daquela universidade, que trabalham para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados, avaliando se a pesquisa foi planejada e está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginei ou estiver sendo prejudicado(a) de alguma forma, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, à Rua Ministro Godói, 969, Térreo, Sala 63C, Perdizes, São Paulo/SP, CEP 05015-001, Tel. (11) 3670-8466, e-mail [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)

## DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e que tive a oportunidade de discutir e esclarecer todas as informações deste termo com a Pesquisadora. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela Pesquisadora.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza, a justificativa, os objetivos e o método da pesquisa, manifesto meu **assentimento livre e esclarecido** a que [*Nome do Participante*] participe da presente pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por essa participação.

Autorizo o uso das informações e dados resultantes dessa participação exclusivamente à redação e publicação da pesquisa.

## AUTORIZAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de [  Pai [  Mãe [  Responsável Legal pela criança impedido(a) legalmente de consentir nos termos da Lei, autorizo, de livre e espontânea vontade, que [*Nome do Participante*] possa participar como voluntária(o) na pesquisa, acima identificada.

Confirmo que li inteiramente o presente documento, que estou de acordo com tudo o que nele é apresentado e declaro estar ciente de que posso procurar o(a) Pesquisador(a) a qualquer momento, para quaisquer outros eventuais esclarecimentos.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do [  Pai [  Mãe [  Responsável Legal: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Pesquisador(a): \_\_\_\_\_

## **II. Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: O sofrimento ético-político e as instituições públicas de ensino: uma possibilidade de enfrentamento. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como a desigualdade social e o sofrimento que ela causa afetam os alunos e buscar formas de evitar que isso aconteça.

Os adolescentes que irão participar desta pesquisa estão todos cursando o Ensino Fundamental II em escolas públicas e têm de 11 a 15 anos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no(a) \_\_\_\_\_, onde as crianças irão conversar com o pesquisador e responder perguntas sobre o dia a dia na escola. É possível que algumas dessas perguntas causem desconforto. Mas há coisas boas que podem acontecer, como a reflexão sobre os próprios sentimentos e auxiliar na produção de uma pesquisa. Vale lembrar que a qualquer momento você pode escolher não participar mais da pesquisa.

Se você morar longe do local em que vai acontecer a entrevista, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, a iremos apresentar para uma banca que irá avaliar o trabalho, mas não será revelado que você participou da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “O sofrimento ético-político e as instituições públicas de ensino: uma possibilidade de enfrentamento”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do (a) menor

Nome do (a) pesquisador (a)

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

### Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecido deste participante e do representante legal para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome

do

Pesquisador:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local/data: \_\_\_\_\_

Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)	Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante. NOME:  ASSINATURA DATA: ...../...../.....
--	---

### III. Roteiro de perguntas para as entrevistas

- Nome:
- Idade:
- Raça:
- Bairro em que mora:
- Escola:
- Série:

1. Você sempre estudou na mesma escola?

a) Como eram essas escolas em que você estudou/estuda?

2. O que tem na sua escola em relação à infraestrutura? Você sente falta de algo?

3. Qual a sua matéria favorita? E a menos favorita?

4. Me fale de seus amigos e dos outros colegas.

a) Como você se sente quando está com eles?

b) Com os amigos e com os outros.

2. Como é sua experiência na escola?

a) Você poderia me contar sobre uma boa experiência?

b) E sobre uma que não foi muito boa?

c) Você gosta de frequentar a escola? Como se sente lá?

d) Você sente que faz parte da escola?

e) Você se sente à vontade para participar das discussões em sala de aula? O que você acha que faz se sentir assim?

f) O que você mais gosta em sua escola? E do que menos gosta?

3. Para você, como deveria ser uma escola ideal? No que ela difere da escola real?

4 Por que alguém deveria frequentar a escola?

a) Você acha que ela cumpre esse papel?

5. Qual o papel do professor dentro da escola?

6. Como é sua relação com os professores e os demais funcionários?

a). Como você acha que essa relação deveria ser?

b) Você tem algum professor preferido? Por que você gosta desse professor?

7. Quais dificuldades você sente que tem na escola?

a) Quando você tem um problema na escola, a quem você recorre?

8. O que você aprendeu mais importante na escola?

a) O que a escola deve ensinar aos seus alunos?

9. O que você acha que a escola mudou na sua vida? De que forma?

a) Como você se imagina no futuro? Você acredita que estar na escola pode mudar o seu futuro? Como?

10. A educação é um direito garantido por lei. Você acha que todos têm direito à educação? Por quê?

a) Você acredita que todos deveriam estudar em uma escola? Por quê?

#### IV. Tabela dos Núcleos de Significação da entrevista A

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"><li>- Amizades</li><li>- Acolhimento</li><li>- Desrespeito e respeito</li><li>- Pertencimento e exclusão</li><li>- Relação com os professores e demais funcionários</li><li>- Mediação e Ordem</li></ul>	<p><b>Como me sinto na escola: pertencer e não pertencer</b></p> <p><i>“Eu acho que eu tenho medo de ser rejeitado, não sei. Daí eu tento fazer bastante amigo pra não acontecer isso.”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mediação e Ordem</li><li>- O Papel da Família</li><li>- Relação com os professores e demais funcionários</li></ul>	<p><b>Quem educa e como educa</b></p> <p><i>“Porque eles (escola) falam o que é certo e, igual minha mãe sempre falava: o certo é certo [...]. Então quando alguém começa a fazer uma coisa errada eles (a coordenação) vem e falam com os alunos”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Gostos e individualidade</li><li>- Mercado de trabalho</li><li>- A função da escola</li><li>- Acolhimento</li></ul>	<p><b>O que cabe à escola ensinar</b></p> <p><i>“Basicamente a escola molda você pro seu futuro e isso pode acabar acarretando na sua carreira futura”</i></p>

#### V. Tabela dos Núcleos de Significação da entrevista B

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"><li>- Amizades</li><li>- Desrespeito e violência</li><li>- Relação com os professores</li><li>- A função da escola</li></ul>	<p><b>O encontro com o outro</b></p> <p><i>“Eu até estranhei aqui quando cheguei: “ué, ninguém vai me bater, ninguém vai falar de mim?” Porque não era assim, desde o</i></p>

	<i>primeiro ano tinha esses negócios da antiga escola, mas não aqui. São muito legais”</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediação e Ordem</li> <li>- O Papel da Família</li> <li>- Família x Escola.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Quem educa e como educa</b></p> <p><i>“Quem tem que cuidar das crianças são os pais, os coordenadores, todo mundo. Porque fora da escola são os pais, mas dentro da escola os coordenadores, os professores, a diretora”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar individual</li> <li>- A função da escola</li> <li>- O sentido e a utilidade de estudar.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Quando a escola faz sentido?</b></p> <p><i>“(A escola) tem vários interesses pra várias pessoas diferentes. É tipo um jornal, o jornal tem muitas matérias que chamam atenção de várias pessoas de uma vez, esse tem que ser o plano da escola”</i></p>