

VIOLÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: IDENTIFICANDO SENTIMENTOS E ESPAÇOS DE DIÁLOGOS NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO¹.

Paula Rodrigues da Conceição ²
Gabriella Cordeiro de Oliveira Maia
Aline Bittencourt Fernandes da Silva³
Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva ⁴

RESUMO

São Gonçalo tem a segunda maior população do estado, com baixo índice socioeconômico e alto de violência. O IFRJ se sensibiliza com esses jovens, procurando favorecer sua disposição para aprender, pela participação ativa em espaço de convivência para pensar, incentivando seu aluno a transformar-se e transformar o seu contexto social, tendo na Terapia Ocupacional o alicerce para ações de sensibilização. O objetivo é investigar quais os sentimentos surgem na vivência escolar a partir da violência vivida e presenciada pelos alunos do ensino médio. Metodologia: Baseada na abordagem quanti-qualitativa, tendo por base a cartografia, cuja meta é identificar as linhas de forças que atuam na decisão do aluno frente à diversidade. Os participantes foram os alunos do ensino médio do campus. Para coleta de dados utilizou-se: a entrevista, oficinas de sensibilidade e grupo focal. Resultado: Participaram 45 alunos, os quais projetaram suas motivações sobre as ações educativas e os espaços de diálogo. Destes, 39,6% foram vítimas de violência na escola, no entanto, 70% deles relataram que as ações mais evidentes se encontram vinculados a intolerância de gênero. Os dados qualitativos geraram três categorias: o território geográfico, território emocional e Terapia Ocupacional em contextos educacionais, favorecendo o crescimento dos pensamentos, das dúvidas onde ninguém quer fincar suas raízes; e a busca da comunicação como meio de inclusão. Conclusão: O terapeuta ocupacional tornou-se agente de conciliação, favorecendo o acolhimento, permitindo experiências e trocas de informação, criando campo de relacionamento corporal positivo, favorecendo as inter-relações e o encontro com o outro.

Palavras-chaves: Cartografia; Educação; Comunicação; Violência; Adolescência.

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos de década de 1990, não pode ser caracterizada como processo de universalização e democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola. A partir de 2004, observou-se a tendência ao declínio de matrículas e à persistência de altos índices de evasão e reprovação,

¹ Financiamento do Pró- Ciência do Instituto Federal do Rio de Janeiro

² Discente do Ensino medio do curso de Tecnico de Segurança do Trabalho do Instituto Federal Rio de Janeiro - RJ, rodrigues.paula2011@gmail.com; Bolsista IFRJ, PIBIT Junior

³ Professora Co-orientadora. MBA Gestão e estrategia de negocios. Universidade Anhanguegra, linebit@gmail.com

⁴ Professora orientadora: PhD em Ciências, pela Universidade Federal do Estafo do Rio de Janeiro - RJ,angela.silva@ifrj.edu.br.

fatores esses que podem estar associados a desvalorização do ensino médio técnico ou pela necessidade de iniciar a trabalhar para auxiliar a manutenção da família.

A escola se localiza em um espaço da existência e da coexistência, onde reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, da troca de informação e da construção política, se transformando em objeto de disputa e dominação. Para Santos (2002), a utilização do território pelo povo cria o espaço sendo o espaço geográfico mais amplo e complexo, entendido como sistema social indissociável de objetos e ações, o qual significa a expressão concreta e histórica daquele local.

Assim, determinado lugar, no qual transitam pessoas e que fazem parte de um território, pode ser construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. Neste espaço se localiza a escola e favorece a territorialização da educação, pela identificação de espaços geográficos, administrativos e sociais, com vista a combater fenômenos de exclusão escolar e social promovendo o protagonismo dos atores locais (SAMPAIO; LEITE, 2015). Inicia-se a luta pela equidade e justiça social (ROCHEX, 2011) e ao se optar pela discriminação positiva para selecionar e intervir nas escolas mais necessitadas, reforçando-as com recursos materiais e humanos, concedendo-lhes autonomia para a definição de projetos educativos e incentivando melhor relação com as famílias e parcerias locais, na esperança de que as mesmas funcionassem como “*catalisadoras*” de mudança.

Powers *et al* (2016) esclarecem que a sociologia da educação aponta que a pobreza, a classe social e a raça/etnia são variáveis de insucesso escolar, pois para que ocorra a igualdade de oportunidades, faz-se necessário uma política de inclusão ativa.

As evoluções das teorias mundiais em educação, fez com que o Brasil se adequasse, as novas expectativas educacionais, pela aprovação de Leis que preconizassem a inclusão, priorizando o debate e a universalização da educação básica. Pereira, Andrade e Anjos (2009) afirmam que para alguns, a proposta inclusiva é uma mudança localizada, que necessariamente se articula com as alterações indispensáveis à superação do modo de vida capitalista, para outros, representa a transformação no âmago educacional, na busca da melhoria das relações sociais, dos processos de ensino e na diminuição do preconceito e da hostilidade entre pessoas e grupos, favorecendo a expansão intelectual e afetiva do aluno.

Santos (2002) refere que o espaço pode ser compreendido como o conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente, concebido pelas relações que ali acontecem e se manifestam, por meio de processos e funções, cuja seleção de localização é

feita entre as atividades e entre os homens, sendo o resultado da práxis coletiva que reproduz as relações sociais, se transformando num verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual, onde se inserem as categorias internas, formadas de sistemas que o reflete, a partir de estruturas internas a ele” (SANTOS, 2002, p.19) que neste estudo é representado pelo clima escolar, ao se manifestar pelo tempo das coexistências/ simultaneidades, nos objetos, nas ações, nas normas (técnicas, políticas e jurídicas), nos ritmos (lentos ou rápidos), na heterogeneidades e nos agentes, que ali transitam, trabalham e estudam.

Vinha et al (2016) entende que clima escolar é o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, geralmente descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar, correspondendo às percepções individuais a partir do contexto real comum, constituindo-se de avaliações subjetivas.

Nesse sentido, à atmosfera escolar representa à categoria dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações compartilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias (VINHA et al, 2016), significando uma espécie de *personalidade coletiva* institucional que favorece a qualidade de vida e a produtividade de todos os atores sociais envolvidos no âmbito escolar, permitindo identificar os aspectos morais e éticos que permeiam as relações interpessoais na escola. Para isso, é necessário que a escola esteja *aberta às mudanças*, pela valorização dos seus atores (alunos, pais, professores e gestores), no exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo, fomentando à participação familiar e comunitária em suas ações, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento de todos.

O corpo que transita neste espaço apresenta três dimensões explícitas: biológica, psicológica e social, assim como a dimensão implícita que representa os traços das experiências vividas, embora não sejam identificáveis, medeiam sentimentos, pensamentos ou ações referentes aos objetos sociais (GREENWALD et al, 2002) e que são absolutamente interdependentes das anteriores. Assim, o corpo é considerado como unidade de existência visível com acesso ao mundo (sujeito-corpo), cuja materialidade remete à sua própria temporalidade traduzida no nascimento, no crescimento, no amadurecimento, no adoecimento, no envelhecimento e na morte.

Assim, o corpo percebe que é possível inferir sobre a constituição da sua psique por meio da constituição corpórea (anatômica), pela sua dinâmica (os gestos, as posturas e as atitudes) e pelo reflexo das suas experiências vividas nas diferentes fases da vida. Este corpo encontra-se diretamente relacionado com a afetividade, anatomia e comunicação com o outro

(aluno/aluno; aluno/escola; aluno/família), pois possibilita o relacionamento pelas mudanças da sua função receptiva quanto expressiva, espelhando-se entre o eu e o outro, traduzido pelo jogo simbólico entre as imagens de um e de outro e pela definição dos papéis, de ambos, a serem desempenhados em um determinado contexto psicossocial (FARAH, 2010).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) refere que a violência é definida como o uso intencional da força ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002). Desta forma, a violência é percebida como fenômeno sócio histórico, que vem acompanhando toda a experiência da humanidade, transferindo para o território o problema que afeta a saúde individual e coletiva e exige, para sua prevenção e tratamento, formulação de políticas específicas e organização de práticas e de serviços peculiares (MINAYO, 2011).

A escola identifica, os diferentes significados de violência e a maneira como ela afeta a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que lá frequentam e trabalham tendo como consequência a repetência, a evasão, o abandono escolar (ABRAMOVAY, 2015). Embora, muitas vezes silenciada, as discriminações atingem grupos historicamente rejeitados e, têm forte impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, vinculados às mensagens verbais e não verbais. Abramovay (2015), chama atenção para a prática discriminatória e afirma que: a discriminação escolar não é apenas prática individual entre os alunos, mas principalmente, as ações e omissões do sistema educacional que contribuem para prejuízos na aprendizagem do aluno, influenciando negativamente seu processo de construção da identidade.

O que se tem observado na rotina escolar, são os vários reflexos de subjetividade agressiva, tais como: rebeldia, atitudes violentas, autodesvalorização acompanhada de crises depressivas ou maníacas, que podem estar associadas ao narcotráfico, falta de políticas públicas preventivas direcionadas ao segmento infanto-juvenil da população gerando aumento da evasão e da violência, intra e extra-escolar com características de dominação e constrangimento, não só entre os colegas, mas para com os professores, atingindo, também, outros servidores da educação.

Diante disso, a Terapia Ocupacional (COFFITO, 2010) se apresenta como uma profissão que atua nas áreas de saúde, educacional e social, visa à habilitação funcional de pessoas promovendo independência, autonomia, promoção do bem-estar biopsicossocial e inclusão se transformando em mediadora entre a escola, os alunos e profissionais que ali exercem suas atividades. Essa profissão favorece momentos de reflexões sobre a educação

visando concretizar no ambiente escolar, o acolher e o sentir, expressos inicialmente pelas manifestações de preconceitos e de agressões, transmutando-as em ações de conciliação.

A Terapia Ocupacional funda-se sobretudo em processos e ações que envolve simultaneamente a comunicação e as diferentes formas de linguagem-pensamento, pois tem no fazer o processo de mediação interpretativa entre pessoas e fenômenos como: agir, reagir, interagir e ser que são formas concretas de viver no mundo. Esta interpretação encontra-se presa às representações do ser no mundo margeado pela sua historicidade e pela compreensão da indissolubilidade entre homem e mundo e entre história pessoal e social que vai conferir a marca à Terapia Ocupacional social e educacional. Assim reações à realidade, as interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do mundo, se constituem em respostas sígnicas aos símbolos das projeções múltiplas e complexas, que trazem em seu seio os bloqueios inconscientes vividos (JUNG, 2012).

Nesta perspectiva, o terapeuta ocupacional tem papel de destaque como profissional de educação centrado na intervenção do corpo que transita em sua rotina diária nos diversos cenários da vida (casa, escola, trabalho) e da escola (família, docentes, discentes) que ora acolhe e se configura como gerador de conhecimento e metodologia, possibilitando minimizar contradições, por outro aflora a violência (gênero, obesidade, etnia, comunitária, social) e a evasão. Esse profissional visa a promoção de inclusão e bem-estar por meio da ocupação, pelo fazer (demonstra sua capacidade - oficinas de sensibilidade), ser (mostra sua identidade - relações do corpo nos espaços - família/ escola) e ter (revela seu merecimento - relações e projeções) levando em consideração a faixa etária e/ou desenvolvimento do ser, sua formação pessoal, familiar, cultural, histórica e social (BITTENCOURT, 2017).

A partir do momento em que as grandes novidades tecnológicas, invadiram o mundo, a informática passou a ser utensílio de convívio diário e a televisão ocupa o maior tempo livre dos adolescentes, como informar a eles de como a agressividade vem crescendo nas escolas independentemente de serem públicas e privadas, mas revelando a falta de compromisso com a formação integral do ser. Nesse sentido, o presente trabalho procura responder a seguinte questão norteadora: como se configura o acolhimento da Terapia Ocupacional frente ao comportamento agressivos de adolescentes que frequentam uma instituição pública federal de ensino médio técnico no Rio de Janeiro.

O objetivo da pesquisa é investigar a associação entre as situações de violência vividas e presenciadas pelos alunos no viver na escola e a sua percepção na busca de analisar os entroncamentos dos diferentes inter-relacionamento pela influência frente a sua realidade social como meio de favorecimento a exclusão. Além desse buscar identificar os tipos de e

quanta agressões que ocorrem entre os escolares; analisar as circunstâncias e a intensidade do comportamento agressivo; verificar a predominância das ocorrência pelo gênero, associando estas questões as ações da Terapia Ocupacional no contexto escolar, visando desenvolver conhecimento na busca de analisar a ocorrência de alterações corporais, cujos matizes possibilitam o afloramento de expressões, sentimentos e emoções predominantes dos adolescentes por meio da comunicação verbal e não verbal.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo quanti-qualitativo baseado na pesquisa intervenção, com abordagem cartográfica, com aporte teórico em Deleuze e Guattari (2012) de base qualitativa, realizada no Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo, decorrente do desenvolvimento de Projeto de Pesquisa “Trama Escolar: revertendo violência e semeando futuro”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição sob o nº 50664915.6.0000.5268/2017, vinculado aos grupos de pesquisa do CNPq Abordagem, Pesquisa e Intervenção Transdisciplinar em Terapia Ocupacional (GAPITTO) e no Núcleo de Pesquisa de Gênero e Tecnologias Sociais do IFRJ.

Para coleta dos dados optou-se pela aplicação de questionário com 20 perguntas fechadas que geraram dados quantitativos e as oficinas de sensibilidade que por meio dos símbolos expressos nas atividades expressivas e pelas verbalizações originaram as categorias da análise qualitativa.

Para Diehl (2004) a pesquisa quantitativa faz uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança

A abordagem qualitativa tem como objeto de estudo questões bastantes particulares concernentes aos significados, motivos, crenças, aspirações, atitudes e valores, correspondendo ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança (DIEHL, 2004), possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos, razão pela qual é uma abordagem que contempla o fenômeno a ser investigado.

Proposto por Deleuze e Guattari (2012), o termo cartografia se elabora a partir do interesse pelo estudo da subjetividade, mais especificamente, “como modo de acompanhar

processos de produção de subjetividade” (PASSOS, KASTRUP; BARROS, 2012). Para esses pesquisadores, fazer o mapa (cartografar) significa está sensível a experimentação, que por sua vez difere-se de experimento, pois ele é aberto, conectável em todas as suas dimensões e desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE E GUATARRI, 2012). Portanto, deve-se pensar no mapa não apenas pelo seu desenho final (o produto, a comprovação da verdade), mas pelo movimento realizado para a constituição de seu traçado (o processo, os efeitos, a experiência).

A pesquisa de intervenção cartográfica visa à ampliação da compreensão das relações estabelecidas entre os indivíduos, pois ela considera, a produção de conhecimento, as percepções dos sujeitos envolvidos e todo e qualquer signo projetado nas imagens, sons, movimentos do corpo, palavras, etc., os quais produzem novos significados pessoais e coletivos. Para tal, o pesquisador, ao assumir essa postura metodológica, se permite “ser atravessado pelas múltiplas vozes que perpassam no processo, sem adotar nenhuma como sendo própria ou definitiva (PASSOS; EIRADO, 2009). ”

A cartografia atribuída como método, cria seus próprios movimentos, seus próprios desvios, permitem que as virtualidades se atualizem, marcando linhas geradas pelo encontro com o outro e consigo mesma, ao potencializar as formas de ver, marcadas no próprio corpo (FLORES, 2016). É um método que fala e incorpora sentimentos, que emociona e possibilita o verbalizar dos medos e angústias frente às agressões vividas e vivenciadas pelos alunos, em seu ambiente escolar e de suas relações numa instituição de ensino médio técnico.

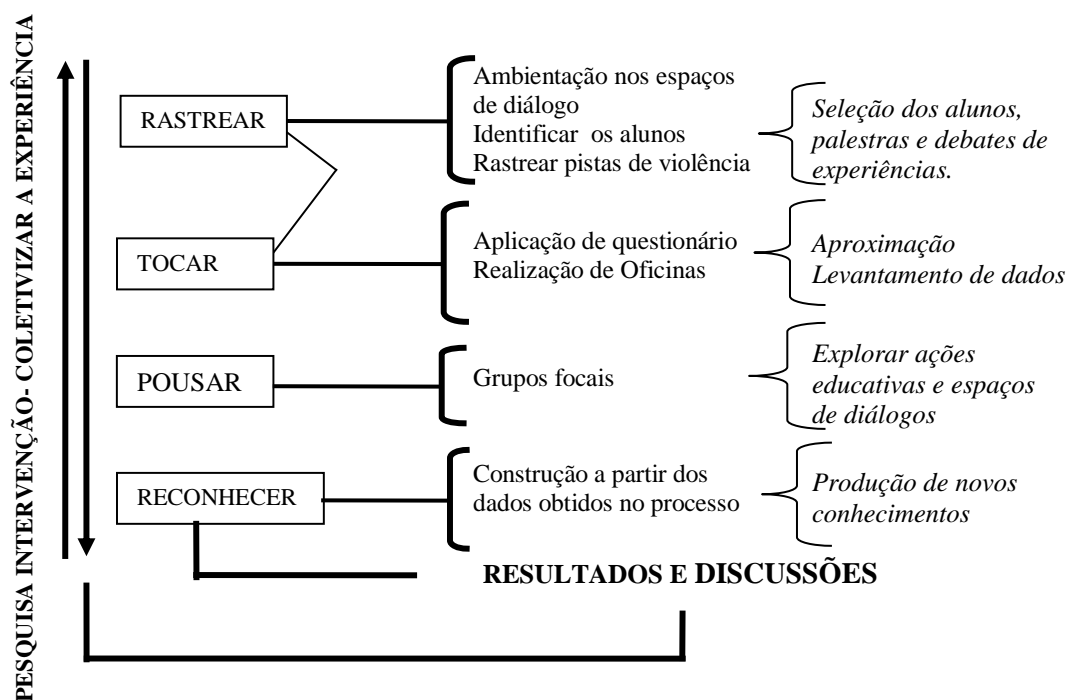


Figura 1 – Movimentos e Passos do Método Cartográfico

Em seguida, foram aplicados questionários semiestruturados para obtenção de dados socioculturais e, realizadas oficinas com intuito de obter por meio da verbalização dos comportamentos e dos sentimentos expressos e projetados ou não pelos seus corpos, frente às diversidades do viver na escola. Na sequência foram realizadas oficinas a fim de explorar as diferentes perspectivas do conhecimento, construindo o caminho teórico para espaços de diálogos no ambiente escolar. Por último, foram analisados os dados obtidos nos discursos e debates dos alunos (Fig.1).

Para analisar as verbalizações, optou-se pela análise de conteúdo de Badin (2011) que se caracteriza pelo conjunto de técnicas que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitiram a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) gerando categorias pela utilização de critérios adequados: quantidade de pessoas implicadas nas comunicações, a natureza do código, o suporte da mensagem. O método tem três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação), cujas verbalizações após transcritas constituem o *corpus* da pesquisa, e seguirá às regras de exaustividade; representatividade; homogeneidade; pertinência e exclusividade, que a partir das análises geram as categorias do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participam da pesquisa 45 alunos do ensino médio do IFRJ, de diferentes períodos do curso técnico de química, na faixa etária de 16 a 23 anos que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), do participante e responsável ou o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para menores de 18 anos.

As respostas aos questionários geraram os seguintes dados: percentual de adolescentes que já foram agredidos (39,6%), sendo que destes 55,6 % eram do sexo masculino e 44,4% do sexo feminino, no entanto, 70% deles relataram que as agressividades mais evidentes se encontravam vinculados a intolerância de gênero, que vieram pela forma verbal (44%), seguida do *ciberbullying* (22%), psicológica (20 %) e física (14%).

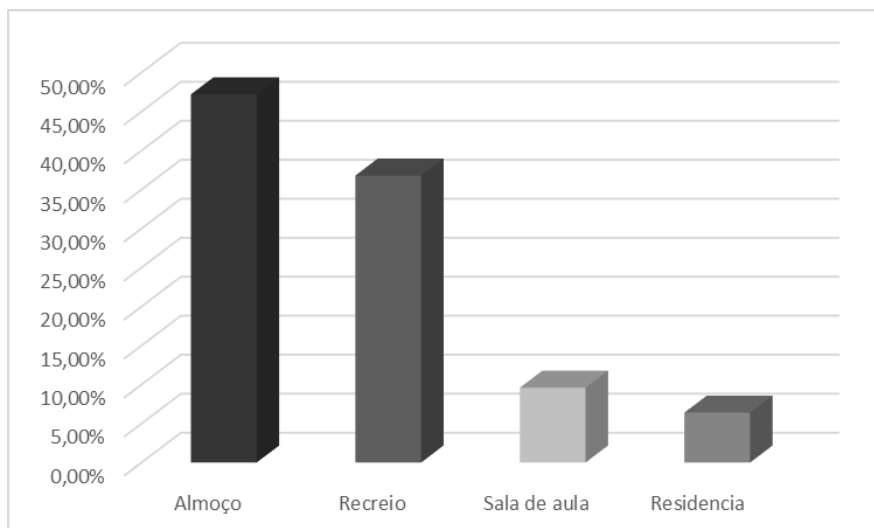


Gráfico 1 – Distribuição dos locais onde ocorrem as agressões

Em relação ao local que ocorre as violências (Graf. 1), foi apontado pelos participantes que o intervalo do almoço (47,2%) é o momento mais propício. Primeiro porque os alunos permanecem mais tempo junto, segundo pelo uso dos equipamentos para aquecer a comida e por fim o espaço para comer, onde todos precisam de espaço e se sentarem próximos para almoçar. Os outros horários mais assinado foi o recreio (36,8%), a sala de aula (9,6%) e a residência (6,4%). Com relação ao agressor analisou-se que 35,8% eram colegas do mesmo curso, podendo ser da mesma turma ou não.

Outro fator importante foi a diferença significativa entre os sexos, foi identificado em relação ao agressor, na intolerância de gênero independente de se menino (7,6%) ou menina, pois a diferença entre eles foi insignificante (1,5%), tanto um como outro foram apontados por mais de 30% das verbalizações hostis.

Quanto ao *ciberbullying* que se caracteriza por recebimento de como *e-mails*, torpedos, *blogs*, *fotoblogs*, *what up* e *Instagran*, móveis ou fixas, com o intuito de maltratar, humilhar e constranger foram enviados mais por meninos que meninas, o que pode estar vinculado ao maior uso de tecnologias por eles, ou pelo tempo que ela utiliza em casa para realizar suas atividades de auxiliar nas rotinas da casa. Fante e Pedra (2008) esclarecem que, o *ciberbullying* é uma forma de ataque perverso, que extrapola os muros da escola, ganhando, dimensões incalculáveis, pois as ferramentas utilizadas pelos praticantes ocorreu no mundo virtual.

Entre as agressões sofridas a forma verbal e física foram as que mais se destacaram, com 38,3%, índice este que é maior do que estudo comparativo de Kloh (2014), entre uma escola urbana e uma rural no município de Santa Cruz do Sul-RS, mas no qual observou-se

que a escola urbana (15,2%) e a escola rural (30,6%) também apresentaram a agressão verbal como a principal forma de agressão. Lourenço e cols, (2009) refere que em estudo realizado em escolas portuguesas com 3.891 alunos, dos quais 36,4% dos participantes já haviam sofrido agressão física duas ou mais vezes na escola. Os resultados da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (IBGE, 2013) indicou que no Brasil 10,6% dos estudantes de escolas públicas e 8,8% dos alunos de escolas privadas relataram terem sofrido alguma agressão física nas dependências da escola, resultando em lesões e ferimentos.

Quanto a agressão emocional ou psicológica, os adolescentes retrataram que essas situações eram expressas por meio de apelidos, xingamentos ou exclusão, que pode ser pela não aceitação das diferenças em relação ao fenótipo, cujos relatos eram seguidos de risadas, situações essas que estão sendo naturalizado entre eles, a ponto de ser considerado engraçado, ou *normal* (MAIA, ARAÚJO, SANTOS JÚNIOR, 2012), atitudes essas que além de impactar no estado psicológico das vítimas, transforma a escola em local de exclusão e degradação social.

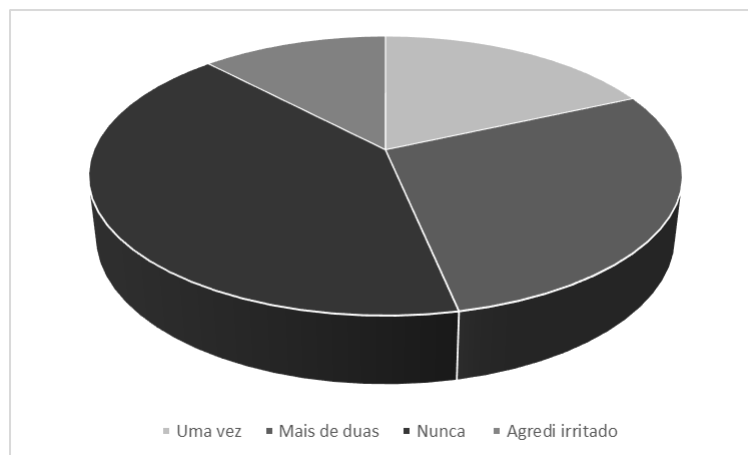


Gráfico 2 – Quanto a constância de agressão

Em relação a constância da agressão (Gráf.2) que sofreu a agressão, eles verbalizaram que não ocorreu diferença significativa entre os sexos, pode-se constatar que 18,3% deles foram agredidos uma vez e que elas geralmente ocorrem por um colega (12,1%) ou por dois ou três colegas (6,1%) e 28,4% relataram que já sofreram duas ou mais agressões.

Quando as ações ocorreram na sala de aula, os participantes referiram que o professor impediu as agressões e que os envolvidos foram encaminhados à coordenação pedagógica da instituição visando desenvolver apoio e esclarecimento, além de encaminhar os alunos para atendimento psicológico.

No que tange as questões qualitativas da pesquisa, a cartografia traz em seu contexto linhas de força identificadas como: a intolerância as diferenças sejam elas de gênero, físicas, emocionais ou sociais, caracterizadas por atitudes violentas que começaram com palavras agressivas, que em alguns casos, se constituindo como forma de chamar a atenção dos colegas e, até mesmo, dos professores, propiciando atitudes mais severas, que ocasionaram reações no ambiente escolar de maneira total e em alguns casos a suspensão do aluno e a convocação dos pais.

Pela análise do conteúdo das verbalizações dos alunos surgiu as seguintes categorias: Território geográfico: dificuldades de vir e interagir na escola; Território emocional: favorecendo as inter-relações e Terapia Ocupacional no Contexto_escolar. Desta forma, os discentes reagiram emocionalmente ao seu meio, os quais foram avaliados conforme a excitação que o ambiente oportunizando sentimentos de incluídos ou exclusão, no qual eles experimentaram a sensação de domínio e poder.

Nas oficinas sensíveis de terapia ocupacional, outro fator verificado foi a relação entre os alunos que fizeram emergir o eu em oposição ao outro, cabendo ao terapeuta utilizar-se de técnicas de conciliação e o círculo restaurativo, que consiste numa reunião onde todos os envolvidos ficam sentados em círculo, e cada um tem tempo para falar e ser ouvido por todos. O procedimento se dividiu em três etapas: o pré-círculo (preparação para o encontro com os participantes); o círculo, propriamente dito, e o pós-círculo (fase de acompanhamento), cuja meta era que todos entendessem que quaisquer ações afetariam a si próprios e aos outros e que os mesmos eram responsáveis por seus atos e consequências.

No que se refere ao Território geográfico: dificuldades de vir e interagir na escola, Lopes Neto (2005), esclarece que a escola é área de grande valor para os adolescentes, desde que seja cômodo, o qual leva ao envolvimento, ao interesse e ao crescimento, porem quando se transforma em ambiente apático favorece a indisciplina, acarretando sentimentos de insatisfação, tendo como consequência, a violência. Fante (2005) esclarece que as condutas agressivas que ocorrem nas escolas são normalmente reconhecidas como atitudes normais, sendo geralmente ignoradas ou não valorizadas, tanto por docentes, técnicos administrativos quanto pelos pais.

Algumas pesquisas têm indicado, que não há aumento da incidência de violências *duras*⁵ entre os alunos; porém, tem-se observado em especial o crescimento de pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas, vinculadas as *incivildades* (LEME, 2006; LUCCATO, 2012).

Compreender e analisar o clima escolar parece imperativo, dada a quantidade significativa de pesquisas sugerindo sua associação com o bem-estar dos alunos, incluindo a realização acadêmica e o desempenho, o ajustamento psicossocial adaptativo, a satisfação com a escola, o sentimento de pertencimento, o valor acadêmico e o autoconceito, a motivação para aprender e o comportamento escolar (FAN et al., 2011)

A categoria território geográfico, encontra-se ligada não somente ao território mas também as escolhas impostas pelos responsáveis da profissão, pela escola ministrar ensino gratuito, de excelência e que ainda oportuniza bolsas de iniciação científica para alunos do ensino médio. Outros fatores associados e identificados foram: decepção com o curso ou a instituição, dificuldades de rendimento, falta de condições financeiras ou acadêmicas para acompanhar o ritmo das aulas e das provas, conciliarem a escola com o trabalho ou estágio, fazendo com que muitos optem por abandonar o ensino, ampliando o quadro de evasão.

Desta forma, a reprovação somada a aspectos relacionados à qualidade dos métodos de ensino adotados e a pouca assistência dada ao aluno também podem ser citadas, tais como se pode observar nas falas abaixo:

Não tenho dinheiro para vir todos os dias na escola, preciso comer.... (A22);
Você viu o que falaram para Fulano..., foi horrível, não sei como ajudar (A12);
Você veio por ... (local) viu o corpo no chão.... Parece que ele roubou... (A5);
Professora, ontem não deu para vir a aula, o tráfico proibiu de sair de casa. Não deu... (A 18);
Vi pessoas serem ameaçadas na rua, as pessoas passando e não fazendo nada (A12) ou
Vi muita gente ser atingida por bala perdida (A22);
Minha mãe me obrigou a fazer este curso... não gosto, não quero estar aqui, mas não posso deixar o colégio.... Minha mãe não permite.... (A44).

Muitas das vezes, a violência, sua cultura e seus personagens transferem para a agressão e agressor o aspecto de naturalidade, transformando o ato errado em natural, diferindo para a vítima a responsabilidade da exclusão pelo seu modo de ser e agir, que ao

⁵ Violências duras referem-se àquelas que são reguladas pelo código penal.

invés de assumirem postura de respeito, caracteriza a exclusão dentro da própria sala de aula ou do ambiente onde eles se encontram inseridos.

Neste sentido, a influência do entorno, provindas principalmente dos relatos dos alunos, evidenciam que eles residem em bairros marcados por situações de violência fortemente associadas à presença do tráfico de drogas, da prostituição, dos moradores de rua, da criminalidade, da sociedade civil, entre outros, cujo poder despótico exercido pelos traficantes, gera tensão entre os alunos, os quais muitos são recrutados pelo tráfico, além da ocorrência de mortes violentas, nos quais os alunos se tomam ao mesmo tempo vítimas e algozes, demonstrando sua maior vulnerabilidade. Assim, faz-se necessário, entender e estudar como territorialidades presentes na própria realidade do aluno, interfere em seu aprendizado, nos seus relacionamentos e nos atos hostis praticados ou não no clima escolar.

Na categoria território emocional: favorecendo as inter-relações, representada pelo espaço dos afetos, das emoções, das paixões e dos sentimentos em suas variadas nuanças, encontra-se vinculado ao empírico, a imprecisão, a irracionalidade entre outros. Afetos, podem conferir cor e sabor às experiências ou dos dramas existenciais nos quais encontram-se duelando sentimentos sórdidos e sublimes no percurso do desenvolvimento do ser.

Desta forma, esta categoria, favorece o crescimento dos pensamentos, das dúvidas onde ninguém quer fincar suas raízes e construir suas histórias, vinculadas ao ambiente escolar que geram excitação ativas, que estimuladas trazem sentimentos de satisfação ou de felicidade ou de dominação sugerindo que eles são capazes, livres, para agir e optar pela ajuda ou não ao colega. Por outro lado, a dor sentida pelas agressões, falta de respeito, intolerância de gênero foram algumas formas de reagir ao estímulo negativo, que muitas das vezes acarretaram depressão, baixa estima e evasão.

Nesse ambiente escolar, ocorreram distorções nas relações interpessoais, o discente desenvolveu vários tipos de percepções em relação ao ambiente vivido, que para Caliman (2013) pode gerar convergências tais como: Percepções de formalidade, Percepções de acolhimento, Percepções de privacidade, Percepções de familiaridade, Percepções de constrangimento, Percepções de distância, Percepções do tempo, pois o significado social do espaço e sua estruturação são extremamente importantes dentro do processo comunicativo, significando a disposição para compartilhar informações, interesses e demandas, visando a construção de sentido e do entendimento (OLIVEIRA; PAULA, 2007).

O território emocional, oportuniza a percepção de constrangimento (CALIMAN, 2013) identificadas nas verbalizações dos alunos, representada especialmente no que diz respeito às relações entre as emoções e as situações sociais, que envolve uma sensação de

inaptidão social ou imprudência, associada à surpresa que se fez presente, na vida e no imaginário do aluno. Esse constrangimento pode acarretar consequências que se tornam evidentes no âmbito das relações interpessoais na escola, pois está relacionado aos papéis desempenhados e às identidades sociais assumidas por todos que transitam nesse ambiente educacional. Incidindo o aspecto emocional favorecendo o *acostumar* com o mal e aceitar como forma de viver, por agressões sofridas na escola, seja pelos próprios colegas ou pelos professores, são aceitas porque o errado se transformou em certo, sendo esta uma opção para conviver no espaço escolar.

Este cenário pode indicar relações conflituosas que se refletem diretamente na qualidade do clima escolar, reinante no campus. Existem inúmeras pesquisas que mostram que o clima escolar influencia a aprendizagem e o desempenho dos alunos, acarretando baixo rendimento escolar, falta de motivação, etc., pois indicam que essa influência se estende para as relações sociais, que se caracterizam pela convivência, pelos conflitos, pela violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, pelo vandalismo, pelo furto, entre outros. Desse modo, há associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, *bullying*, etc.) podem advir das relações professor/aluno, aluno/aluno, aluno/profissionais da escola, etc., trazendo clima de insegurança, de despertencimento do aluno frente a todos.

Um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo pode favorecer por uma lado, reações agressivas, desavenças e sentimento de injustiça e de desrespeito ou, por outro, promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo. Quando os alunos não tomam decisões, nem mesmo discutem problemas e situações nas quais estão inseridos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de comportamento responsável, oportunizando sentimentos de desagregação, isolamento e depressão.

A categoria buscou na comunicação da inclusão, a conotação de compartilhamento de um mesmo objeto de consciência, que se modificar na relação entre consciências, podendo ser entendida sob a perspectiva de *dar conhecimento ou informar*, cujo compartilhamento favorece interação, a qual é capaz de criar sintonia e fazer com que o aluno compreenda as intencionalidades por trás do processo educativo, sentindo-se acolhido pela instituição de ensino.

O processo de diálogo com o aluno não precisa ser de forma tão simples, tão direta, porém, deve ser eficaz e de acordo com a sua realidade, apoiado na prática do acolhimento e do “dar voz” as questões que envolvem o viver na escola (com ou sem violência). Assim, de

forma direta ou indireta, o aluno tem em sua mente que é capaz, de compreender as mensagens enviadas, na busca de formação técnica adequada, baseada na sensibilidade, para desenvolver seu trabalho, valorizando o espaço escolar, como meio de interação e crescimento que oportuniza a comunicação colocando a comunicação e acolhimento de si de seus colegas e do ambiente escolar.

Pode-se notar pelas falas a seguir:

- A gente se acostuma a se sentir culpado quando é assediado (A2),
Eu vi muita gente colocar a culpa na vítima (A35).
As vezes quando chego aqui, sinto um clima pesado... Fico quieto...
(A37),
Quando procurei a psicóloga, ela me atendeu, me senti muito bem
(A 40),
Quando chego aqui (escola) e recebo um sorriso, esqueço de tudo,
pois sei que as pessoas gostam de mim... (A25).
Não consigo falar o que penso, pois logo começam a rir de mim
(A9)
Preciso falar para alguém o que está acontecendo nesta turma,
parece que todos me odeiam (A41),
Falam, falam, falam, mas não dizem nada (A26)*

Desta forma, as pessoas percebem a violência expressa pelo corpo (linguagem não verbal), que segundo Freire (2007) a educação é comunicação, é diálogo na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Para ele, os processos comunicacionais se inserem no agir pedagógico libertador, aproximando a educação da comunicação, que se destaca na construção do conhecimento que colabora para a autonomia do educando, levando em conta sua cultura, seus valores e suas crenças, como princípio de sua liberdade.

Na categoria, Terapia Ocupacional no contexto escolar, focalizou as necessidades humanas básicas dos alunos na área expressiva da interação, ressaltando-a como denominador as reflexões e as reações agressivas dos alunos (ARAÚJO, SILVA, PUGGINA, 2007), pois comunicar é o processo de transmitir e receber mensagens, imagens e sentidos, constituídos de formas verbais e não verbais, pois as manifestações não-verbais estão associadas as projeções inconscientes e expressas pelas palavras, gestos, expressões faciais, silêncio, postura corporal, relação de distância mantida entre as pessoas, dentre outras, como funções complementares, do contradizer ou substituir a comunicação verbal, além de demonstrar sentimentos (SCHELLES, 2008).

O aluno age na escola e no mundo por meio do movimento ele expressa seu corpo, pois é pelo movimento corporal que ele comunica, trabalha, aprende, sente o mundo e se

sente, apesar do corpo ser o veículo pelo qual o aluno se expressa, ele termina ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como o intervalo do recreio e do almoço.

O corpo dos alunos expressaram suas emoções, nas oficinas que por meio do movimento e das atividades expressivas ele foi trabalhado de modo a integrar todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico, etc., como se ele fosse um objeto à parte de deles mesmos. Assim foi possível criar, expressar, adquirir informações e sensações que nutriram e enriqueceram suas atividades cognitivas e emocionais. Dessa forma, o diálogo desenvolvido nas oficinas exigiu sensibilidade e não julgamento, para valorizar cada dado como único, estabelecendo o vínculo, a segurança e o acolhimento (SILVA, 2002).

Assim, o terapeuta ocupacional identificou com os alunos os diferentes espaços geográficos da instituição, suas relações espaciais que se constituíram no ambiente do cuidado beneficiado pela interação entre todos, pelo tocar o outro pelos sentidos e pelo atendimento às necessidades de expressar, verbalizar e criar, no qual a objetividade e a subjetividade se expressaram nas atividades e nas verbalizações, favorecendo as interações humanas (CALIMAN, 2008).

Espaço, esse compartilhado de encontros e dilemas: medo x amor; o desafio de viver, não ser acolhido; preservação do ambiente, interação, em relação cotidiana, cujos efeitos sobre o enfrentamento vão além das forças negativas e paralisantes das emoções, mas procurando (re)descobrir as possibilidades marcantes, sem ou com afeto, expressivo para não agredir.

A Terapia Ocupacional oportunizou o florescer das emoções dos alunos, que participaram da pesquisa e que se encontravam implicitamente ligadas às cognições em qualquer domínio de aprendizagem, pois o cérebro emocional sensível à recepção e à expressão de emoções, emergiu do cérebro instintivo que governou e governa os mecanismos de sobrevivência e bem estar, dando suporte ao cérebro cognitivo simbólico, lógico e pensador de cada aluno.

CONCLUSÃO:

Este estudo foi caracterizado como desafiador, pois se desenhou sob o olhar do desconhecido, tanto para o sujeito que sofreu a modificação (discentes), os quais conseguiram relatar que o viver na escola é muitas vezes difícil, pois muitos docentes vêm da graduação exigindo deles o acompanhamento diário que não condiz com o realizado nas escolas de ensino médio técnico.

Que o corpo também sabe criar, desenvolver resistência, força, por outras vezes sensível e emocionalmente capaz de gerar afetividades positivas e negativas que inclui dentro dos cuidados de si e dos outros, que afeta o presente condiciona o futuro, possibilitando o entendimento de argumentos e evidências sobre as crenças que o constitui, mas que envolve o acolher, o respeitar, o tocar o outro e o desabrochar da sensibilidade frente as atividades agressivas presentes na rotina diária do clima escolar.

Desta forma, o terapeuta ocupacional tornou-se agente de conciliação, por promover oportunidades construtivas e acolhedoras, uma vez que a ludicidade permitiu o encontro com outro, efetivou trocas de informação, criou campo de relacionamento corporal positivo e favorece o encontro do aluno consigo mesmo.

Conclui-se que o estudo foi constituído pelo processo de interação entre os discentes e os terapeutas ocupacionais e bolsistas que se envolveram ativamente na produção de conhecimento e na ampliação do mesmo, que aceitaram a relação com o outro. Assim, a pesquisa precisa ser encarada como espaço de humanização, de formação de afeto, o respeito mútuo e diálogo devem prevalecer para expandir as relações interpessoais e o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIA

- ABRAMOVAY, M. Programa de Prevenção a Violências nas Escolas: Violências nas Escolas. Rio de Janeiro: **FLACSO** - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2018.
- ARAÚJO, MMT; SILVA, MJP; PUGGINA, ACGA. A comunicação não-verbal enquanto fator iatrogênico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.41, n.3, p.419-4255, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BITTENCOURT, AMFS et al. **Terapia Ocupacional e violência doméstica: ações interdisciplinares de acolhimento e cuidado**. Curitiba, CRV, 2017
- BRASIL. COFFITO. **Define as competências do Terapeuta Ocupacional nos Contextos Sociais** e dá outras providências. dez 2010. Disponível em <<http://www.crefito8.org.br>> Acesso em 20 de jun.2018.
- BRASIL. Coordenação de população e indicadores sociais. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015a. Disponível em:<<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2018.
- CALIMAN, G. **Violência e direitos humanos: espaços da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Reunião da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações, 32, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: **Anped**, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. - Micropolítica e segmentaridade. In G. DELEUZE & F. GUATTARI, **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

- DIEHL, A.A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- FAN, W.; WILLIAMS, C.; CORKIN, D. D. M. A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. **Psychology in the Schools**, v. 48, n. 6, p. 632-647, 2011
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Editora Verus, 2005.
- FANTE, C., PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- FARAH, M. H. S. O corpo na escola. São Paulo, **Paidéia**, v.20, n.47, p.401-410, 2010.
- FLORES, C.R. Descaminhos: potencialidades da Arte com a Educação Matemática. **Bolema** [online]. v.30, n.55, p.502-514, 2016
- FREIRE P. Educação e comunicação ou o difícil caminho da libertação. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. **IDAC**, p.88-92, 1987.
- GREENWALD, A.G., BANAJI, M.R., RUDMAN, L.A., et al. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. **Psychological Review**, n.109, p.3-25, 2002.
- JUNG, K. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luiza Appy. Petrópolis, Editora Vozes, 2012
- KLOH, F. **Bullying na adolescência não difere na zona urbana e rural no município de Santa Cruz do Sul – RS**. Monografia (Graduação do Curso de Educação Física) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014
- LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006
- LOPES NETO, A.A. **Bullying: Saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense. 2011
- LOURENÇO, L.M. e cols. A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. **Interações**. n.13, p. 208-228, 2009.
- LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MAIA, L.D.L.Q.G.N; ARAÚJO, A; SANTOS JÚNIOR, A.D.S. O entendimento da violência escolar na percepção de adolescentes. **Revista Médica de Minas Gerais**: v.,22. n.2, p.166-173, 2012.
- MINAYO, S. M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro. Vozes. 2011
- OLIVEIRA, I.L.; PAULA, M.A. **O que é comunicação estratégica nas organizações**. São Paulo: Paulus, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World Report on Violence and Health**. Genebra; 2002.
- PASSOS, E; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. BARROS, R. A; (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.
- PASSOS, E; KASTRUP, V.; BARROS, R. A.(Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.
- PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- POWERS, J.M., FISCHMAN, G.E., BERLINER, D.C. Making the visible invisible: Willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus. **Review of Research in Education**, 40(1), 744-776, 2016.

- ROCHEX, JY As três idades das políticas de educação prioritária: Uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**: v.37, n.4, p. 871-881, 2011.
- SAMPAIO, M., LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**: v.15, n.3, p. 715-740, 2015.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.
- SCHELLES S. A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. **Rev. Esfera**: v.1, p.1-8, 2008.
- SILVA MJP. **Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde**. 3 ed. São Paulo: Loyola; 2002
- SPOSITO, M.P.; SOUZA, R.. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62
- VINHA, T.P et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.